

DIPLOMADO

Fortalecimiento de la supervisión escolar

Reflexión sobre la práctica

MÓDULO 3

**El plan educativo de la zona escolar como
herramienta para orientar a las escuelas hacia la
mejora educativa**

Antología

Antología

SESIÓN 1

Lectura	Página
Silva, Aurora (2006) “El Programa Anual de Trabajo. Una herramienta en la mejora de la organización del sector escolar” en <i>Diálogos entre directivos II, de la reflexión a la sistematización de la mejora educativa</i> , México AFSEDF- OEI, pp. 147-150	286
Agüerrondo, Inés (2002) “Planificación de las instituciones educativas” en <i>Las instituciones educativas. Cara y Ceca, Elementos para su comprensión</i> , Frigerio y Poggi (Coords.), Buenos Aires, Argentina, Ed. Troquel Educación pp. 139-145.	289

SESIÓN 2

Lectura	Página
Conde Flores, Silvia (2005) “Enfoques de planificación” en Material elaborado para el seminario <i>La planeación de las tareas de asesoría a maestros y directivos</i> , México, OEI.	297
Antonio L. y P. Jiménez (2006) “La planeación escolar: ¿Requisito administrativo o herramienta para la mejora educativa?” en <i>Cuadernillo 4: La escuela: centro de la mejora educativa</i> , material del Diplomado “Fortalecimiento profesional de los responsables de la gestión educativa”, México, Innovación y Asesoría Educativa A. C., pp. 34-40	299
Vaillant, Denise (2002) “El futuro no se improvisa” en <i>Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional</i> . España, Ed. Octaedro, pp. 43-53	306
Castellano E. y C. Guerrero (Coords.) (2006) “ <i>Plan Estratégico de Transformación Escolar</i> ”, México, DGDGIE de la Subsecretaría de Educación Básica, 143 pp.	315

SESIÓN 3

Lectura	Página
Fullan Michael (2003) “Capítulo 3: La complejidad del proceso del cambio” en <i>Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa</i> . Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 33-56	344

Fullan, Michael (2003) “Capítulo 5. Las ideas están allí; Todos estamos allí; y Una visión desde arriba” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 102-105, pp. 101-120 364

SESIÓN 4

Lectura	Página
Pozner, Pilar (2006) “Prioridades estratégicas en tiempos de cambio” en <i>La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua</i> , México, AFSEDF-OEI, pp.127-135	372
Castellano E. y C. Guerrero (Coords.) (2006) “II. Plan de acción” y “III. Evaluación en el plan de acción de zona” en <i>Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación en la zona escolar</i> , México, DGDGIE de la Subsecretaría de Educación Básica, pp. 17-31	379

SESIÓN 5

Lectura	Página
Bonilla, Oralia (2006) “La asesoría técnica a la escuela” en <i>La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros</i> , México, SEP-DGFCMS-OEI-Cooperación Española, pp. 29-49	396

SESIÓN 6

Lectura	Página
Fullan y Hargreaves (1998) “Introducción” en <i>La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar</i> . México, SEP, Biblioteca de Actualización del Maestro, pp. 5- 14	419
Bolívar, Antonio (2006) “La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula” en <i>La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros</i> , México, SEP-OEI-Cooperación Española, pp. 75-105	427

Silva, Aurora “El Programa Anual de Trabajo. Una herramienta en la mejora de la organización del sector escolar” en *Diálogos entre directivos II, de la reflexión a la sistematización de la mejora educativa*, México, AFSEDF- OEI, 2006. pp. 147-150

Las dificultades y fortalezas del Sector Escolar, punto de partida y en proceso

Cuando llegué a este Sector en octubre del 2005, uno de los primeros problemas que encontré fue que el PAT –del sector- no se había elaborado, se deduce de esto que tanto en el propio Sector como las zonas y las escuelas no tenían clara la tarea y metas a alcanzar para este año escolar 2005-2006.

En las pláticas dirigidas a los directores el tema de matemáticas sobresalió como problema principal, hubo propuestas para superar esto, pero en las actividades no se partió de un diagnóstico que identificara las dificultades que enfrentan las zonas, las escuelas y menos se había planeado una propuesta de trabajo para solucionarlos.

Trabajo colaborativo eje de la transformación del Sector Escolar

Debido a lo que describí antes, fue necesario reunir a los supervisores de zona para iniciar con ellos el análisis y el diagnóstico de la situación del Sector Escolar; la discusión se centró en la definición de la misión, visión y establecimiento de los valores que servirán de base para regular las relaciones interpersonales de nuestra comunidad educativa.

Debo señalar que aunque los Supervisores ya habían planeado las actividades a desarrollar durante el presente ciclo escolar, éstas no se sustentaban en un diagnóstico, en el que identificaran las fortalezas y debilidades; es importante destacar que no contaban con información cuantitativa, ni cualitativa de la situación actual del Sector Escolar, ni tampoco con un análisis sobre dicha información.

Otra de las carencias que encontré se refiere a la ausencia de la información necesaria acerca de las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, el número real de niños y niñas indígenas, tampoco trabajaba cada escuela y al indagar con más precisión se encontró que no se sabía en qué concursos estaban inscritos para participar en las escuelas. En consecuencia, no había acuerdos y compromisos, y menos se tenían definidos los objetivos estratégicos para considerarlos en las actividades a desarrollar en las zonas y por consiguiente en el Sector Escolar.

En consideración a la situación que prevalecía, la idea central era planear las propuestas de soluciones

necesarias para enfrentar con mayor precisión los problemas, establecer estrategias par fortalecer lo que en el Sector se había avanzado, usar de manera adecuada y en su caso focalizada los recursos con los que cuentan las zonas y las escuelas pertenecientes al sector. En suma poner orden, organizar y sistematizar el trabajo de no sólo cada zona y escuela, sino la del propio Sector Escolar.

Con apoyo del diagnóstico, se establecieron las metas factibles de ser llevadas a cabo, que fueran evaluadas y cuantificables, los tiempos requeridos, para su desarrollo, la definición de las personas responsables, no sólo de ponerlas en marca sino también de realizar las acciones de seguimiento y evaluación de cada actividad planeada, sin pasar por alto la formación de los indicadores respectivos. Cabe señalar que desde la elaboración del diagnóstico, la planeación ejecución de la propuesta de trabajo, con sus respectivos responsables, compromisos y acuerdos se realizaron reuniones de trabajo – en las que no importó que había que invertir más tiempo de lo establecido institucionalmente- con todo el personal de supervisión adscrito a este Sector Escolar. Uno de los retos principales para avanzar en la mejora de la calidad de las prácticas educativas fue la participación efectiva, colaborativa e informada de todos lo supervisores y de los directores integrantes del Sector Escolar.

Es importante señalar que lo que describo en los párrafos anteriores no fueron las únicas dificultades que encontré a mi llegada al sector, después de que analizamos la información con apoyo de los supervisores, -situaciones que se redactaron en el diagnóstico- encontramos adicionalmente otros problemas que ha sido necesario enfrentar y resolver de manera paulatina entre éstos se distinguen los siguientes:

- De manera general los integrantes del Sector Escolar carecen de una cultura para dar seguimiento a las actividades planeadas.
- El tipo de evaluación que generalmente se realiza en las Escuelas y en las Zonas es de alcances limitados, solo se utiliza para señalar los aspectos que están mal; pero no se le considera como un elemento que permitirá proporcionar acciones de mejor y al mismo tiempo nos sirva como referente para la propuesta de acciones futuras.
- Por lo general se realizan las actividades sin que medie un ejercicio de autoanálisis de lo realizado; considero que este proceso es importante, porque se basa en un examen global, sistemático, regular de las actividades y los resultados que arrojan permiten corregir aspectos en donde es necesario beneficiar a nuestros usuarios.
- Otra dificultad se refiere a la desorganización y el uso inadecuado del tiempo de la jornada de trabajo de los integrantes de esta comunidad escolar, factor al que no se le ha dado la importancia debida.

- En ocasiones las iniciativas no alcanzan los resultados esperados porque para su realización se requiere de la conjunción de variedad de factores, puede decirse que enfrentamos situaciones “complejas”. Éstas generan problemas porque desafían los modelos mentales o paradigmas dominantes que se tienen sobre el funcionamiento de las cosas. En otras ocasiones son demasiado las actividades que se desarrollan, el tiempo para su realización es muy breve o se “traslapan” con otras consideradas previamente.

Los problemas anteriores propician “errores” en la planeación no se atienden de la mejor manera posible y como consecuencia el margen de error se amplía considerablemente.

Tratar de corregir este problema en ocasiones rebasa al ámbito de mi competencia, pero me he organizado con los supervisores de manera tal que seamos capaces de desarrollar las actividades apegándonos a lo establecido en el Cronograma proporcionado por la SEP.¹ En otros casos ha sido necesario precisar, “recortar” o modificar los plazos y/o fechas de entrega solicitados por la autoridad educativa, con la intención de cumplir en tiempo y forma.

Aguerrondo, Inés “Planificación de las instituciones escolares” en *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca, Elementos para su comprensión, Frigerio y Poggi (Coords.), Buenos Aires, Argentina, Ed.. Troquel Educación, 2002. pp. 139-145.

Planificación de las instituciones escolares

Desde hace mucho tiempo las instituciones educativas saben de la existencia del planeamiento institucional, incluso reiteradas veces se ha planteado la necesidad de implementarlo en las escuelas.

Muchas de las nuevas experiencias, piloto o no, que se trataron de poner en práctica en las últimas décadas contemplaban como parte importante, en las funciones directivas, el tema del planeamiento institucional.

Algunas evidencias son el Proyecto 13, las escuelas de EMER y del EMETEA, las incluidas en el proyecto del CBG; por dar sólo ejemplos de programas nacionales, que corresponden en gran mayoría a las experiencias llevadas a cabo, en el campo provincial, ya sea en escuelas oficiales o privadas.

El planteamiento institucional aparece en todos estos casos como la llave, a partir de la cual se dotaba a la institución de un poder casi mágico para obtener el éxito de su experiencia.

Pero, como es de todos conocido, muchas de las escuelas en las cuales se realizaron estos intentos, hoy en día son bastante parecidas al resto, y su servicio no es necesariamente de mayor calidad. Aún más, uno se atrevería a decir que en el caso de grandes diferencias más que un modelo distinto de gestión (que eso es el planteamiento), lo que se reconoce detrás del éxito institucional es la figura del director o rector que ha sabido llevar a buen puerto la escuela, independientemente de que haya usado o no la planificación institucional requerida.

Una afirmación de este tipo puede llevar a plantear una doble pregunta: ¿Entonces la planificación institucional no sirve? ¿O lo que no sirvió es el modelo de planificación con el cual se intentó gerenciar (conducir) las instituciones?

Lo primero que me gustaría aclarar en relación con este tema, es que toda conducción

institucional, de manera consciente o inconsciente, con un modelo más laissez-faire o más directivo, aplica técnicas de gestión que inciden sobre lo que ocurre en ella, es decir, toda conducción institucional “planifica” en el sentido de que se fija algún objetivo (así sea seguir con la rutina, y así lo haga de manera explícita o no) y actúa de acuerdo con ello.

Por eso, la primera pregunta se responde por sí sola, respecto a que no hay posibilidad de no planificar (en sentido de gestionar, conducir) en cuando se dirige una institución. Claro que esta “planificación” puede implicar concurrir de manera no racional, sin poder controlar lo que pasa, sin poder gobernar los procesos, y en esto casos decidimos que “no se planifica” o no se conduce. Pero, aún en estas soluciones, en las escuelas pasan cosas y muchas veces estas cosas son fuente de conflictividad y de futuros problemas.

En todo caso, ante el concepto de planificación, la primera idea que se plantea, es con referencia a *dirigir* un proceso institucional.

1. Planificar es, por lo tanto, la posibilidad de que la conducción institucional sea quien conduce la institución

Es claro, por qué la “planificación institucional” aparece como necesidad en todas las experiencias más o menos transformadoras que se han intentado en educación, porque en los casos en que se pretende cambiar una escuela, se necesita una real conducción.

Sin embargo, hemos dicho al principio –y se puede corroborar empíricamente como lo han hecho bastantes investigaciones en el país y en el exterior– que en la gran mayoría de estos casos, se ha ofrecido la herramienta del planeamiento institucional, no por ello, los resultados logrados son los esperados. Es decir, no encontramos verdaderos cambios en la realidad institucional.

Lo anterior, nos conduce a la segunda pregunta: ¿No será que lo que ha fallado no es *el planteamiento institucional* como tal, sino el modelo de planteamiento institucional que se ha difundido en las escuelas? Esta es mi hipótesis de trabajo, ya a partir de ella trataré de justificar por qué creo esto, y cómo puede ser superada esta situación; ofreciendo alternativas de planificación útiles para que los equipos de conducción institucional cuente con herramientas técnicas que les permitan responder a los desafíos que hoy se presentan a los establecimientos educativos.

2. Conducción, gestión institucional y miramiento de la calidad educativa

Casi todas las instituciones escolares se enfrentan en la actualidad con el desafío de la transformación. Los cambios que se han producido en el conjunto de la sociedad, afectan de manera profunda otros aspectos, son tan reales que plantean sin duda requerimientos diferentes y diferenciados a nuestras instituciones escolares. Pero las escuelas tienen un doble problema, cuando se trata de enfrentar cambios:

- * Primero, en general están bastante burocratizadas, lo que quiere decir que tienen problemas de rutina, resistencia al cambio y falta de flexibilidad.
- * Segundo, la educación en sí misma tiene un ritmo de cambio relativamente lento no sólo porque forma parte de los aspectos de la conservación de la cultura, sino porque la cultura en sí misma es un campo en el que las transformaciones toman muchos años.

Por esto, frente a la necesidad de una conducción eficiente y de una gestión institucional comprometida con el mejoramiento de la calidad educativa, aparecen dos grandes temas que iremos viendo a lo largo de este capítulo:

- * el primero tiene que ver con el *contenido* del cambio y se puede expresar en la pregunta ¿Qué tengo que cambiar para mejorar esta escuela en este aspecto determinado?
- * el segundo tiene que ver con la probabilidad, de que una vez tomada esta decisión, el cambio se *concrete*, por lo que se puede expresar en la pregunta ¿Cuál es el camino (el procedimiento) que me asegura que lo que decidí que se hiciera se hará realmente?

Este segundo problema, que muchas veces no se tiene en cuenta, es el que se puede enfrentar gracias a la planificación institucional.

En cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la planificación es un estilo de gobierno que garantiza decisiones eficaces (es decir que se cumplan) para el mejoramiento de la educación

Es un “*estilo de gobierno*” porque tiene que ver con la conducción de procesos, sean éstos a nivel de conducción ó de procesos de aprendizaje. En cualquiera de estas instancias, que se necesita hacer algo y que eso salga bien, se debe pensar ANTES como hacerlo.

“*Garantizar decisiones eficaces*”, se ocupa de cómo es posible diseñar estrategias para que

lo que se decide en el nivel de la conducción tenga un efecto real y concreto, es decir, modelar la gestión.

“*Mejoramiento de la educación*”, es decir tiene el norte puesto en el tema de la calidad de la enseñanza, porque una institución escolar no es tal si no enseña. Conducir bien una escuela es poner los medios para que todos los chicos que vayan a ella tengan buenos y suficientes aprendizajes.

Entonces, una buena conducción se define por los resultados que obtiene, conseguir estos buenos resultados debe ayudarle el planeamiento institucional.

3. Paradigmas de planificación: planificación normativa vs. planificación estratégico-situacional

3.1. Planteamiento normativo

Las metodologías de planificación, tanto a nivel nacional como institucional y de aula, se inauguraron en el campo de las ciencias sociales en general, y en la educación, en la década de los 60. Estas metodologías proponían modelos de organización en la tarea, a partir de una secuencia de “momentos” o “etapas” concebidos técnicamente, que debían ser respetados.

Para recordarlos rápidamente diremos que en una primera etapa se debían establecer los *objetivos*; en una segunda etapa, se trataba de hacer el *diagnóstico* de la situación para determinar las áreas problemáticas que requerían intervención; el tercer momento correspondía a la *ejecución*; y luego de ella, el ciclo se cerraba con la *evaluación*.

Este es el modelo tradicional con el que debía realizarse la planificación institucional, y también las “sábanas” de la planificación de aula, aunque en este último caso se agregaban las indicaciones acerca de cómo determinar los objetivos surgidos de taxonomías conocidas que forman parte de las propuestas de la pedagogía tecnológica.

Además de los problemas que aparecían en las dos primeras etapas, este modelo adopta fuertes supuestos para la etapa de *ejecución*, pues da por sentado que existen los recursos necesarios para lograr los objetivos, que los que deben ejecutarlos lo hacen de buen grado, y que los “beneficiarios” de estas acciones no oponen obstáculos y ajustan sus comportamientos a las necesidades.

En resumen, este es un modelo “racional” de la actividad de la planificación que se ha mostrado extremadamente ineficaz en nuestros contextos. Ello se debe, sobre todo, a la ideología tecnocrática y voluntarista en que se funda, y a su escaso realismo. Más que tener en cuenta la realidad y lo posible, los objetivos se plantean como “normas”, como un “deber ser” que es necesario conseguir independientemente de la realidad de donde se parte y de las probabilidades de lograrlo.

El problema de este paradigma *normativo o clásico*, aún generalizado en nuestra realidad, es que ignora la *turbulencia* de los procesos que modelan tanto la escuela como su contexto.

Esta turbulencia se presenta bajo la forma de “novedades” imprevistas o imprevisibles por quienes planifican, como resultado de las acciones e interacciones de todo tipo de los diversos actores (profesores, padres de familia, alumnos) que pudieran estar comprometidos. Por ejemplo, los alumnos no tienen los hábitos de estudio que suponen los objetivos a lograr, o los docentes dejan de estar interesados en una actividad concreta que se ha planificado porque surge un conflicto con los padres, o se produce cualquier otra circunstancia que no está prevista.

Por esto mismo, la concepción y metodología tradicionales de la planificación otorga a sus productos –planes, programas y proyectos– una rigidez o inflexibilidad que no les permite reconocer ni tomar en cuenta los cambios sorpresivos y las dificultades que puedan acontecer a lo largo del periodo de implementación.

Debido a ello no permiten efectuar los rápidos ajustes de la propuesta que serían necesarios para adecuarse a la realidad turbulenta, cambiante e imprevisible, sin perder la direccionalidad de sus acciones.

Este proceso no ha ocurrido solamente en la educación, ni en el planeamiento institucional y de aula. El énfasis en lo metodológico, en el “deber ser”, formó parte de una concepción de planeamiento que hoy se define como planeamiento clásico o “normativo” y que tuvo su correlato en todos los ámbitos de las ciencias sociales.

3.2. Planteamiento estratégico-situacional

Frente a este paradigma, y como consecuencia de la lógica toma de conciencia de que sus

resultados no son satisfactorios, se plantea uno alternativo que trata de superar sus deficiencias.

Podemos señalar algunas de sus características principales:

- a. No se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible. No se trata de decir *cómo* “*deben ser*” las cosas, sino de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características *posibles*. No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una “imagen objetivo” que da direccionalidad a la acción.
- b. No trata de hacer todo junto, sino de priorizar en función de la importancia de los problemas. El diagnóstico del planeamiento normativo, por ser demasiado abarcativo, desnuda la realidad en toda su problemática, pero no plantea la necesidad de opciones. Uno de los grandes problemas de los planes y proyectos surgidos con esta metodología, es que resultaban muy ambiciosos para los recursos materiales y temporales con que se cuenta, lo cual engendra la imposibilidad de realizaciones. El planeamiento estratégico reconoce que no se puede hacer todo a la vez; fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance.
- c. Lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad. Las etapas clásicas del planeamiento normativo (objetivos-diagnóstico-ejecución evaluación cierran un ciclo en sí mismas, en las cuales se consigue todo o no se consigue nada. De ahí, que aún cuando algunos de los objetivos parciales se consigan, si no se llega a la meta final, el plan o el proyecto aparece como un fracaso. El planeamiento situacional considera el proceso institucional como una sucesión de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a un ideal diseñado en la “imagen-objetivo” que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias, se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas, y mientras se mueva *hacia* la imagen-objetivo, se va por el buen camino.

- d. No se trata de *administrar* la institución, sino de *guiarla hacia su transformación*. Las metodologías de planificación normativa, ponen énfasis en la necesidad de introducir elementos de racionalidad en la gestión institucional. Esta racionalidad esta definida por los distintos pasos de su metodología: saber qué se quiere hacer (fijación de objetivos); conocer la realidad y sus problemas (diagnósticos); poner en marcha las tareas (ejecución); saber qué pasó con lo que se proponía (evaluación). En última instancia, saber cuáles eran los objetivos, no tenía importancia, lo que se priorizaba era pensar un esquema eficiente para llevarlos a cabo, y escribir este esquema en un documento. La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución, no intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

A partir de estas señalizaciones, y de muchas otras que podrían seguir haciéndose, se puede apreciar que el cambio de paradigma de planificación institucional no sólo es profundo, sino que justifica la aseveración de que probablemente no ha sido el planeamiento institucional en sí mismo lo que no sirve, sino el modelo o paradigma con que se ha trabajado hasta ahora. El paradigma o modelo de planificación normativa debe ser reemplazado por un enfoque de planeamiento estratégico-situacional.

En el resto del capítulo se tratará de mostrar algunas líneas metodológicas y procedimientos principales que surgen de estas nuevas concepciones.

3.3. La planificación institucional como un compromiso de acción

El perfil concreto del quehacer de la planificación, se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción. Esto ha sido adecuadamente expresado en tres instancias: “La efectividad de la planificación depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer” (J. Prawada, 1985)

Entonces, si planificar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el HACER, lo que implica que esta perspectiva de planificación/gestión (o

planificación/acción) pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional.

Este es justamente el desafío actual: ¿cómo encontrar las metodologías que nos garanticen que la acción de la planificación producirá cambios en la realidad? o, lo que es lo mismo ¿cómo podemos dejar de lado los enfoques normativos, los enfoques del “deber ser” y encontrar los procedimientos efectivos para el enfoque del “hacer”?

Conde Flores, Silvia “Enfoques de planificación”
en Material elaborado para el seminario *La
planeación de las tareas de asesoría a maestros y directivos*,
México, OEI. 2005.

Enfoques de planificación

Enfoque normativo: parte de un conjunto de normas o prescripciones establecidas por el Estado, por la política educativa o por el planificador, las cuales se considera que orientarán la funcionalidad o la transformación de un sistema. Esto implica básicamente definir ciertos objetivos y seleccionar los medios para lograrlos.

Enfoque estratégico corporativo. Busca a través de la formulación y funcionamiento del plan estratégico integrar de manera sistemática la eficacia en la toma de decisiones con la optimización en la eficiencia organizacional. La elaboración del plan estratégico comienza con la definición de los propósitos de la escuela y su misión, inmediatamente se realiza la identificación, análisis y definición de los problemas (factores críticos a enfrentar) y demandas prioritarias a satisfacer, teniendo en cuenta el análisis del entorno (oportunidades y amenazas) y el análisis de la organización (fortalezas y debilidades que determinan su capacidad de respuesta). Estos análisis proporcionan la información necesaria para establecer cuál es la dirección que se debe seguir. Acto seguido se integran los planes funcionales y operativos.

Enfoque estratégico situacional. Desde el interior de cada escuela o cada área educativa se realiza un análisis situacional en el cual explica los problemas relevantes considerando las relaciones entre causas y efectos. Una técnica importante para este análisis es el árbol de problemas, el cual permite establecer una red sistémica de nudos explicativos con el fin de detectar las causas críticas en las cuales es necesario intervenir. Se concreta en un programa bien direccionado, en el cual se definan acciones para atacar cada una de las causas críticas. Este programa se concibe como la distancia entre una situación inicial y una situación deseada.

Enfoque de calidad de la gestión. En este enfoque se pueden identificar dos niveles de trabajo: la cultura y los procesos. En el primero se intenta provocar una “revolución cultural” a través de un cambio en la filosofía de gestión que enfrente las “enfermedades” de la escuela. En el segundo se intenta eliminar el desperdicio en los procesos y cumplir con los requisitos. En este nivel de trabajo se pueden identificar tres dimensiones: la planificación de la calidad en función de las necesidades del cliente, el control de la calidad mediante la observación estadística de los procesos y la mejora de la calidad a partir del diseño de proyectos que permitan enfrentar los problemas detectados.

Estos enfoques no son excluyentes, muy al contrario el entender a la organización como un sistema obliga a optar por el pluralismo, la complementariedad y la integración flexible de los enfoques y técnicas.

Antonio L. y P. Jiménez “La planeación escolar:
¿Requisito administrativo o herramienta para la
mejora educativa?” en *Cuadernillo 4: La escuela: centro
de la mejora educativa*, material del Diplomado
“Fortalecimiento profesional de los responsables de
la gestión educativa”, México, Innovación y Asesoría
Educativa A. C. 2006. pp. 34-40

La planeación escolar: ¿Requisito administrativo o instrumento para la mejora educativa?

Si los componentes del liderazgo y del trabajo colegiado aluden a formas de participación democrática en donde la toma de decisiones, asignación de tareas y rendición de cuentas sobre lo realizado, compete a directivos, maestros y personal administrativo del plantel educativo, habría que preguntarnos ¿toma de decisiones en torno a qué?, ¿asignación y realización de tareas sobre qué?, ¿rendición de cuentas relativas a qué?, es aquí donde la tarea educativa de la escuela cobra especial relevancia, pues constituye el contenido central de la gestión escolar: interesa que maestros trabajen colegiadamente y que los directivos cuenten con las habilidades necesarias para ejercer un liderazgo educativo, porque constituyen medios organizativos indispensables para que la escuela esté en condiciones de alcanzar los propósitos educativos planteados en los planes y programas de educación básica. En este sentido, los propósitos educativos constituyen el eje articulador de los componentes de la gestión escolar: liderazgo, trabajo colegiado y planeación escolar.

En lo relativo a este último componente, diversos autores (Stoll y Fink 1999; Fullan 2000; Antúñez, 2004) identifican en la planeación una valiosa herramienta metodológica para posibilitar procesos de cambio y mejora educativa en los centros escolares: “Un proyecto educativo, constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, explica los principios y acuerdos que servirán para guiar coherentemente las decisiones que se tomen en la escuela, así como las prácticas que desarrollarán en ella, las personas y los grupos” (Antúñez, 2004).

¿Por qué es importante planear el cambio y la mejora educativa? A lo largo de la historia de los sistemas educativos latinoamericanos han aparecido propuestas valiosas, acertadas y atractivas, pero que al momento de ponerlas en práctica se convirtieron en letra muerta. Lo que ocurrió es que no hubo previsión, no hubo planificación a la hora de implementar programas y proyectos (Vaillant, 2002). Por contraparte, la cultura de la planeación, ya cuenta con un historial considerable en países como España (Antúñez, 2001) o Canadá (Stoll y Fink, 1999), en donde los aprendizajes obtenidos de estas acciones han servido de referencia para valorar la forma en que la planeación puede apoyar efectivamente a los planteles escolares en la implementación de procesos de cambio y mejora educativa.

Por otra parte, la literatura sobre el cambio educativo a partir de 1990, pone el énfasis en los modelos de planeación evolutiva y flexible, los cuales plantean que ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque el ambiente tanto dentro como fuera de las organizaciones es a menudo caótico y que la planificación racional es como un proyecto cerrado, la planificación evolutiva es como hacer un viaje

(Louis, 1994); en este sentido, sería importante concebir a la planeación escolar como una *ruta de viaje*, susceptible de ser modificada, de acuerdo a la información recabada en el proceso y a las necesidades específicas del contexto.¹

La planeación escolar constituye entonces un proceso de previsión sistemática que permite a docentes y directivos identificar la forma en que pueden encaminarse, en mayor medida, hacia el logro de los propósitos educativos: ¿cuál es la misión y razón de ser de nuestra escuela?, ¿qué tan lejos o cerca nos encontramos con respecto a esa misión?, ¿con qué contamos para lograrla?, ¿a través de qué medios o estrategias vamos a lograrla?, ¿cómo saber si vamos por el camino "correcto"?; la planeación, por ende, constituye una herramienta de la gestión escolar que puede generar procesos de mejora educativa en las escuelas de educación básica.

En México, desde la década de los 90 del siglo pasado han surgido varias experiencias respecto a la planeación escolar, las cuales proponen metodologías distintas para su construcción; destacando dos de ellas por el nivel de difusión e impacto que han tenido en las escuelas: El proyecto "La gestión en la escuela primaria" que inició procesos de mejora en las escuelas al implementar las acciones del *proyecto escolar* (de 1997 a 2003), y el programa "Escuelas de Calidad" que ha impulsado procesos de *planeación estratégica* en los planteles escolares.

Aún cuando ambos esquemas de planeación escolar manejan elementos semejantes (autoevaluación o diagnóstico escolar, objetivos o propósitos, ámbitos o dimensiones de acción, formas de evaluación y seguimiento de las acciones) la forma en que abordan cada uno de ellos y el enfoque con que la sustentan, les dan un carácter distinto. Por ejemplo, mientras que el proyecto escolar se plantea como propósito buscar el mejoramiento continuo de los aprendizajes de los estudiantes mediante la identificación de los problemas principales de la institución, por parte de maestros y directivos; la planeación estratégica, se sustenta principalmente en el cálculo estratégico situacional² (¿a dónde vamos, desde dónde estamos?), en donde el establecimiento de determinados valores comunes y una visión a futuro de la institución constituyen el "norte" primordial de construcción de las acciones.

Un segundo rasgo de discernimiento entre ambos esquemas de planeación es que en el proyecto escolar se parte del hecho de que la misión de la escuela pública ya se encuentra planteada en el marco legal (artículo 3º y Ley General de Educación) y se encuentra expresada en los correspondientes planes y programas de estudio; en la planeación estratégica se considera necesario que las escuelas

¹ Al respecto Fullan (1993) plantea una visión del cambio que, sin dejar de tener racionalidad, se entiende más como «un viaje que como un diseño específico». Toda transformación educativa avanza con paradojas y contradicciones que se van solucionando siempre y cuando prevalezca la interacción y la colaboración.

² El enfoque estratégico situacional plantea que desde el interior de cada escuela o cada área educativa se realiza un análisis situacional en el cual explica los problemas relevantes considerando las relaciones entre causas y efectos. Una técnica importante para este análisis es el árbol de problemas, el cual permite establecer una red sistémica de nudos explicativos con el fin de detectar las causas críticas en las cuales es necesario intervenir. Este programa se concibe como la distancia entre una situación inicial y una situación deseada.

colectivamente construyan su propia misión como institución, así como una visión a futuro que guíe sus acciones. Un tercer rasgo de distinción, es que mientras el proyecto escolar sustenta el desarrollo de sus acciones a partir de los problemas identificados (¿qué hacer para resolver los problemas que impiden el cumplimiento de la tarea educativa de la escuela?), en el caso del plan estratégico, su fundamento es la visión de futuro de la institución (¿qué hacer para llegar a esa visión de escuela que nos hemos planteado?).

Un cuarto aspecto en donde se distinguen ambos esquemas de planeación es que mientras el proyecto escolar contempla tres componentes (misión de la escuela, diagnóstico y plan de acción), el plan estratégico plantea ocho (autoevaluación inicial, misión, visión-valores, objetivos, estrategias, metas, indicadores y actividades). Finalmente, mientras el proyecto escolar se encuentra organizado en tres ámbitos (las formas de enseñanza y de trabajo en el aula, organización y funcionamiento de la escuela, la relación de la escuela con los padres de familia), el plan estratégico de escuela contempla cuatro dimensiones (pedagógico-curricular, organizativa, administrativa y participación social).

Sin embargo, ambos esquemas de planeación comparten la necesidad de que los docentes trabajen de manera colegiada y de que los directivos ejerzan un liderazgo académico encaminado hacia la mejora educativa. Asimismo, ambos modelos de planeación buscan promover un cambio en las prácticas profesionales de los maestros y buscan un mejor aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la escuela para alcanzar mejores resultados educativos.³

Por sobre las semejanzas o diferencias de estos distintos enfoques de planeación, lo importante es no perder de vista que la razón de ser de la planeación escolar, es servir de guía sistemática para orientar las acciones de maestros y directivos hacia el logro de los propósitos educativos en los estudiantes; en donde el punto central de referencia para iniciar un proceso de planeación escolar es la misión fundamental del centro educativo: promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a niños y jóvenes, desempeñarse en su vida presente y futura.

Ahora bien, más allá de estos planteamientos metodológicos de inicio, lo más importante es preguntarse cómo han llegado a las escuelas estas iniciativas de planeación, pues el proceso de implementación es impredecible, las condiciones de la realidad actúan a menudo de manera protagónica y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de planificar (Vaillant, 2002); en este sentido, es importante dirigir la mirada a las escuelas para identificar la forma en que han vivido este tipo de procesos: ¿identifican a la planeación escolar como un instrumento para mejorar sus prácticas profesionales o como una exigencia para acceder a determinados recursos?, ¿la planeación escolar es

³ Para mayor información al respecto, consultar el documento *Orientaciones para fortalecer los procesos de evaluación de la zona escolar*, (Coord. Ernesto Castellanos y Cuauhtémoc, Guerrero Araiza) elaborado por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión y la Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

vivida como una tarea colectiva o como una tarea más del equipo directivo o de un grupo de maestros?

Preguntas para la reflexión:

- ¿Cuál es el sentido que se ha asignado a los procesos de planeación escolar en la entidad?
- ¿Qué acciones se han hecho en la entidad para fortalecer los procesos de planeación escolar en los planteles?
- ¿Cómo es vista la elaboración del proyecto escolar o del PETE por parte de las escuelas de la entidad?, ¿se vive como un requisito administrativo o cómo una auténtica herramienta para la mejora educativa?

El diagnóstico escolar: Punto de partida de la planeación.

Como lo plantea Schmelkes (1995) “no puede iniciarse un movimiento hacia la calidad, si no se reconoce que existen problemas”⁴; desde distintos esquemas de planeación, la presencia del diagnóstico o autoevaluación escolar, constituye el punto de partida de este proceso. Ahora bien, ¿Desde que punto de referencia se ha de realizar el diagnóstico?, si se ha planteado que los propósitos educativos son el eje articulador de la gestión escolar, resulta fundamental no perder de vista que el proceso de diagnóstico o de autoevaluación escolar requiere del conocimiento profundo de los mismos, pues constituirán el punto de referencia a partir del cual se realizaría esta valoración de la escuela. Por ejemplo: ¿Cuáles son los aprendizajes de los alumnos en términos de habilidades intelectuales, conocimientos fundamentales, valores y actitudes?, ¿en qué medida las formas de enseñanza están contribuyendo al logro educativo?, ¿de qué manera las formas de organización escolar apoyan la misión educativa de la institución?, etc.

La realidad educativa de una escuela es compleja, por ello, distintos esquemas de planeación han planteado diferentes formas de organizar la realidad, no con la intención de “acartonar” esta complejidad, sino de brindar herramientas metodológicas para ordenar y sistematizar la información obtenida de este proceso (Antúnez, 2001); es decir, de identificar claramente ámbitos de acción o dimensiones en donde se ubiquen los problemas identificados y, de esta manera, vislumbrar prioridades y ámbitos de intervención. Por ejemplo: si en un proyecto escolar, en el ámbito de las formas de enseñanza se identifica en el diagnóstico que los maestros no cuentan con un manejo adecuado de los enfoques de Español y Matemáticas, las acciones se encaminarán claramente a brindar espacios de formación a los docentes para fortalecer este aspecto, cuyos resultados se habrán de vislumbrar principalmente en el ámbito del aula.

⁴ En *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP-FCE. México, BAM. pp. 31-42.

Otro ejemplo sería que en la dimensión organizativa del PETE⁵, se identificara que las reuniones de Consejo Técnico son aprovechadas únicamente para actividades de carácter administrativo, social y sindical, en menoscabo de la discusión pedagógica, o bien, que los maestros manejan criterios diferentes o incluso contradictorios con respecto a las formas de evaluar a sus estudiantes; en este sentido, se buscarían acciones encaminadas a revitalizar y reorientar este espacio en la institución. La acción entonces se ubicaría dentro de la dimensión organizativa, aunque se esperaría que su incidencia rebasara esta dimensión para expresarse en los distintos salones de clase de la institución.

En este sentido, las dimensiones o ámbitos de acción son una forma de ordenar una realidad tan compleja como la escuela, una forma de ordenarse y aclararse los problemas, para también ordenar las acciones a realizar. De esta manera, la información obtenida por el diagnóstico es susceptible de ser organizada para derivar, de la misma, un plan de mejora. Lo importante es no perder de vista que la dimensión o ámbito central del proceso de planeación es aquel que tiene que ver con lo que pasa directamente en los salones de clase, tiene que ver con las formas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan cotidianamente en las aulas de la institución, en torno al cual giran las demás dimensiones o ámbitos.

Por ejemplo: la importancia de identificar que en la dimensión administrativa (planteada en la parte de autoevaluación del PETE) exista un escaso aprovechamiento de los libros de biblioteca, radica en que posiblemente esto incida en la pobreza de las experiencias lectoras de los estudiantes; o bien, que la conflictiva relación que la escuela establece con los padres de familia (planteada en el diagnóstico del proyecto escolar) propicie que éstos no apoyen adecuadamente a sus hijos en sus tareas escolares. En este sentido, la información derivada de los distintos ámbitos o dimensiones, girarían en torno de la tarea educativa de la escuela: ¿en qué medida estos problemas inciden en el logro de los propósitos educativos?

Ahora bien, ¿de qué manera se obtiene la información para el diagnóstico?, los diferentes esquemas de planeación plantean la consulta de diferentes fuentes de información, dependiendo del ámbito o dimensión analizada. Por ejemplo, para el ámbito de las *formas de enseñanza* del proyecto escolar, se propone consultar materiales como los cuadernos de los alumnos o los exámenes escolares con la intención de identificar en qué medida las formas de enseñanza de los maestros están efectivamente desarrollando los enfoques planteados por los Planes y programas de estudio: ¿en qué medida estas evidencias del trabajo escolar dan cuenta de un trabajo docente encaminado hacia el logro de los propósitos educativos?... así, cada dimensión o ámbito (dependiendo del esquema de planeación propuesto) busca recuperar información en torno a la forma en que los maestros y la escuela se

⁵ Así se le denomina al Plan Estratégico de Transformación Escolar, documento de planeación promovido por el *Programa Escuelas de Calidad* en los últimos años.

organizan para que sus estudiantes aprendan en ella.

Al respecto, es importante mencionar que la escuela puede echar mano de diversos tipos de fuentes para obtener información: externas, que son aquellas generadas fuera de la escuela (como resultados obtenidos de exámenes aplicados a los estudiantes por una instancia externa, como el INEE, o un sistema de evaluación estatal, o bien, los resultados de Carrera Magisterial obtenidos por los docentes) e internas, que son las generadas por la propia escuela (como los formatos de resultados educativos que se envían a la supervisión, las actas de Consejo Técnico, los trabajos escolares, entre otros). El reto del proceso de diagnóstico en las escuelas es hacer que toda esta información adquiera sentido para los centros educativos y que el ejercicio de sistematización e interpretación de la información, sirva efectivamente de base para el diseño del plan de mejora educativa de la institución.

El plan de mejora escolar: ¿Un proyecto de todos?

Una vez obtenida la información de las distintas fuentes, lo que procede es sistematizarla para identificar prioridades y proceder al diseño y elaboración del plan de mejora escolar (llámese PETE, proyecto escolar, proyecto de centro u otro), con la intención de organizar más sistemáticamente las actividades de maestros, directivos en torno a la tarea educativa. Sin embargo, cabría preguntarnos ¿cómo son visualizadas estas actividades de diagnóstico y planeación escolar por las escuelas?... un planteamiento que de inicio no se ha hecho, tiene que ver con los niveles de intervención en estos procesos ¿quiénes realizan el diagnóstico y el plan de mejora escolar?... desde el planteamiento de la gestión escolar, es deseable que el proceso de planeación del centro educativo sea realizado por los propios evaluados, es decir, por los mismos maestros y directivos de la institución, ¿por qué?

porque quienes conocen mejor la escuela y a los alumnos que asisten a ella son los profesores encargados de su educación, por tanto, son quienes pueden detectar con precisión los logros y las deficiencias en los resultados y en el proceso educativo” (SEP, 1999).⁶

Otro argumento que sustenta la importancia de la autoevaluación de maestros y directivos sobre la forma en que están contribuyendo al logro de los propósitos educativos, tiene que ver con su propio desarrollo profesional, pues una de las formas de posibilitar este proceso es mediante la reflexión crítica sobre la propia práctica, en espacios de diálogo e intercambio de ideas con los colegas, sin estas condiciones no se está en posibilidades de aprender y crecer profesionalmente; en este sentido, se está apostando a la concepción de un docente reflexivo y con cierto nivel de autonomía sobre su quehacer educativo (Imbernón, 2004); finalmente, en esta consigna de autoevaluación se está apostando también

⁶ “Cómo conocer mejor nuestra escuela. Elementos para el diagnóstico”. En *Cuadernos para transformar nuestra escuela* No.2. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

por una autonomía escolar, como se dijo anteriormente, entendida como la capacidad del plantel educativo para decidir *informadamente* sobre las formas de organización escolar y sobre las prácticas de enseñanza y evaluación más adecuadas para mejorar el logro educativo de los estudiantes.

Sin embargo, pese a la importancia de que los procesos de planeación escolar sean desarrollados de manera colectiva, en muchos planteles esto no ocurre así, pues las múltiples demandas que el sistema exige a las escuelas, expresadas en una abigarrada agenda de actividades, ha propiciado que en muchas escuelas este proceso potencial de mejora se viva como la elaboración de un documento administrativo más, un documento “que hay que entregar a la supervisión”, si no se quiere recibir alguna exhortación al respecto.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué se ha hecho como administración educativa para apoyar los procesos de elaboración de diagnóstico en los planteles de educación básica de la entidad?
- ¿A través de qué acciones concretas se ha fomentado un proceso de construcción colectiva del PETE o del proyecto escolar?

Vaillant, Denise “El futuro no se improvisa” en
*Formación de docentes en América Latina. Re-
inventando el modelo tradicional*. España, Ed.
Octaedro, 2002. pp. 43-53

CAPÍTULO III

El futuro no se improvisa

Denise Vaillant*

A lo largo de la historia de los sistemas educativos latinoamericanos, han aparecido formulaciones y propuestas muy acertadas, novedosas, atractivas; pero cuando llegó la hora de ponerlas en práctica, se convirtieron en letra muerta. La vida del laboratorio y la vida real *se* manejan con normas diferentes y tienen en consecuencia diferentes modos de expresión. Quien guste recorrer las bibliotecas de historia y teoría de la educación y revisar documentos descubrirá, no sin sorpresa, que mucho de lo que hoy aparece como noticia en nuestras agendas de trabajo, ya estaba como propuesta, como iniciativa y como compromiso en el ámbito de los gobiernos y de las instituciones.

¿Qué pasó? Lo que ocurre siempre, lo que ya no debe seguir ocurriendo: no hubo previsión, no hubo planificación a la hora de implementar programas y proyectos. El habitual voluntarismo primó sobre la paciente y clara planificación de las acciones. La consecuencia natural, forzosa de tales comportamientos, fue que quedaran por el camino buena parte de valiosas iniciativas. Implementar es tan importante como crear.

La implementación, hay que decirlo con rotunda seguridad, es parte del proceso de la creación de un programa; si no se piensa cómo se va poner en práctica un proyecto o, mejor dicho, si el proyecto no incluye etapas precisas de implementación, se trata de un proyecto incompleto. Nuestra historia está poblada de proyectos incompletos, llena de buenas ideas frustradas por la omisión de no tener en cuenta este decisivo aspecto que es la implementación.

Pero entender bien la naturaleza de la implementación de un programa de formación de docentes y los problemas que la acompañan no es tan fácil como puede parecer. Variables de distinta naturaleza, realidades problemáticas, concurso de diversas disciplinas, hacen de la puesta en marcha de un programa de formación un escenario de cambio complejo.

* VAILLANT, Denise. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España, Ed. Octaedro, 2002, pp. 43 – 53.

Cambiar y hacerlo en una dirección de mejora requiere tener claro cuál es la orientación del proceso. Los cambios por sí solos e independientemente de la política y las etapas del proceso de implementación adoptadas no son esencialmente positivos o negativos. Los cambios apuntan a direcciones y las direcciones conducen a metas, que lejos de ser técnicas suponen una decantación hacia determinados valores y principios.

El cambio educativo ya ha sido postulado desde hace varias décadas y la experiencia indica que en lugar de seguir insistiendo en su necesidad, sería importante comenzar a reconocer la significativa dificultad que existe para implementar en forma eficaz los cambios educativos.⁷

¿Cuáles son las condiciones en que un programa de formación de docentes se implementa, qué características tiene este proceso, qué mecanismos de la estructura institucional alientan o recortan estos intentos?, son preguntas cuyas respuestas nos permiten caracterizar los rasgos principales del proceso de implementación de un programa.

Lo nuevo se planifica

Mucho de lo que hoy conocemos como reformas e innovaciones se inspira o es analizado a partir de fuentes anglosajonas y europeas, que son, se sabe, las que han logrado situar el problema y sistematizar un tratamiento conforme a un marco conceptual multidisciplinario e integrado. No hay en América Latina una tradición crítica en esta materia; existen experiencias de cambio pero no una historia acerca de la teoría del cambio. De tal manera que pensar el cambio en el contiene supone, casi de un modo obligado, tomar en cuenta aquellos aportes.

El marco conceptual que sirve de apoyo a los procesos de cambio en organizaciones de distinta índole ha sufrido una evolución en las últimas décadas que se evidencia en las distintas maneras de considerar los procesos de transformación. Al promediar los años 70, asistimos a una formulación racional y lineal de analizar y estudiar el cambio, con énfasis en la idoneidad técnica de las innovaciones.

La transformación se concibe como la construcción de un edificio sobre un cuidadoso plan preliminar. Este enfoque hace crisis cuando se pone en evidencia que los alumnos a los que se aplican innovaciones no llegan a resultados muy diferentes respecto de aquellos que siguen programas tradicionales. Por el contrario, un mismo cambio da lugar a resultados claramente divergentes en tanto es aplicado en diferentes grupos, por diferentes docentes, en instituciones y contextos diversos.

La literatura sobre el cambio elaborada a partir de 1990 pone el énfasis en los modelos de planificación evolutiva y flexible. Louis (1994), es uno de los primeros en lanzar la idea de planificación evolutiva, porque «el ambiente tanto fuera como dentro de las organizaciones es a menudo caótico. Ningún plan específico

⁷ Ver Tedesco (1993)

puede durar mucho tiempo, porque se vuelve obsoleto debido a las cambiantes presiones externas, o por el desacuerdo en las prioridades a cubrir dentro de la organización [...]; si la planificación racional es como un proyecto cerrado, la planificación evolutiva es más como hacer un viaje».

Fullan (1993) plantea una visión del cambio que, sin dejar de tener racionalidad, se entiende más como «un viaje que como un diseño específico». Toda transformación educativa avanza con paradojas y contradicciones que se van solucionando siempre y cuando prevalezca la interacción y la colaboración. Igualmente todo cambio educativo no es un simple problema técnico, sino un asunto cultural que requiere prestar atención a la cultura organizacional de los centros educativos como factor resistente al cambio, pero también que sin el cambio cultural -de los significados compartidos en el centro escolar, como unidad básica del cambio- éste no ocurrirá, es decir, no se institucionalizará.

Los cambios educativos para no quedarse en mera retórica tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los estudiantes, alterando la cultura existente en las escuelas. Debe generarse desde esas escuelas capacidad para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los roles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional, implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración.

Hoy se concibe al cambio educativo como un proceso complejo -esto puede leerse como una evolución conceptual-, constituido por tres subprocesos organizacionales laxamente enlazados: movilización, implementación e institucionalización. La comprensión de estos procesos es vital para la puesta en marcha de programas de formación inicial de docentes.

En las etapas de movilización, de implementación y de institucionalización, ocurren procesos internos cuyas características condicionan las posibilidades de permanencia o de abandono de una innovación. Estos procesos internos de las distintas etapas adoptarán formas diferentes dependiendo de la serie de circunstancias históricas, políticas y técnicas en que se ven envueltas.

El transcurso de la movilización

En América Latina, buena parte de las innovaciones en formación docente fracasan durante la etapa de movilización. Así, el informe elaborado por la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa,⁸ da cuenta de que los modelos innovadores de capacitación no registraron niveles de avance importantes en los últimos años, debido a las fallas en la etapa de movilización. Varias razones explican el fenómeno: no existieron las condiciones previas necesarias; faltó determinación de los beneficiarios de la innovación o bien existieron problemas en la elaboración de la propuesta.

Dado que cualquier experiencia de cambio es justamente un intento de transformación, siempre se

⁸ Ver, PREAL, (1999).

producen desajustes de las situaciones existentes y es necesario reacomodar de otra forma las cosas. Estos desequilibrios deben ser previstos con un mínimo de tiempo entre la elaboración del proyecto innovador y su realización. Son conocidas las dificultades que ocasiona la improvisación generada por la imposibilidad de prever los problemas que necesariamente acarreará la innovación. En América Latina, en la década de 1990, el desencuentro entre docentes y reformas se agudizó y llegó a niveles de abierto enfrentamiento, en muchos países.⁹

Esto, que puede parecer una condición de sentido común, ha sido en no pocas oportunidades uno de los elementos condicionantes de fracasos de intentos de reformas o de transformaciones en el ámbito de la formación de docentes en América Latina. Son varias las razones que explican esta frustración pero dos de ellas sobresalen muy especialmente. Por un lado, el campo de la educación es eminentemente un campo político, por lo que los intereses en juego para que cambie o no un elemento determinado contiene siempre una alta dosis de pertinencia política, lo que hace que los tiempos de la realidad no sean siempre los tiempos que necesitan los políticos. Es así que con frecuencia se toman decisiones sobre cambios en la formación de docentes y se tratan de llevar a la práctica sin una previsión mínima y atendiendo básicamente a necesidades de interés político.

La otra razón no es menos importante: los tiempos en educación son bastante rígidos, carecen de elasticidad, sobre todo si se trata de incidir en aspectos internos del sistema educativo formal. No es noticia para nadie que este sistema está organizado temporalmente en cursos lectivos que tienen una duración anual determinada que se repite todos los años, variando escasamente su fecha de inicio y su término. Esto supone que las decisiones sobre transformaciones para un año lectivo determinado deban ser tomadas con suficiente antelación como para que puedan ser ejecutadas en el año lectivo siguiente. Cumpliendo, además, que el cuerpo docente la acepte.

Huelga decir que con semejantes condicionantes la situación no es sencilla. Los tiempos políticos no siempre permiten tomar las decisiones con la anterioridad que se requiere y por lo tanto las innovaciones decididas son comunicadas tan tarde que no llegan a ser plenamente conocidas o aceptadas por los docentes. Ésta ha de ser, tal vez, la causa más común de las resistencias que ulteriormente afectan el éxito de la innovación.

La fase de implementación

Durante la implementación, el programa o la actividad de formación de docentes se pone en marcha y aparece una serie de fenómenos que tienen que ver con las resistencias creadas y con las formas en que se enfrentan y resuelven dichas resistencias. En medio de esta etapa tienen lugar dos fenómenos de vital importancia para el proceso. Uno de ellos es la *clarificación*, que en términos reales consiste en dar respuesta a una pregunta que los involucrados en el proceso se formulan repetidas veces: «para mí, en mis actuales

⁹ Ver entre otros, R. M. Torres (2000^a).

circunstancias, ¿qué significa este cambio concreto?» o mejor dicho, ¿en qué medida me beneficia o perjudica?

Ya hay suficiente experiencia en los países latinoamericanos como para afirmar, con cierta propiedad, que el fracaso de muchos cambios se debe a no haber sabido traducir los lineamientos generales -habitualmente viciados de excesiva vaguedad- a las circunstancias precisas de los actores. La dificultad de realizar pequeños cambios concretos en sintonía con la transformación global introducida es un fenómeno frecuentemente recogido por la investigación. En este sentido, es interesante considerar el instrumental teórico facilitado por de Berman y McLaughlin (1980) por la importancia que estos autores asignan a la puesta en marcha del cambio concebido como una «corriente» de acontecimientos y de momentos de toma de decisión en donde intervienen una serie de factores vinculados al contexto.

El otro fenómeno relevante es el de la *adaptación mutua*, que consiste en la influencia que la innovación y el contexto se ejercen entre sí. Un cambio nunca será -con el devenir del tiempo- el que fue inicialmente introducido en una institución, así como ésta -aun en las experiencias de implementación más débiles- no volverá a ser la misma después de implementado el proceso de transformación.

Tanto la clarificación como la adaptación mutua, pueden garantizar innovaciones más exitosas, cuando se cumplen una serie de condiciones, entre las cuales deben destacarse, entre otras, las ventajas comparativas en relación a lo existente; la compatibilidad con lo previo a su introducción; el hecho que los cambios sean simples y comprensibles para los beneficiarios; que las transformaciones estén dotadas de legitimidad; que las innovaciones sirvan a una necesidad específica; que las propuestas sean prácticas y, sobre todo, de buena calidad. Si todos estos factores no concurren congruentemente a la cita, los proyectos literalmente quedan por el camino.

Para ejemplificar lo que acabamos de señalar, veamos el caso de la Reforma Educacional Boliviana¹⁰ donde se utilizaron una serie de estrategias para ayudar a los docentes a conocer el nuevo plan de estudios. Para ello, la reforma utilizó dos medios principales. El primero fue la creación de un cuerpo de especialistas en formación docente denominados asesores *pedagógicos*. Tras un curso de seis meses de duración, los asesores estuvieron preparados para ayudar a otros docentes a asimilar el contenido y los objetivos del nuevo plan de estudios y ponerlos en práctica.

A pesar de que esa estrategia parecía apropiada para mejorar el conocimiento y asimilación del plan de estudios, los docentes se sintieron molestos por la mayor jerarquía y mejores remuneraciones de los asesores y recibieron su ayuda con reticencia. La producción y distribución de nuevos libros de texto y materiales didácticos formaron parte de la segunda estrategia para consolidar el nuevo plan de estudios. Pero los maestros utilizaron selectivamente lo que consideraron de valor en esos materiales combinando lo nuevo

¹⁰ Ver, M. L. (2002).

con lo antiguo.

El factor *sentido práctico* de los docentes es esencial, así lo reconoce Hargreaves (1996): «para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico [...] en los docentes hay un sentimiento muy fuerte de lo que sirve y lo que no; de qué cambio dará buenos resultados y cuál no; no en abstracto ni como norma general, sino para determinado docente en determinado contexto».

En términos generales, es de rigor destacar que el proceso de implementación dista mucho de ser lineal. Para desesperación de los planificadores de laboratorio, el proceso es impredecible; las condiciones de la realidad actúan a menudo de manera protagónica y es necesario tenerlas en cuenta a la hora de planificar.

El tiempo de institucionalización

Al concepto de institucionalización se ata fatalmente la idea de *asimilación* de una transformación. Es el momento en el cual las innovaciones se integran a la estructura de la organización y durante el que las personas perciben que el cambio forma parte de sus costumbres cotidianas. La institucionalización implica un doble proceso. Los docentes deben asimilar los aprendizajes hechos durante la puesta en marcha, y el sistema educativo tiene que incorporar las nuevas maneras de actuar en la adopción de decisiones.

Los cambios efectuados durante la implementación son inestables hasta el momento en que se produce su *asimilación* y su *incorporación*. Hay una serie de factores, que intervienen en la continuidad de las innovaciones, entre ellos, las nuevas normas o legislaciones relacionadas con el proceso de reforma y el desarrollo de roles nuevos vinculados a éste.

Tres son los procesos principales que pueden producirse mientras dura la etapa de institucionalización: consolidación, burocratización e interrupción. A diferencia de los componentes de las demás etapas, éstos son alternativos ya que el proceso de cambio puede tomar una de estas tres vías. Cuando la innovación se afianza y enriquece podemos hablar con propiedad de consolidación. La burocratización aparece cuando se produce la erosión de la experiencia, se mantiene la forma pero no el contenido innovador. Al mediar una disposición formal que determina que la experiencia debe dejar de existir, estamos situados de lleno en un escenario de interrupción del proceso innovador.

Veamos un ejemplo paradigmático, que ilustra las desavenencias entre la voluntad y la institucionalización. Se trata de lo ocurrido en Argentina, en apenas trece años, con las propuestas de formación docente; es una suerte de drama en cuatro actos con final inconcluso. En 1987 se inicia la reformulación del curriculum de la formación de maestros a través del proyecto denominado Maestros de Enseñanza Básica (MEB) que se extendió como experiencia piloto a 60 institutos del país. El MEB produjo dos promociones de egresados y se canceló en 1990. Entre ese mismo año y 1994 se implementó el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), el que progresivamente fue perdiendo fuerza hacia mediados de la década.

, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, se inicia la implementación de la Red Nacional de Formación Docente Continua en más de 1.000 instituciones formadoras a las que se buscó reconvertir en centros de formación inicial, actualización y capacitación docentes. Pero a fines del año 2000 se lanza otro proyecto de educación superior que entre sus objetivos menciona impulsar una mayor articulación entre universidades e institutos terciarios pretendiendo transformarlo en un sistema integrado. ¿Qué queda de todo esto? Difícil resulta establecerlo hoy; lo cierto es que dichos esfuerzos en lugar de sumarse en una misma dirección, se dispersaron, lo que demuestra que hubo fallos en la planificación del cambio y la innovación no se institucionalizó.

Institucionalizar, pues, es lo que define y consagra la existencia de una innovación. Es cuando el cambio se asimila, se incorpora como mandato que opera efectivamente en la realidad.

Los cambios y las viabilidades

El perfil de los recientes procesos innovadores de las sociedades latinoamericanas sugiere que deba considerarse como un imperativo la previsión de viabilidades para garantizar el éxito de las transformaciones: no alcanza con una buena planificación del cambio; es preciso, además, que los pasos a dar respondan a requisitos de factibilidad de los hagan viables en consonancia con las variables político-culturales, organizativo-administrativas y de orden material.¹¹

La dimensión político-cultural implica la necesidad de proponer un proceso de cambio que pueda insertarse dentro del marco de las representaciones de los diferentes grupos beneficiarios. Para incrementar la gobernabilidad de la situación o de facilitar la viabilidad de la decisión, es fundamental entender cuál es la lógica que genera la oposición de los diferentes sectores. El análisis profundo de las representaciones sociales sobre la escuela, su papel en la sociedad, lo que se espera de ella, es un elemento fundamental para contener la propuesta innovadora, ya que será a partir de la comprensión de estas representaciones y de sus divergencias en los diferentes grupos sociales que se podrá encontrar una propuesta válida y se podrán organizar estrategias de viabilización de esa propuesta.

En su dimensión política, la viabilidad reclama la capacidad de negociación, *alianza*, cooperación, de los impulsores de la transformación con los grupos de poder que pudieran oponerse a ella. Estos grupos serán diferentes según el contenido de la transformación y según la coyuntura histórica específica, y pueden existir en las diversas instancias de la sociedad, dentro y fuera del sistema educativo. La construcción de la viabilidad política supone, por ello, negociar con sectores tan diferentes como agrupaciones sindicales docentes, estamentos de la burocracia educativa y centros de poder ideológico.

Del mismo modo que el resto de la sociedad, estos grupos tienen una determinada representación de la

¹¹ Ver en particular el trabajo de Inés Aguerrondo el tema (1992).

escuela, la educación, además de intereses concretos en relación con cualquier cambio. Estas representaciones no siempre son coincidentes, ni entre estos grupos, ni entre ellos y el resto de la sociedad, o con los especialistas y académicos del sector, lo que implica que muchas veces las propuestas de estos últimos no puedan ser aceptadas por los demás.

La viabilidad organizativo-administrativa requiere del manejo de dos dimensiones: la organizativa, es decir, cómo se estructuran, vinculan y manejan los diferentes tipos de decisiones y recursos para conducir adecuadamente el proyecto de reforma; y la administrativa, esto es, cómo se inserta el proyecto en la burocracia existente. La manera en que se resuelva esta articulación es vital y uno de los puntos más polémicos a resolver. Cuando las decisiones no se articulan con la burocracia existente se corre el riesgo de aislamiento y de que no exista una relación fluida con el resto del sistema educativo. Contrariamente, cuando el apoyo de la burocracia es excesivo e incondicional se pueden provocar efectos negativos en la expansión del proceso de reforma.

La viabilidad material debe verse en tres planos: recursos humanos, tiempo, recursos materiales; cada uno de ellos reviste una importancia central. Si nos referimos a los recursos humanos, en todo proceso de reforma están involucradas diferentes categorías de actores que hacen el cambio posible. La importancia mayor la tienen los docentes y los equipos directivos, que son quienes están en contacto con los alumnos y no están preparados, por lo general, para enfrentar las innovaciones requiriendo alguna estrategia de capacitación o perfeccionamiento.

En lo que tiene que ver con el tiempo, tanto los docentes como la opinión pública en general exigen resultados rápidos, sin tener en cuenta que cualquier innovación (incluso a pequeña escala) requiere de por lo menos tres años para su institucionalización. Se pide más a la realidad de lo que la realidad puede dar, sin reconocer las pequeñas transformaciones y sin conceder un tiempo para que cambios sustantivos se produzcan.

Los recursos materiales son condicionantes extremos en tiempos de escasez -que América Latina tiene en abundancia-. Uno de los obstáculos más grandes para la instrumentación eficaz de innovaciones refiere a cómo se manejan los distintos tipos de recursos, que generalmente son limitados en el continente. No se puede esperar que un sistema escolar se renueve, cuando está condenado a recibir a los estudiantes en edificios vetustos, cuando tiene carencia de maestros, y cuando le cuesta ofrecer, no ya dignas, tan sólo básicas condiciones a sus alumnos.

Algunos economistas llaman costo de oportunidad a las pérdidas que se producen precisamente por obstáculos que se presentan en circunstancias propicias para producir progreso; obstáculos que detienen el crecimiento o que directamente definen un retroceso. En educación, el costo de oportunidad puede ser a veces muy alto. Si una sociedad ha tomado finalmente conciencia de la necesidad de transformaciones en el

orden educativo y verifica que las novedades no cubren satisfactoriamente las expectativas ni sirven a los fines establecidos, además de ser ganada por el desaliento, es ganada por un ánimo refractario a todo cambio. Por ese motivo, no deben ahorrarse esfuerzos durante los procesos de movilización, implementación e institucionalización de los proyectos innovadores considerando con particular detenimiento su viabilidad y pertinencia.

Si vamos a hacer un cambio y si se trata de una reforma que intenta introducir cambios profundos en la estructura del sistema o en algún otro ámbito, tenemos que preguntarnos qué hacer para que la misma tenga éxito. Lamentablemente, muchas veces las reformas no tienen éxito. Muchas veces se abandonan a medio camino.

Como educadores, tenemos el deber de aprender, tanto de lo bueno como de lo malo, de las luces como de las sombras. Las experiencias frustradas deben servirnos para no repetir errores de manera continua y las buenas experiencias deben nutrirnos para identificar en ellas las exigencias técnicas mínimas que se han seguido en los casos exitosos y que aseguraron transformaciones efectivas en la vida de los países.

C

C

C



Plan estratégico de transformación escolar



Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad.

Coordinación general

Ernesto Castellano Pérez
Cuauhtémoc Guerrero Araiza

Redacción

María Teresa Aranda Pérez
Evangelina Vázquez Herrera
María Angélica Villa Benítez
Mariano Segundo Gallegos

Colaboradores

Alejandro Carmona León
María del Carmen Arce Flores
Norma Castillo Guzmán

Coordinación editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez
Patricia Vera Fuentes

Corrección de estilo

Oxana Pérez Bravo

Corrección de pruebas

Miguel Ángel Pérez Martínez

Diseño

Sociedad para el Desarrollo Educativo Prospectiva S.A. de C.V.
Jorge Isaac Guerrero Reyes

Primera Edición: 2006

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 970-57-0016-8 (Obra General)
970-57-0021-4

Impreso en México
DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA



II. La autoevaluación en el marco de la gestión escolar

La escuela de educación básica se constituye como una *institución* dedicada socialmente a enseñar con el propósito de formar a los alumnos y contribuir en su desarrollo como personas y ciudadanos. En ella hay objetivos, acciones y prácticas que coexisten, interactúan y se articulan entre sí de manera dinámica. Asimismo, se pueden distinguir y clasificarse según su naturaleza: hay de índole pedagógico, de carácter administrativo y organizativo; de tipo social comunitario. Esa distinción permite observar que al interior de la escuela y de sus procesos existen *dimensiones, ámbitos o planos de acción diferentes y complementarias*.

Para revisar lo que se hace en la escuela, cómo se hace, la intención con la que se hace y los resultados de dichos haceres, es necesario iniciar un proceso de autoevaluación. Este proceso parte de tomar la decisión de reconocer la situación actual de la escuela con la intención de mejorarla, decisión que implica valorar lo que ocurre a partir de cada uno de los actores escolares que la forman y cómo cada uno de ellos contribuye con el logro educativo que obtienen los estudiantes. El logro educativo es, en suma, lo que indica la pertinencia de las decisiones que se toman en cada organización escolar y es la razón central del análisis de la realidad de la escuela.

Realizar un ejercicio de autoevaluación es importante porque pone en manos de los actores escolares una forma de identificar las intenciones, acciones o prácticas que es posible mejorar en función de los resultados de aprendizaje que obtienen sus alumnos. Así, se podrá reconocer qué de lo que se hace en la práctica pedagógica (formas de enseñanza); en las formas de organizarse y de hacer funcionar a la escuela (clima organizacional); así como la manera de administrar los recursos en el centro o cumplir con **317**

la normatividad, y las formas de relacionarse con los padres de familia u otros miembros de la comunidad, tiene sentido en relación con los resultados esperados que deben obtener los estudiantes.

La autoevaluación puede ser inicial, formativa y final. Cada uno de estos tipos de autoevaluación contribuye con la identificación de los asuntos clave que tienen que ver con los aprendizajes que logran o no los alumnos, no obstante, la autoevaluación inicial se realiza cuando se emprende la búsqueda por la mejora del servicio que se ofrece, por ello se elabora una sola vez y se recomienda que se desarrolle al principio del ciclo escolar. La autoevaluación formativa y final corresponden a momentos que en el proceso de mejora aportan información valiosa para enriquecer o rectificar las decisiones emprendidas por el colectivo a lo largo del ciclo escolar y al final de éste.

La autoevaluación se propicia desde el interior de la escuela con la participación de los miembros de la comunidad escolar, con base en una decisión clara y explícita de quienes la conducirán y realizarán. Se trata de una decisión cuyo objetivo es conocer, comprender y mejorar sus propias prácticas; de tal modo que este estado de cosas, se constituye en el punto de partida que asume el colectivo escolar para dar paso al diseño de la planeación.

De lo anterior, se reconoce que la autoevaluación inicial y la planeación están estrechamente relacionadas, dado que un plan sin punto de partida, sin el análisis de lo que se debe y requiere mejorar, no tendría sentido. De ahí que los resultados de la autoevaluación inicial son fundamentales porque se convierten en los insumos que alimentan la generación de ideas como posibles alternativas de mejora.

Por ello, la autoevaluación como herramienta, es una oportunidad para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, construir o fortalecer el trabajo colegiado entre los profesores. Sin trabajo en equipo, no hay mejora posible.

El proceso de autoevaluación es, también, una oportunidad para modificar las formas de ver y entender la escuela, su organización y funcionamiento. La autoevaluación inicial, desde la perspectiva de un proceso amplio de mejora de la gestión escolar, se entiende como un momento de análisis individual y colectivo de la *situación actual* de la escuela en cada una de sus dimensiones. Este análisis pretende propiciar la reflexión consensuada acerca de lo que es necesario hacer y dejar de hacer, a fin de asegurar el mejoramiento continuo.

Para asegurar que la autoevaluación inicial posibilite la información que se requiere para emprender un proceso de mejoramiento continuo, es necesario planearla, de allí que las consideraciones que a continuación se señalan pueden ayudar a prevenir acciones que favorezcan la fluidez y organización de la información.

Emprender el proceso de autoevaluación implica *planear*. Planear, para identificar lo que se requerirá hacer a fin de tener la información precisa que de cuenta de la situación prevaleciente de la escuela; lo que sugiere considerar lo siguiente:

- Revisar la información a analizar en cada una de las dimensiones considerando las preguntas orientadoras de las fichas que se encuentran en el anexo.
- Identificar el tipo de información que se requiere y quién o quiénes la pueden proporcionar.
- Reconocer la información que se obtendrá a partir de lo que cada actor escolar en su experiencia puede aportar, y diferenciarla de la información que se obtiene de algún documento, material o instrumento a diseñar.
- Reconocer el tipo de destinatarios de los instrumentos: director, docentes, personal de apoyo y asistencia, alumnos y padres de familia.
- Identificar el tipo de instrumentos a utilizar para obtener la información de los que otorgan el servicio de la escuela y de los usuarios (alumnos y padres de familia); si se desea, también se puede solicitar información a vecinos de la escuela u otros miembros de la comunidad. Entre los instrumentos a seleccionar están: cuestionario, entrevista, encuesta, estadísticas, planeación de clase, cuadernos de alumnos, exámenes, actas de Consejo Técnico Escolar y cuaderno de firmas, entre otros, que se utilizan en la escuela.
- Acordar quién o quiénes serán los responsables del diseño de los instrumentos requeridos para la obtención de información, la búsqueda de documentos o materiales de análisis.
- Considerar el universo escolar y decidir si la aplicación de los instrumentos seleccionados será al total de los actores escolares o a una muestra representativa y al azar; cuidando que el lenguaje sea comprensible para cada participante.
- Acordar quién o quiénes pueden ser los responsables del proceso de levantamiento y procesamiento de información.
- Considerar el tiempo que se destinará a la obtención de información para el análisis de la misma e integrar los resultados de la autoevaluación inicial de la escuela.
- Aprovechar el o los instrumentos que se decidan utilizar tanto para conocer las percepciones u opiniones de los actores escolares respecto del servicio que se ofrece actualmente, como para identificar las expectativas que se tienen respecto de cómo les gustaría que fuera el servicio que ofrece la escuela. (El primer insumo es para la autoevaluación inicial, y el segundo para la integración de la visión de la escuela que se pretende construir).

El concepto de gestión escolar incluye múltiples aspectos y asuntos de la vida cotidiana de la escuela; *lo que hacen* el director, los docentes, las relaciones que establecen entre ellos, con los padres de familia y miembros de la comunidad; los asuntos que abordan y *la forma en la que lo hacen*; enmarcado en un contexto cultural que le da sentido y significado singular a su acción, que contiene normas, reglas, conceptos y representaciones que se crean y recrean en la cotidianidad escolar; para generar los ambientes y las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Esta dinámica escolar resulta compleja al tratar de entenderla integrada, no obstante, para comprenderla mejor, es necesario analizarla por partes. Un análisis preciso de los elementos que intervienen, sugiere organizarlos por dimensiones. Las dimensiones son, desde el punto de vista analítico, herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela. En este caso, las dimensiones a través de las que se propone hacer este análisis son: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social comunitaria.

Hacer un análisis a través de las dimensiones descritas es conveniente para los actores escolares, porque les permite reconocer distintas áreas de trabajo que en lo cotidiano pudieran pasar desapercibidas, también para identificar con mayor precisión lo que sucede en su realidad escolar en el día a día y qué tanta responsabilidad tiene cada uno en ello. Y, fundamentalmente porque favorece la apreciación de los puntos clave de sus haceres, que contribuyen o no con el logro educativo de los estudiantes; razón de ser de la escuela de educación básica.

A continuación se describen los contenidos que caracterizan cada dimensión, los que habrá que considerar y valorar a fin de identificar la situación prevaleciente de la escuela.

Dimensión pedagógica curricular

El contenido de esta dimensión 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.

Revisar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza, puede llevar a reconocer la relación entre significado y práctica que ejerce cada docente. Pudiera decirse que las formas o estilos que se aplican para enseñar a los alumnos, muestran el concepto que tiene cada uno sobre lo que significa la enseñanza, y determina las formas que se ofrecen a los alumnos para aprender. Por tal razón, los procesos de enseñanza y de aprendizaje guardan una estrecha relación.

La acción de enseñar en lo formal, está a cargo de los profesores. Ellos 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. Por ello, la mayor responsabilidad de que los estudiantes aprendan recae necesariamente en los profesores y las formas como orientan las acciones de enseñanza.

Las formas o estilos de enseñanza de cada profesor, 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.

Respecto del proceso de aprendizaje, conviene preguntarse: ¿Qué significa aprender?, ¿cuándo se reconoce que se ha logrado un aprendizaje?, ¿identifica cómo aprende cada uno de sus alumnos y qué requieren para lograrlo?, ¿qué indica que **todos** sus alumnos aprenden lo que tienen que aprender y que lo hacen en el tiempo destinado para ello?, ¿hay claridad respecto de lo que los alumnos deben aprender en cada asignatura y al término del nivel donde se ubican?, ¿reconoce las capacidades, aptitudes, estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos?, ¿de qué manera estimula sus avances, esfuerzos y logros?, ¿conoce el perfil de egreso que deben lograr los estudiantes al término de su educación básica? Para el caso de preescolar, ¿sabe cuáles son los procesos de desarrollo que deben alcanzar los alumnos de acuerdo con los campos formativos?

Estos cuestionamientos ayudan a comprender lo trascendente y relevante que pueden ser las formas y estilos de enseñanza en el logro de aprendizajes.

Llama especialmente la atención el hecho de que al inicio de cada ciclo escolar los profesores identifican, con cierta probabilidad, a los alumnos que no lograrán los aprendizajes requeridos para aprobar el curso y como predicción en muchos casos se cumple. ¿Qué hacer para que los alumnos que se identifican en riesgo de fracaso escolar no se rezaguen? Entre otras cosas, es necesario precisar las opciones que se pueden ofrecer a estos alumnos, reconociendo sus capacidades, aptitudes, estilos y ritmos para aprender.

El hecho de que algunos estudiantes no muestren haber aprendido un mismo contenido al mismo tiempo que los demás, no significa que en el transcurso del grado no lo lograrán, por ello la atención específica que pueda tener el maestro con ellos es determinante (ritmos de aprendizaje distintos), **321**

por lo que se requiere un seguimiento puntual a cada alumno y, especialmente, a los que muestran dificultades para lograr aprendizajes.

La evaluación cualitativa externa que se aplica a las escuelas PEC de la muestra representativa, identifica como hallazgos importantes que en las escuelas donde se da mayor atención a los alumnos en riesgo de fracaso escolar, avanzan significativamente en relación con las escuelas que no lo hacen, lo que permite asegurar que asumir la responsabilidad por el aprendizaje de todos los alumnos de la escuela contribuye en mucho con el cumplimiento de la misión institucional de la escuela pública mexicana.

¿Cómo reconocer los estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes? Así como cada profesor tiene un estilo propio para enseñar, también los alumnos tienen un estilo o formas particulares para aprender. Tomar en cuenta los **estilos de aprendizaje** significa reconocer las formas con las cuales los alumnos desarrollan mayor concentración para hacer uso de las herramientas cognitivas como la observación, razonamiento, análisis, síntesis y la retención, entre otras.

¿Qué estilos de aprendizaje identifica en usted mismo y en sus alumnos? Tener conciencia de ello significa reconocer los factores que pudieran influir en la obtención de aprendizajes más logrados, considerarlos, ayuda a comprender las formas requeridas por cada estudiante para construir sus aprendizajes y permite a los maestros poner en práctica alternativas didácticas que propicien que el proceso de aprender sea significativo para cada estudiante.

Al respecto se menciona en el estándar A.10: «**Las experiencias de aprendizaje** propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes **oportunidades diferenciadas** en función de sus diversas **capacidades, aptitudes, estilos y ritmos**». En ese sentido, se enfatiza la importancia de reconocer que los alumnos son distintos y requieren oportunidades —rutas o estrategias— diferenciadas para aprender. Esto significa que los estudiantes como sujetos que aprenden, independientemente de sus contextos pueden superar las dificultades y avanzar con estrategias diferenciadas y atención sistemática a sus formas particulares de aprender.

Factores que influyen en el aprendizaje

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje se reconocen factores que se asocian fuertemente con las acciones que se generan en cada proceso, entre los que destacan la planeación de clase, la evaluación, el clima del aula, la administración del tiempo y los recursos didácticos. Tales factores o elementos señalan las acciones que pueden traducirse en aprendizajes significativos o no.

Un elemento fundamental del proceso de enseñanza es la **planeación**: ¿Cómo se planea cada clase, cada unidad, cada ciclo escolar?, ¿qué rutas o caminos didácticos se proponen para cada clase? La reflexión a partir de la revisión de la planeación permite identificar la variedad de formas con las que se enseña cada tema, asignatura y grado escolar, lo que permite identificar los estilos y formas de enseñanza que de manera sistemática se utilizan en el aula y que pueden favorecer o no la construcción de aprendizajes.

También la planeación del docente permite descubrir si lo planeado toma en cuenta los enfoques del plan y programas de estudio para el tratamiento de los contenidos, y si éstos se articulan con los diferentes programas y proyectos que operan en la escuela y que contribuyen con el aprendizaje de los alumnos, además de verificar si considera la atención a la diversidad; es decir, si se proponen diversas rutas para atender a un conjunto de estudiantes que por naturaleza son distintos. Asimismo puede identificarse; si los valores se trabajan únicamente en una asignatura o en todas las asignaturas.

La planeación docente es un insumo importante para el análisis y reflexión sobre las formas de enseñanza que se emplean de manera recurrente y que repercuten de algún modo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Otro elemento determinante es la **evaluación** que junto con la planeación se convierten en herramientas orientadoras y retroalimentadoras del hacer del maestro. La evaluación a los alumnos es un insumo valiosísimo que le permite identificar quién o quiénes no están logrando lo esperado, en tal sentido la reflexión propicia el reconocimiento de la relación que existe entre las formas cómo enseña y cómo evalúa y, los logros de sus alumnos.

Asimismo, la evaluación identifica y precisa dónde están las dificultades o ausencias que tienen los alumnos para aprender. Lo deseable es que esta información se aproveche para proponer nuevas estrategias que apoyen el avance. Otros de los insumos que aportan información trascendente acerca de cómo se enseña y evalúa, es el diseño de los ejercicios que realizan los alumnos en los cuadernos, y los exámenes que aplica el docente, así como los resultados obtenidos. Al revisarlos encontrará situaciones que reflejan las formas de enseñanza y su impacto en el aprendizaje, por lo que será necesario reflexionar para reorientar algunas prácticas si es necesario.

En diálogos con profesores de educación básica, podemos encontrar que suele atribuirse la responsabilidad de no aprendizaje y de bajos resultados educativos a los mismos alumnos, a los padres de familia o a la injerencia del contexto. Los argumentos son múltiples para sostener esta idea, no obstante, habría que pensar detenidamente en la responsabilidad principal que tienen los profesores de propiciar aprendizajes formales en los alumnos; incluso la de generar procesos de participación de los padres de familia para apoyar **323**

a sus hijos, quienes son los que pueden dar continuidad en el hogar a lo que los alumnos aprenden en la escuela.

El hacer de los profesores ha sido tema de reflexión desde hace tiempo, se reconoce que el lugar donde se propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje formales es, fundamentalmente, en el aula. En ese sentido, autovalorar la práctica, las formas o estilos de enseñar y de evaluar, contribuye a reconocer qué cosas es necesario cambiar o dejar de hacer, de tal modo que el aprendizaje se logre en todos los alumnos.

Si la planeación toma en cuenta la diversidad de los estudiantes y la evaluación se enfoca a retroalimentar lo que no se ha aprendido, es decir a aprovechar los aciertos y errores para corregir y consolidar el aprendizaje, entonces se estará dando un gran paso hacia el logro educativo de todos los alumnos.

Un elemento más que depende en mucho de la actuación de los profesores es el clima de aula. Las investigaciones señalan que uno de los factores determinantes en el logro educativo es el clima que se vive en la escuela y por ende en cada aula. Esto lleva a reconocer cómo son las relaciones que establecen los docentes con sus alumnos, y un indicador de ello es la confianza: ¿Qué grado de confianza genera en el grupo o grupos que atiende?, ¿cómo son las relaciones que establece con sus alumnos y entre ellos?, ¿demuestra preferencia por algunos alumnos?, ¿qué características presentan los alumnos que son aceptados, discriminados o ignorados?, ¿qué hace ante la diferencia?, ¿las relaciones que propicia generan un clima que estimula el aprendizaje?

El tiempo que se destina a la enseñanza es también un factor asociado con la calidad de los aprendizajes. Respecto de este elemento es prioritario identificar la forma como administra el tiempo para la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Al hacer un balance de la cantidad de tiempo destinado a actividades como el pase de lista, la revisión de tareas, la obtención de trabajos, los concursos, la disciplina, los reportes y las comisiones, entre muchas otras, ¿cuánto es el tiempo efectivo que destina para enseñar?, ¿qué tan importantes son dichas actividades y qué prioridad tienen en función de la enseñanza y el aprendizaje? Conviene reflexionar para reconocer cuáles de estas tareas son necesarias y qué alternativas o cambios es posible implementar a fin de destinar el mayor tiempo a la acción de enseñar y a la verificación de lo que se aprende con lo que se enseña.

Los materiales didácticos son de gran apoyo para dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. ¿Qué tipo de recursos o materiales didácticos utiliza para el tratamiento de los contenidos de aprendizaje?, ¿son variados, atractivos, interesan a los alumnos?, ¿hacen falta otros, de qué tipo y para qué? Los materiales en el aula son de gran importancia, contribuyen a despertar la curiosidad, creatividad y formas de aprender a aprender; **324**

todo lo que nos rodea puede ser un magnífico recurso didáctico y dependiendo del tratamiento de los contenidos se hace necesario utilizar otros materiales diferentes.

Es conveniente hacer un listado de todos los recursos con los que se cuenta en el aula y en la escuela a fin de aprovecharlos; así como aquellos que son necesarios para programar su adquisición, de este modo, se estará contribuyendo a mejorar las formas de enseñar y de aprender. Se sabe que hay escuelas con bastantes recursos que se encuentran guardados bajo llave, no se utilizan por diversas razones, ¿qué decisiones y acciones habría que emprender para aprovechar y optimizar el uso de todos estos recursos favorecedores de experiencias de aprendizaje?

Reflexionar en torno a los factores que se relacionan con los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulta pertinente y relevante si se reconoce como razón fundamental de la escuela pública mexicana el logro de los propósitos educativos en la formación integral de los estudiantes de educación básica.

Si cada docente se concentra en mejorar sus formas de enseñanza, considerando las necesidades de sus estudiantes y se asegura de aplicar los enfoques en el tratamiento de los contenidos de aprendizaje, con certeza podrá reconocer lo que efectivamente aprenden sus alumnos y estará en condiciones de contribuir con aquellos que identifica en riesgo de fracaso escolar. Este es un punto clave en el proceso de autoevaluación de su práctica docente.

Al término de la revisión de esta dimensión, encontrará en el anexo de este documento las fichas de trabajo que orientan la reflexión y el análisis para obtener información precisa que dé cuenta del estado actual de los hechos de los actores en esta dimensión.

Reflexionar acerca del contenido de esta dimensión contribuirá a identificar la importancia de las formas como se organizan los actores escolares para el buen funcionamiento del centro: ¿Qué sentido tiene revisar las formas de organización escolar?, ¿qué trascendencia tiene en el aprovechamiento de los alumnos la toma de decisiones mediante la cual se define la organización de las tareas de la escuela?, ¿cómo son las relaciones que se establecen entre el personal, los alumnos, las autoridades y los padres de familia u otros miembros de la comunidad?, ¿cómo caracteriza el clima o ambiente escolar en el que se desempeña?, ¿a qué cree que se deba?, ¿la organización de los actores escolares considera la planeación y evaluación como herramientas de mejora? En los espacios que tienen para las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de la escuela, ¿cuáles son los temas que se tratan con frecuencia?, ¿logran acuerdos y compromisos y se les da seguimiento?

Responder a tales cuestionamientos en lo individual permitirá identificar situaciones que al dialogarse en el colectivo ayudan a reconocer la presencia de varios elementos, entre los que destacan 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 consideran más convenientes al enfrentar diversas situaciones. Comúnmente las decisiones que se toman en colectivo, buscan favorecer a los directivos y docentes, y no necesariamente los intereses de los beneficiarios directos o indirectos del servicio que presta la escuela: alumnos y padres de familia.

Las organizaciones profesionales que sustentan 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. En su organización escolar, ¿cuáles son los criterios que perfilan la toma de decisiones y en función de qué o de quiénes?

Un criterio fundamental que debe centrar las decisiones en las organizaciones escolares es el que tiene que ver con el logro educativo. Si todas las decisiones giran en torno a este criterio, los aprendizajes del alumnado mejorarán y sus resultados educativos serán superiores a los que actualmente logran, porque al colocar en el centro de la escuela los aprendizajes de los alumnos-logro educativo, 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, tirantes, conflictivas, inflexibles, indiferentes o distantes, existen prácticas docentes muy similares, —no generalizables, pero si prevalecientes—, lo que determina un ambiente de aula y escolar poco favorable para la profesionalización del personal, y en consecuencia para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; asimismo no genera el involucramiento de todos los alumnos y padres de familia en las tareas de la escuela para su mejoramiento.

Un ambiente o clima rutinario no crea condiciones para la mejora continua de todos los procesos que se viven en la escuela y difícilmente se obtendrán resultados que den satisfacción a los responsables de la escuela.

Las organizaciones escolares que asumen profesionalmente la misión que les ha sido encomendada 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, utilizan la autoevaluación como herramienta de mejora y sus indicadores como las evidencias de logro.

Cabe señalar que en tales organizaciones están presentes los componentes o herramientas de la gestión asumida como un fuerte liderazgo compartido, un trabajo en equipo profesional que deja de lado la postura personal, la autoevaluación para la mejora permanente, la planeación estratégica y la colaboración e involucramiento de los beneficiarios de la escuela en la toma de decisiones. Asimismo, realizan sus actividades con transparencia y rinden cuentas sobre los logros de los alumnos a los que atienden.

Tomar las decisiones y asumir los compromisos en lo individual y colectivo, requiere algo más que voluntad, como reconocer que se necesita mayor capacitación y actualización sobre lo que puede ayudar a mejorar las prácticas en el aula, a desarrollar las habilidades requeridas para dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero también los de organización y administración escolar, así como los que tienen que ver con el involucramiento de los padres de familia en las tareas educativas y que permitan dar continuidad a los aprendizajes de sus hijos en el hogar.

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 otros), la operación del Consejo Técnico Escolar, así como la vinculación con la Asociación de Padres de Familia y Consejo Escolar de Participación Social.

Conviene preguntarse: ¿Qué sentido tienen las comisiones que operan en la escuela?, ¿en qué y a quiénes favorecen?, ¿cuánto tiempo se les dedica y a costa de qué?, ¿qué tanto se articulan o integran a los contenidos curriculares que se abordan en las aulas?

En actividades como el periódico mural, ¿la información que presenta se retoma en alguna de las clases?, ¿cómo se aprovecha o motiva a los alumnos para revisarla y utilizarla en algún momento de la clase?, en cuanto a las ceremonias cívicas, parecen más actividades que se hacen para cumplir, por costumbre, pero sin sentido para quienes participan, ¿cómo convertirlas en actividades provechosas que animen situaciones de aprendizaje?

Respecto de los espacios para las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de la escuela, es importante reconocer la utilidad que tienen, para qué sirven, qué situaciones y temáticas se abordan, a qué acuerdos se llegan y cómo se revisa su cumplimiento o modificación. Un aspecto clave, es que en las reuniones se dedique el mayor tiempo a temas académicos, a proponer alternativas a las diversas situaciones que impiden o no favorecen el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, de las prácticas de los profesores y directivos, así como el hacer del personal de apoyo y asistencia, en caso de tenerse; o bien a la mejora de las relaciones con los padres de familia para contar con mayor apoyo para sus hijos.

El espacio del Consejo Técnico es una oportunidad valiosa de intercambiar con los pares inquietudes y formas de cómo mejorar lo que se ha venido haciendo; asimismo puede aprovecharse para identificar articulaciones entre las diversas asignaturas y grados; también para establecer vinculaciones entre los programas y proyectos federales y estatales que operan en la escuela e integrar mejor los contenidos y acciones que contribuyan a desarrollar visiones más integrales y prácticas.

Otro aspecto de esta dimensión se basa en las formas que emplea la organización escolar para vincularse con la Asociación de Padres de Familia. Tradicionalmente, ¿para qué son requeridos los padres de familia?, ¿qué criterios los mantienen un tanto o un mucho distantes de lo que ocurre en la escuela?, ¿convendría involucrarlos más para compartir situaciones educativas que tienen que darse en la escuela, pero que pueden tener apoyo y continuidad en el hogar?

Respecto de la integración y funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social, ¿conocen como se constituye?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿opera en su escuela?

La integración de este organismo favorece a la dirección de la escuela y en consecuencia a toda la comunidad escolar, ya que puede contribuir con una serie de tareas que absorben tiempo a directivos y docentes. Las funciones del Consejo Escolar de Participación Social, se encuentran claramente especificadas en las Reglas de Operación del PEC 2006. Es importante revisarlas y valorar la pertinencia de apoyarse en este consejo para optimizar de mejor manera el tiempo y los recursos humanos, financieros y materiales.

ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN ESCOLAR

El análisis de esta dimensión escolar permitirá 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 y las prácticas de docentes y directivos, así como del personal de apoyo y asistencia.

Las acciones de esta dimensión se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros, de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a todos 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.

Cabe propiciar la reflexión respecto de: ¿Cómo se administran los recursos con los que cuenta la escuela?, ¿cuáles son las distracciones más frecuentes y por qué se permiten?, ¿qué cuidados se tienen respecto del tiempo destinado a la enseñanza?, ¿cómo se resuelven las ausencias de los profesores?

¿es importante para todos el cumplimiento del horario y del calendario escolar?, ¿se optimiza el uso de los recursos materiales y financieros que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué tipo de relaciones ha establecido la escuela con las autoridades de la supervisión o inspección escolar?

Es importante tener presente que todas las decisiones que se toman y acciones que se realizan, que no apoyan el cumplimiento de la misión y el avance hacia la visión de la escuela que se quiere, no tienen razón de ser. En ese sentido, conviene analizar, reflexionar y discutir la pertinencia de las acciones que sólo consumen tiempo, dinero y esfuerzo.

1.3.3. La escuela y la comunidad

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 el modo como 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 de la escuela, principalmente en aquellas que desde el hogar pudieran favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

También en esta dimensión se consideran las relaciones que se establecen con el entorno social e institucional, entre los que se encuentran los vecinos y 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 se proponen lograr los profesores, en relación con los aprendizajes de los alumnos al término del ciclo escolar, y cómo la familia puede apoyar para que esto suceda. Es recomendable tener una mayor cercanía con padres de alumnos en riesgo de fracaso escolar, de tal forma que una atención diferenciada contribuya a disminuir la reprobación y deserción; esto significa informarlos permanentemente sobre el nivel de aprovechamiento y aplicar estrategias específicas para su atención oportuna.

¿Qué tan importante es para la escuela la opinión de los padres de familia?, ¿qué espacios o canales se utilizan para que expresen sus observaciones, quejas y sugerencias?, ¿cómo aprovechar los planteamientos como áreas de mejora, de oportunidad?, ¿nuestra escuela se abre a la comunicación y al mejoramiento?, ¿hasta dónde debe darse apertura a la participación de los padres de familia?, ¿la escuela es parte de la comunidad, participa con

ella, o se encuentra aislada?, ¿qué es lo más conveniente? La participación de los padres y de otros actores de la comunidad permite alianzas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de los resultados que rinde la escuela a la comunidad.

Una vez que se tienen los resultados de la autoevaluación inicial en cada una de las dimensiones de la gestión, es necesario organizar la información obtenida, de modo que permita identificar **los aspectos que favorecen y los que no favorecen** los procesos que se viven en cada una de las dimensiones, y que por lo tanto, contribuyen con los aprendizajes que obtienen los estudiantes de la escuela.

Para ello, habrá que contrastar la información obtenida en cada dimensión con los estándares propuestos por el Programa Escuelas de Calidad, lo que implica tener claridad respecto de qué son los estándares, qué utilidad representan y cuál es el propósito de considerarlos como marco de referencia para avanzar hacia la calidad educativa. De ahí que antes de hacer el contraste se muestra información relativa a ellos.

Estándares

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 plazo permitan acercarse y alcanzar cada uno. Se identifica, a partir de los resultados de la autoevaluación en cada dimensión, que tan lejos o cerca se encuentran los colectivos escolares de alcanzar la calidad educativa en tanto representan la visión del programa.

Los estándares se conciben como referentes, criterios y normas, que sirven de guía para dar rumbo a las acciones que emprende el colectivo escolar, por lo que son un insumo para construir la escuela que se quiere tener en un futuro. 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.

El Programa Escuelas de Calidad, cuenta con estándares enfocados hacia la calidad educativa, unos referidos a procesos porque miden los avances que se van teniendo a lo largo de la ejecución del plan estratégico de transformación escolar o equivalente, denominados como de gestión, práctica docente y participación social en la escuela.

Asimismo, cuenta con estándares referidos a la eficacia externa y logro educativo, que se miden con indicadores de impacto y resultados en escuelas y alumnos, permiten identificar si la escuela está cumpliendo con el propósito para el que fue creada, y qué tanto satisface las demandas de la sociedad, en

Los resultados educativos que obtienen los alumnos. Este conjunto de estándares se encuentran en las Reglas de Operación del PEC.

Así adelante, pueden apreciarse en cada uno de los enunciados correspondientes a cada estándar, algunos aspectos que por su naturaleza son conceptos clave dentro del estándar. Así como se reconoce en cualquier lugar del mundo a qué se refiere un metro, un kilogramo, un litro... y se tiene claridad y precisión acerca del peso o medida que representa; del mismo modo, se pretende que exista claridad y precisión en la apreciación de cada uno de los conceptos clave que conforman los estándares.

Por ello, resulta fundamental que cada integrante del colectivo escolar revise, individualmente los estándares y les de significado a partir de los conceptos clave, 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** los procesos de enseñanza y de aprendizaje identificados en las dimensiones analizadas. Conviene hacer los registros necesarios de sus apreciaciones para compartirlos y analizarlos en las reuniones del colectivo escolar.

Una forma de analizar cada estándar pudiera ser la siguiente, por ejemplo, el estándar **A.5**. Los directivos y docentes demuestran un **dominio pleno** de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos. ¿Qué significa dominarlos plenamente?, ¿basta con conocerlos?, ¿se cree que se aplican correctamente?

Se insiste que la profesionalización docente no sólo exige conocer los enfoques y planes, sino que señala la necesidad de comprenderlos y, fundamentalmente aplicarlos en cada situación de aprendizaje que se propicia en el aula y en la escuela, ¿cómo podemos darnos cuenta de que efectivamente comprendemos y aplicamos los enfoques curriculares? Habría que revisar la forma cómo se interpretan y se traducen en la planeación, verificar que se apliquen en el tratamiento de los contenidos, entre otras referencias que pueden mostrar que en efecto existe dominio pleno y por lo tanto el estándar se cumple.

En la tabla siguiente se presentan los estándares, organizados por dimensiones. Una de sus características es que son enunciados generales que involucran varios aspectos susceptibles de medirse, por lo que se dice que son estándares de composición mixta.

*A) Estándares de Gestión, Práctica Docente
y Participación Social en la escuela*

Dimensión pedagógica curricular

- A.5. Los directivos y docentes demuestran un **dominio pleno** de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
- A.8. Los docentes demuestran **capacidad crítica** para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
- A.9. Los docentes **planifican** sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la **diversidad** de sus estudiantes.
- A.10. Las **experiencias de aprendizaje** propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes **oportunidades diferenciadas** en función de sus diversas **capacidades, aptitudes, estilos y ritmos**.
- A.11. Los docentes demuestran a los estudiantes **confianza** en sus capacidades y **estimulan constantemente** sus avances, esfuerzos y logros.
- A.12. Los docentes consiguen de sus alumnos una **participación activa, crítica y creativa** como parte de su formación.
- A.14. En la escuela se **favorece** el conocimiento y **valoración** de nuestra realidad intercultural.
- A.15. La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.
- A.16. La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la **práctica de valores universales** tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.

Dimensión organizativa

- A.1. La comunidad escolar **comparte** una visión de futuro, **planea** sus estrategias, metas y actividades y, **cumple** con lo que ella misma se fija.
- A.2. El director **ejerce liderazgo** académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
- A.3. El personal directivo, docente y de apoyo **trabaja** como un **equipo integrado**, con intereses afines y metas comunes.
- A.4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y **aplican los conocimientos** obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Dimensión organizativa

- A.13. La escuela se abre a la **integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales**, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.
- A.19. Los alumnos se **organizan y participan activamente** en las tareas sustantivas de la escuela.
- A.20. La comunidad escolar se **autoevalúa**, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.
- A.21. La escuela **promueve el desarrollo profesional** de su personal dentro de su propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje.
- A.22. La escuela participa en una **red de intercambio** con otras escuelas para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.
- A.23. La escuela se abre a la sociedad y le **rinde cuentas de su desempeño** fundamentalmente en el logro de los propósitos educativos, la administración de recursos y la difusión de información.

Dimensión administrativa

- A.6. Se cumple con el calendario escolar, se asiste con **puntualidad** y se **aprovecha óptimamente** el tiempo dedicado a la enseñanza.
- A.7. La escuela **mejora las condiciones de su infraestructura material**, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.

Dimensión de participación social comunitaria

- A.17. El personal de la escuela, padres de familia y miembros de la comunidad **participan en la toma de decisiones** y en la ejecución de acciones en beneficio del centro.
- A.18. Los padres de familia están organizados y **participan en las tareas educativas con los docentes**, son informados con regularidad sobre el progreso y rendimiento de sus hijos y tienen canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.

B) Estándares de Eficacia Externa y Logro Educativo (Medidos con Indicadores de Impacto y Resultados) en escuelas y alumnos:

- B.1. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico-matemático, medido con base en los exámenes de estándares nacionales, cuando así corresponda.
- B.2. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas, medido con base en los exámenes de estándares nacionales, cuando así corresponda.
- B.3. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de pensamiento crítico-científico, cuando así corresponda.
- B.4. La escuela disminuye el índice de reprobación.
- B.5. La escuela disminuye el índice de deserción.

Indicadores de logro para educación preescolar:

- B.1. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de razonamiento lógico-matemático (pensamiento matemático).
- B.2. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades comunicativas (lengua y comunicación).
- B.3. Los alumnos demuestran un incremento en sus habilidades de pensamiento crítico-científico (exploración y conocimiento del mundo).
- B.4. Los alumnos demuestran conocimiento y control de sus emociones que refleja el entendimiento de sí mismo y de su relación con los demás (desarrollo personal y social).
- B.5. Los alumnos son sensibles a las demostraciones artísticas y son capaces de crear sus propias manifestaciones como medio de comunicar sus sentimientos y pensamientos (expresión y apreciación artísticas).
- B.6. Los niños demuestran un alto nivel de desarrollo en sus capacidades motrices como coordinación al realizar diferentes movimientos, equilibrio y destreza en la manipulación de objetos pequeños (desarrollo físico y salud).

Una vez concluida la revisión de los estándares, es momento de realizar el contraste con los aspectos propios de cada dimensión; de este modo podrá identificarse qué estándares se relacionan con lo que la escuela requiere atender prioritariamente, para avanzar hacia la mejora; así los estándares son referencia para la formulación de la visión.

Por ejemplo, un colectivo escolar encontró que en la dimensión pedagógica curricular no se elabora planificación de clase o sólo se realiza como requisito administrativo; al revisar con qué estándar tiene relación se identifica que hace alusión al A.9. Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes. De esta manera, el colectivo valora la importancia de la planeación didáctica y se propone trabajar en este sentido para lograr el estándar descrito.

Se pretende concentrar los esfuerzos de los actores en aquellos aspectos que deben dejar de hacerse o modificarse, ya que los aspectos que favorecen seguirán aprovechándose como plataforma o punto de partida para el mejoramiento de todos los haceres de la escuela. Puede organizarse la información en una tabla como la siguiente:

Dimensiones	Aspectos que no favorecen la mejora	Estándares con los que se relaciona
Pedagógica curricular		
Organizativa		
Administrativa		
Participación social comunitaria		

Identificada la situación prevaleciente de la escuela en cada una de las dimensiones de la gestión y contrastada con los estándares del PEC, habría que preguntarse: ¿cuáles son los aspectos a mejorar en la escuela, a fin de aumentar los rendimientos educativos de los alumnos? Este listado de aspectos a mejorar en cada una de las dimensiones de la gestión constituye un insumo importante para integrar la misión y la visión.

Dimensiones	Aspectos a mejorar en la escuela
Pedagógica curricular	
Organizativa	
Administrativa	
Participación social comunitaria	

A partir de identificar los aspectos a mejorar en cada una de las dimensiones de la gestión de la escuela, se reconoce la importancia de ellos, no obstante, quizá en el tiempo que dure el plan de mediano plazo, sea difícil superarlos en su totalidad. Para ello, habrá que valorar por dimensión, cuáles son los aspectos prioritarios es decir, los que deben atenderse primero a fin de crear la base o las condiciones para atender los que siguen.

Una segunda revisión ayudará a tomar decisiones en función de la necesidad imperante de la escuela, de los esfuerzos y compromisos requeridos como organización para su logro. Registrarlos en una tabla ayudará a no perderlos de vista.

Dimensiones	Aspectos prioritarios a mejorar de la escuela en el mediano plazo
Pedagógica curricular	
Organizativa	
Administrativa	
Participación social comunitaria	

Identificados los aspectos de mejora en cada una de las dimensiones de la gestión, es momento de clarificar lo que la escuela pública tendría que cumplir para avanzar hacia la visión, escenario altamente deseado por todos los actores escolares. Para ello, conviene preguntarse: ¿Para qué existe la escuela?, las respuestas a esta interrogante y a otras más, ayudarán a clarificar la misión de la escuela pública mexicana de educación básica, razón fundamental y condición prioritaria para avanzar hacia la calidad educativa.



III. Misión de la escuela

En momento de identificar la misión de la escuela pública mexicana; es decir la razón de ser de la institución, la que explica su existencia. La misión es una declaración del «deber ser» y del compromiso que asume la escuela ante su comunidad; es una expresión de sentido, una *idea-fuerza* que integra los esfuerzos de todos y cada uno de los que participan en la construcción de la cultura escolar.

Construir y asumir la misión propicia que el director y los maestros estén dispuestos a cumplirla fincándose en los valores que poseen para alcanzarla; así deberán tenerla siempre presente como compromiso prioritario del colectivo, con la escuela y sus propósitos. La disposición del colectivo escolar es fundamental para el logro de sus propósitos. Será vital entonces, renovar constantemente su disposición para la realización de las tareas.

Esta misión atiende la razón de ser de la escuela pública mexicana, claramente definida y orientada desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus artículos relacionados con la educación, la Ley General de Educación, El Programa Nacional de Educación 2001-2006, los Planes y Programas de Estudio, las leyes y los programas estatales de educación y otros documentos normativos.

La misión de la escuela define y orienta su hacer cotidiano hacia la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y construcción de valores y actitudes en los alumnos. Se expresa en los logros de aprendizaje que se espera obtengan los estudiantes, no como calificación asignada, sino como competencias adquiridas para su desarrollo social.

Reflexionar en relación con de las siguientes preguntas contribuirá a definir la misión de la escuela. Registren sus respuestas:

- ¿Cuál es la razón fundamental de nuestra existencia como escuela?
- ¿Cuál es el propósito para el que fue creada?

- ¿Qué debe lograr?
- ¿Qué tipo de personas deseamos formar?

Por otra parte:

- ¿Qué necesidades satisface?
- ¿Quiénes son los beneficiarios?
- ¿A qué nos vamos a comprometer?
- ¿Qué distingue a esta escuela de las demás?

El colectivo docente deberá generar las condiciones que le permitan reconocer y atender la diversidad y considerar los cambios continuos que caracterizan al mundo actual, para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de niños y adolescentes; en ambientes y situaciones variadas, que favorezcan la inclusión de todos para generar una base común que contribuya al desarrollo de competencias para resolver situaciones de la vida cotidiana; así, estaremos formando estudiantes con las competencias requeridas para continuar aprendiendo a lo largo de su vida y enfrentar el mundo laboral.

A la escuela le compete desarrollar futuros ciudadanos que logren desenvolverse en un marco de autonomía responsable sustentado en la práctica de procesos cognitivos tales como el análisis, la reflexión y la crítica, con un enfoque humanístico, que les permita ser efectivos agentes de cambio tendientes a lograr el progreso personal, familiar, comunitario, de su país y del mundo.

La misión como la visión deberán construirse en colegiado, a partir de la reflexión y el análisis, considerando los compromisos que es necesario asumir individual y colectivamente para su cumplimiento, y así avanzar hacia la visión, con actuaciones guiadas por los valores individuales y colectivos.

Para su elaboración se sugiere:

- Cada docente escribe brevemente la misión de la escuela considerando las respuestas a las preguntas anteriores.
- Se comparten y establecen semejanzas y diferencias entre ellas.
- En plenaria se diseña una primera versión de la misión consensuada.
- Se integra la misión definitiva de la escuela.

Ejemplo de la misión de una escuela incorporada al PEC:

Nuestra misión es desarrollar en los alumnos capacidades, habilidades, actitudes y valores para su formación integral; competencias fundamentales para su incorporación a la sociedad y para el aprendizaje a lo largo de la vida. Todo en aras de lograr los propósitos educativos.



IV. Visión de la escuela

Para construir la visión de la escuela que se pretende ser, es necesario recuperar los productos generados en el proceso de autoevaluación escolar y contar con una misión claramente definida y compartida por el colectivo docente para que, a partir de esta plataforma, pueda imaginar el escenario futuro y posible de su escuela.

Las tendencias más recientes de la gestión señalan que la fuerza que impulsa la acción en una organización es el deseo del avance progresivo hacia el logro de un objetivo compartido, alcanzable y concreto. Este objetivo es la visión que tiene la organización de sus tareas futuras.

Una visión compartida favorece el aprendizaje en equipo, se obtiene conciencia significativa de los objetivos de la escuela; además, establece un marco de referencia concreto para la direccionalidad de las acciones. La visión sugiere medidas eficaces para la escuela y sus miembros, motiva la innovación y los cambios necesarios para lograr lo planeado. Despierta el diálogo, la confrontación de las visiones personales, la evaluación colectiva, el trabajo en equipo y colaborativo, es un estímulo a la creatividad, iniciativa y formación personal.

La visión es el sueño del grupo de trabajo, visualizando la posición que quiere alcanzar el mismo en los próximos años dentro de su entorno, centrándose en los fines y no en los medios. Debe ser idealista, inspiradora y positiva, pero a su vez completa y detallada, para que todos comprendan cuál es su contribución para hacerla realidad.

Para integrar la visión de la escuela que se desea, se reflexiona en colectivo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué y como queremos ser?
- ¿Qué deseamos lograr?
- ¿Cómo queremos que nos describan?

- » ¿Cuáles son nuestros valores prioritarios?
- » ¿Qué valor queremos que nos distinga?
- » ¿Hacia dónde queremos cambiar?

Posteriormente:

- » Recuperen las opiniones de los actores escolares encuestados o entrevistados durante la autoevaluación inicial, para tomar en cuenta sus expectativas acerca del tipo de escuela que quisieran tener.
- » Contrasten los aspectos prioritarios por dimensión y expectativas de los actores escolares para asegurarse de que están considerados en la formulación de la visión.
- » Redacten en uno o dos párrafos la visión compartida para que en su momento se dé a conocer a todos los interesados y algunos más que el colectivo docente considere conveniente involucrar. Algunos autores manejan que la redacción de la visión debe ser a futuro y otros que ha de hacerse en presente como si ya se hubiera logrado, lo importante aquí no es en sí la redacción, sino lo que significa para el colectivo docente.

Ejemplo de visión construida por un centro escolar incorporado al PEC:

«Ser una institución de educación básica en donde se imparta una educación integral que sirva de base para la formación de seres humanos críticos, analíticos y reflexivos, con valores sólidos, aptos para enfrentar los retos de la vida futura; con una planta de docentes capacitados y comprometidos en la educación infantil; padres de familia enterados, motivados y colaborativos; los estudiantes conociendo su ambiente escolar y lo que se espera de su parte para el éxito de todos, contar con la infraestructura necesaria para impartir una educación de calidad».

Valores

Definida la visión y recuperando algunas reflexiones compartidas durante su conformación, se identifican los elementos que se consideran valiosos (prácticas cotidianas, relaciones, actitudes) en el contexto de la visión integrada, para construir acuerdos por consenso sobre los valores que han de guiar la acción de los actores escolares, se citan sólo algunos, entre muchos que caracterizan las prácticas diarias como: entusiasmo, respeto, tolerancia, solidaridad, liderazgo, limpieza, honestidad, colaboración, generosidad, curiosidad, motivación para aprender, creatividad, autoestima, responsabilidad, iniciativa, perseverancia, esfuerzo, cuidado personal.

En una sesión con el equipo docente, deliberar en torno a las siguientes preguntas:

- » ¿Qué consideramos valioso para la escuela?

- * ¿Cuáles son nuestras coincidencias?
- * ¿Cuáles son las prácticas y actuaciones cotidianas necesarias para orientarnos hacia nuestra visión?

Se sugiere seleccionar las prácticas más valiosas para todo el equipo directivo-docente y definir el significado compartido que tendrán para la escuela.

Es conveniente recordar que los valores unen a las personas, se comparten, se viven, se sienten, se practican. Sin los valores la escuela no puede pensar en un mañana mejor, porque cultivar valores, convertirlos en forma de vida, es establecer el marco adecuado para lograr ser mejores.

Reflexionar en lo individual y en lo colectivo acerca de los valores que deben sustentar las actuaciones de todos los involucrados, para cumplir con la misión y avanzar hacia el logro de la visión de la escuela.

Es muy conveniente que el colectivo escolar establezca el significado de los valores que se comparten y tengan siempre presentes los compromisos, ya que serán éstos lo que normen la conducta de cada uno durante la realización de toda clase de actividades.

Compromisos para el cumplimiento de la misión y acercamiento a la visión

Como ya se mencionó, para el cumplimiento de la misión y visión se requiere fundamentalmente de los compromisos de las personas que forman la institución escolar, el compromiso implica practicar los valores, si logramos que éstos se conviertan en actitudes vivenciales, propiciaremos que los compromisos del colectivo y de cada uno de los involucrados se cumplan.

Para ello se requiere definir acuerdos y compromisos que garanticen la práctica de los valores en función de la misión y la visión para mejorar la calidad del servicio que ofrece la escuela.

Registren los compromisos adquiridos y las acciones que habría que emprender para su cumplimiento, así como los responsables de darles seguimiento. Algunos de los que se pueden considerar son la superación profesional, la organización de los tiempos, las entregas de documentos en tiempo y forma, etcétera, pensando en que lo que deje de hacer uno de los miembros repercutirá en el quehacer de todos.

Compromisos de director

Es fundamental que el director defina sus compromisos para contribuir al cumplimiento de la misión y alcance de la visión.

Reflexione en las siguientes preguntas y registre sus respuestas:

- * ¿Para qué existe la figura del director?

- ¿Cuál es su razón de ser?
- ¿Qué actividades tendría que realizar?
- ¿Qué actitudes tendría que cambiar?

Comparta sus reflexiones con el equipo docente.

Compromisos del equipo docente

Se propicia la deliberación colectiva de los maestros en torno a su quehacer pedagógico:

- ¿Cuál es la diferencia fundamental de trabajar como equipo integrado en torno a una misión y visión compartida?
- ¿Qué aportación hace al proceso de mejoramiento de la gestión de la escuela?
- ¿Qué compromisos asumen para el cumplimiento de la misión de la escuela y para orientar todas las acciones de la gestión escolar hacia la visión integrada?

Bosquejados los compromisos del colectivo docente y de apoyo en forma consensuada, se consideran los de otros actores como padres de familia y alumnos. En las etapas siguientes se podrán derivar de éstos, acciones concretas que permitan la realización del plan estratégico.

Publicación de la misión y de la visión

Posteriormente al consenso de la misión y la visión, valores y compromisos, se publicarán y difundirán entre todos los integrantes de la escuela y comunidad en general.

Celebrar y difundir los primeros logros de la decisión de mejorar lo que se hace en la escuela, será motivo del despliegue total de la imaginación e iniciativa de los colectivos, en este caso para que todos los conozcan por medio de mantas, pizarrón escolar, periódico escolar, boletines, revistas, periódicos locales, radio, convites, aprovechando así todos los espacios de difusión con que se cuenta.

Si muchos conocen los resultados de la propia autoevaluación de nuestro centro escolar; de nuestra visión compartida; sobre los valores que caracterizan nuestro actuar; de la misión que nos motiva y de los compromisos adquiridos en lo colectivo e individual, entonces hemos conformado una parte de la gran tarea y tendremos el camino abierto para continuar la planeación de la escuela.



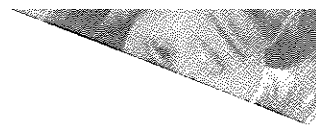
V. Los objetivos para las dimensiones de la gestión

Para pasar de la situación actual a la situación deseada, es necesario retomar los compromisos que los participantes asumieron y, a partir de ello, diseñar y realizar los cursos de acción que permitan cumplir con la misión e ir materializando la visión.

La visión muestra de manera integral y general lo que se aspira lograr, para tener claro lo que hay por hacer y avanzar hacia ello, es necesario desglosarla en objetivos. Un principio básico en el diseño de toda planeación es que los objetivos tengan un grado suficiente de precisión. De acuerdo con el enfoque de la planeación estratégica, no sólo es indispensable tener «buenos objetivos», sino que deberán ser pertinentes y coherentes con la misión y visión; es decir, guiarnos con precisión a su logro.

Los objetivos son intenciones amplias que orientan la acción de la escuela, es fundamental que se encuentren ligados con la idea que hemos forjado en torno a lo que queremos en un futuro. Además, deben ser definidos y redactados de tal manera que puedan ser utilizados como parámetros al momento de realizar una evaluación.

A fin de que cumplan una función efectiva en el marco del diseño, la ejecución y evaluación del plan estratégico de transformación escolar, los objetivos deben ser realistas, es decir cercanos a los quehaceres escolares y posibles de alcanzar, claros y concretos en lo que se pretende lograr, de tal manera que propongan retos para provocar la mejora continua de la escuela.



C

C

C

Fullan Michael (2003) "Capítulo 3: La complejidad del proceso del cambio" en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 33-56

3. La complejidad del proceso de cambio

Un cambio educativo productivo oscila entre el control excesivo y el caos (Pascale, 1990). Existen razones fundamentales por las que las estrategias de control no funcionan. Un motivo subyacente es que el proceso de cambio es de una complejidad incontrolable, y en muchas circunstancias «insondable» (Stacey, 1992). La solución está en encontrar modos más adecuados de entender y tratar los procesos intrínsecamente imprevisibles.

¿Por qué es complejo el cambio? Tomemos cualquier política o problema educativo y hagamos una lista de todas las fuerzas que podrían figurar en la solución y que habría que modificar para realizar un cambio productivo. Luego, añadamos la idea de que los factores imprevisibles son inevitables -la política gubernamental cambia o se redefine constantemente, los líderes clave abandonan, las personas de contacto importantes son transferidas a otros puestos, nacen nuevos avances tecnológicos, la inmigración crece, la recesión reduce los recursos disponibles, un grave conflicto estalla, etcétera-. Finalmente, no olvidemos que cada nueva variable que introduzcamos en la ecuación -esos factores de ruido imprevisibles pero inevitables- produce otras muchas ramificaciones, que, a su vez, provocan más reacciones y así sucesivamente.

A juzgar por el párrafo anterior, sólo podemos llegar a una conclusión: «Es imposible calcular tantas interacciones» (Senge, 1990, p. 281). Uno de los colaboradores de Senge, tras participar en un ejercicio de identificación de todas las complejidades de un problema concreto, exclamó:

Durante toda mi vida di por sentado que alguien, en algún sitio, conocía la solución a este problema. Pensaba que los políticos sabían lo que había que hacer, pero que se negaban a hacerlo por cuestiones políticas y por ambición. Pero ahora me doy cuenta de que nadie conoce la respuesta. Ni nosotros, ni ellos, ni nadie (p. 282).

Senge hace una distinción entre «complejidad detallada» y «complejidad dinámica». La primera comporta la identificación de todas las variables que pueden influir en un problema. Para una persona o grupo resultaría una tarea muy difícil de organizar. Sin embargo, la complejidad detallada no existe en la realidad. La complejidad dinámica es el territorio real del cambio: «Cuando la "causa y el efecto" no están cerca en el tiempo ni en el espacio y las intervenciones obvias no producen los resultados esperados» (*ib.*, p. 365), porque otros factores "no planeados" interfieren dinámicamente. Y, como Dorothy en Oz, tenemos la sensación de que «ya no estamos en Kansas». En otras

palabras, la complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad no son sólo algo que se interpone en el camino, sino que ¡son normales!

Stacey (1992) va aún más lejos. Dado que el cambio en circunstancias dinámicamente complejas no es lineal, no podemos predecir ni orientar con precisión el proceso:

Si bien Senge llega a la conclusión de que la causa y el efecto distan una de otra en los sistemas complejos y que, por lo tanto, es difícil detectarlos, este capítulo concluye que el vínculo entre causa y efecto desaparece y que, por lo tanto, es imposible localizarlos (p. 78).

Stacey concluye:

El futuro a largo plazo de este tipo de organizaciones es completamente insondable, porque los vínculos entre las acciones específicas y los resultados concretos se pierden en los detalles de lo que sucede. Podemos proclamar que hemos conseguido algo intencionadamente sólo cuando podemos demostrar que hay una conexión entre la acción específica que emprendimos y el estado específico que alcanzamos; en otras palabras, que el azar no afectó sensiblemente a lo que conseguimos. Dado que es imposible satisfacer esta condición cuando operamos en un sistema caótico, se deduce que las organizaciones humanas de éxito no pueden ser fruto de una intención compartida forjada mucho antes que la acción. Por el contrario, el éxito tiene que ser el descubrimiento de modelos surgidos a través de las acciones que llevamos a cabo en respuesta a la agendas cambiantes de los temas que identificamos (p. 124).

Todo esto significa que el cambio productivo es la «búsqueda constante de la comprensión, sabiendo que no hay una respuesta definitiva» (*ib.*, p. 282). Según Senge, la base real para el cambio implica:

- Ver las interrelaciones en vez de una causa lineal/efectos encadenados, y
- Ver los procesos de cambio en lugar de momentos concretos (*ib.*, p. 73).

Por consiguiente, el objetivo es adquirir el hábito de experimentar y considerar los procesos de cambio como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos. A medida que desarrollamos un lenguaje de sistema no lineal, surge una nueva forma de pensar sobre el cambio:

El subconsciente está sutilmente limitado a datos estructurales en círculos en vez de líneas. Observamos que en todas partes "vemos" procesos de retroalimentación y arquetipos de sistemas. Se ha arraigado un nuevo marco para el pensamiento. Se ha producido un cambio repentino, como ocurre cuando se domina un idioma extranjero. Empezamos a soñar en la nueva lengua, o a pensar espontáneamente en sus términos y sus restricciones. Cuando esto sucede en los sistemas de pensamiento, quedamos «atrapados para toda la vida» (*ib.*, p. 366).

¿Parece complicado? Sí. ¿Poco práctico? No. Es sumamente más práctico que nuestros modos habituales de introducir cambios, aunque sólo sea porque éstos no funcionan. Efectivamente, las soluciones equivocadas para los problemas complejos casi siempre empeoran la situación (dejándola peor que si no se hubiese hecho nada).

¿Cuál es pues este nuevo lenguaje para aprovechar las fuerzas del cambio? El cuadro 1 presenta ocho lecciones básicas surgidas del nuevo paradigma de cambio dinámico¹. Cada una de ellas es, en parte, una paradoja y una sorpresa con relación a nuestro modo normal de pensar sobre el cambio. Forman un conjunto, puesto que ninguna de ellas sirve por separado. Cada lección se beneficia de la sabiduría de las siete restantes.

CUADRO 1: *Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio*

- Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato (Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)
- Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces es perverso)
- Lección 3: Los problemas son nuestros amigos (Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos)
- Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores (Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)
- Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo (No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)
- Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan (Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)
- Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)
- Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio (El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)

LECCIÓN 1: LO IMPORTANTE NO SE PUEDE IMPONER POR MANDATO

(Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)

Los mandatos son importantes. Los políticos tienen la obligación de fijar la política, establecer criterios y controlar la actuación. Pero para conseguir ciertas clases de propósitos -en este caso, los importantes objetivos educativos- no se puede imponer por mandato lo importante, porque lo que realmente importa para los complejos objetivos de cambio son las aptitudes, el pensamiento creativo y la acción comprometida (McLaughlin, 1990). Los mandatos no son suficientes y cuanto más se intenta especificarlos más se restringen los objetivos. Los profesores no son técnicos.

¹ Estoy en deuda con Matt Miles, que ha desarrollado varias de estas lecciones (véase Fullman y Miles, 1992).

En otras palabras, se puede eficazmente imponer por mandato algo (i) que no requiera pensar ni aptitudes para ponerlo en práctica; y (ii) que pueda ser controlado a través de una estrecha y constante vigilancia. Por ejemplo, se puede ordenar el cese del uso de la correa o imponer un impuesto sobre la venta de bebidas alcohólicas o de gasolina. Esta clase de cambios no requieren habilidad por parte de quienes los imponen; y si se controlan de cerca, pueden ponerse en práctica con eficacia.

Incluso en el caso relativamente simple -de complejidad detallada, no dinámica-, casi todos los cambios educativos de valor requieren nuevas (i) habilidades (ii) actitudes, y (iii) creencias y modos de entender (Fullan 1991). Pensemos, por ejemplo, en la informática en el currículo, la reflexión y capacidad para resolver problemas por parte del profesorado, el desarrollo de la ciudadanía y del trabajo en equipo, la integración de la educación especial en las aulas normales, el trato del multiculturalismo y del racismo; el trabajo con los organismos sociales para ofrecer servicios integrados; el dar respuesta a todos los alumnos de una clase, el aprender en colaboración; el control de los resultados de los alumnos. Para que estos cambios sean productivos, se requieren aptitudes, capacidad, compromiso, motivación, creencias, perspicacia y juicio discrecional en cada momento. Un regla primordial para el cambio de la condición humana es que no se puede *obligar* a la gente a cambiar. No se les puede obligar a pensar de una forma distinta ni a adquirir nuevas habilidades.

Marris (1975) plantea así este problema:

Quando aquellos que tienen el poder para manipular los cambios actúan como si su única obligación fuera explicar, y que cuando sus explicaciones no son aceptadas de inmediato, hacen caso omiso de la oposición, acusándola de ignorancia o prejuicio, manifiestan un profundo desprecio por lo que da sentido a la vida de otros. Porque los reformadores ya han asimilado estos cambios a sus propósitos y han encontrado una reformulación que tiene sentido para ellos, a veces después de meses o años de análisis y debate. Si niegan a los demás la oportunidad de hacer lo mismo, los tratan como marionetas que cuelgan de los hilos de sus propios conceptos (p. 166).

Además de la introducción de un número cada vez mayor de requisitos impuestos por mandato, en educación existe la expectativa general de que cada vez se necesiten más innovaciones. Las personas relacionadas con la escuela a menudo responden a esta expectativa de una forma instintiva adoptando las «últimas tendencias» (gestión local, formación y asesoramiento entre compañeros, reestructuración, aprendizaje cooperativo, lenguaje total, etc.). No negamos el valor potencial de innovaciones concretas cuando observamos que, si no se da un cambio más profundo en el pensamiento y en las aptitudes, el impacto será limitado. El problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada.

Como observa Pascale (1990): «no es extraño que las ideas adquiridas a la ligera se descarten también con facilidad» (p. 20). Para que las nuevas ideas de cualquier tipo sean efectivas, son

necesarias una comprensión profunda de las mismas, y la adquisición de aptitudes y un compromiso para conseguir que funcionen. Estas cosas no se pueden imponer por mandato. La única alternativa posible es la creación de las condiciones que capaciten e incentiven a las personas para la reflexión sobre las visiones comunes e individuales, y la adquisición con el tiempo de habilidad a través de la práctica. Cuanto más se recurre a las imposiciones, más se refuerzan las modas transitorias, y más superficial y marginal para el propósito real de la enseñanza se considera el cambio. Cuanto más restrictivas son las imposiciones, más se reducen los objetivos y los medios educativos y, por consiguiente, menos impacto se logra.

Según la lección 1, la prueba de fuego del cambio productivo es que los individuos y los grupos desarrollen habilidades y una comprensión profunda con respecto a las nuevas soluciones. Las imposiciones resultan inadecuadas porque no pueden llevar a cabo estos cambios sustanciales ni siquiera en las políticas menores, y mucho menos en los objetivos mayores de propósito moral y en la realidad de complejidad dinámica. Las imposiciones modifican ciertas cosas, pero no afectan a lo importante. Cuando se trata de un cambio complejo, las personas no cambian ni pueden cambiar tan sólo porque les digan que tienen que hacerlo. Los agentes de cambio efectivos no acatan los mandatos, pero tampoco hacen caso omiso de ellos. Los utilizan como catalizadores para analizar de nuevo lo que están haciendo.

LECCIÓN 2: EL CAMBIO ES UN VIAJE, NO UN PROYECTO ESTABLECIDO

(El cambio no es lineal. está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)

Ya he defendido en este capítulo la idea de que el cambio es una proposición interminable bajo condiciones de complejidad dinámica. Otra razón por la que no se puede imponer por mandato lo importante es que no se puede saber lo que es importante hasta que no se ha iniciado el viaje. Si el cambio comportara innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas, tal vez se podría planificar. Pero los distritos escolares y las escuelas se dedican a llevar a la práctica simultáneamente una desconcertante serie de múltiples innovaciones y políticas. Además, las reformas de reestructuración son tan multifacéticas y complejas que no se pueden prever de antemano las soluciones para cada situación particular. Si se intenta abordar la complejidad de la situación con complejos planes de aplicación, el proceso se convierte en algo rígido, pesado, torpe y normalmente erróneo.

Un ejemplo que me viene a la memoria es la escuela de Inglaterra descrita por McMahon y Wallace (1992) que había emprendido la planificación del desarrollo de la escuela. Aun teniendo experiencia en el proceso de planificación, trabajando juntos y comprometiéndose con el plan elaborado, surgieron varios problemas inesperados: las sesiones de formación del personal tuvieron que ser pospuestas debido a retrasos en la publicación de directrices nacionales; un proyecto de formación tuvo que ser postergado porque el profesor asignado para su dirección había abandonado al cabo

de seis semanas, dejando un puesto vacante que no pudo ser ocupado hasta varios meses después; la directora quedó embarazada y se tuvo que buscar un sustituto temporal; el Gobierno introdujo una serie de cambios a los que hubo que adaptarse, etc., etc. Otro ejemplo es el grupo de las Provincias Marítimas del Canadá, con quienes estábamos trabajando y quienes definieron el cambio como «algo parecido a un viaje planificado por aguas ignotas en un barco agrietado y una tripulación amotinada».

Un viaje por lo parcialmente conocido o por lo desconocido es una metáfora válida. Como veremos, muchas de las otras lecciones se incluyen en ésta y la corroboran. Incluso las innovaciones bien desarrolladas son un viaje para aquellos que se enfrentan a ellas por primera vez. No podría ser de otro modo cuando lo que está en juego son las aptitudes y el modo de entender siempre difíciles de adquirir. Otras reformas más complejas encarnan una mayor incertidumbre, porque abarcan mucho más, pero sobre todo porque no se conoce la solución de antemano. «Cuando se quiere llegar a nuevas tierras, la ruta y el destino deben descubrirse a través del propio viaje», dice Stacey (1992, p. 1). Ante la imprevisibilidad del cambio, «la clave para el éxito está en la actividad creativa de la elaboración de nuevos mapas» (p. 1).

Bajo estas condiciones de incertidumbre, el aprender, la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido son *intrínsecos* a todos los procesos de cambio, en especial en las primeras fases. Se comprende por qué una disposición y un entorno favorable a correr riesgos son tan importantes. Las personas no se lanzan a lo incierto, a menos que ellos o los demás comprendan que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio. Y si las personas no se lanzan a lo desconocido, no ocurrirá ningún cambio significativo (véase lección 3: los problemas son nuestros amigos).

Sabemos que con toda seguridad habrá dificultades al principio. Lo malo es que las fases posteriores también son imprevisibles. Es verdad que cuando se logran los objetivos, surgen sentimientos eufóricos y de éxtasis, y momentos de profunda satisfacción personal y bienestar. Con un mayor propósito moral y capacidad de acciones para el cambio (Capítulo 2), es mucho más probable que se logren más éxitos que fracasos. Pero a veces las cosas empeoran en vez de mejorar, pese a que hagamos lo que es debido. Y a veces mejoran, pese a nuestros errores. Puesto que la complejidad dinámica genera sorpresas, para bien o para mal, hay un elemento de suerte. La adversidad puede influir en el modo en que nos relacionamos con estos acontecimientos inesperados, no en su prevención. A veces serán abrumadores, frustrantes y negativos, y no podremos hacer nada al respecto. Las personas que aprendan a controlar sus experiencias internas, cuando se enfrenten a las fuerzas positivas y negativas de cambio, serán capaces de determinar la calidad de sus vidas (Csikszentmihalyi, 1990). El cambio educativo productivo, al igual que la propia vida productiva, es en realidad un viaje que no termina hasta que nosotros llegamos a nuestro fin.

3: LOS PROBLEMAS SON NUESTROS AMIGOS

(Los problemas son inevitables, pero afortunadamente no se puede aprender ni triunfar sin ellos)

De lo expuesto hasta ahora se deduce que la *investigación* es crucial. Los problemas son endémicos en cualquier propuesta de cambio seria; tanto los que origina la propia propuesta como los causados por factores externos inesperados. Los problemas son necesarios para aprender, pero requieren una capacidad de investigación para sacar las lecciones correctas.

La afirmación de que los problemas son nuestros amigos puede parecer retorcida, pero no podremos elaborar respuestas eficaces para las situaciones complejas, si no buscamos activamente y nos enfrentamos a los problemas reales cuya solución sea difícil. Los problemas son nuestros amigos porque sólo cuando nos sumergimos por completo en ellos, se nos pueden ocurrir soluciones creativas. Los problemas son el camino hacia un cambio y una satisfacción más profundos. En este sentido, las organizaciones efectivas «abrazan los problemas» en lugar de evitarlos.

Con demasiada frecuencia no se presta atención a los problemas relacionados con el cambio, se les atribuye las causas de los males de los que hay que defenderse. El éxito de las propuestas para cambiar las escuelas es mucho más probable cuando los problemas son tratados como fenómenos naturales inevitables y deseados. Sólo detectando los problemas podemos entender lo que hay que hacer para conseguir lo que queremos. Es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la «resistencia», a la ignorancia o a la obstinación de los demás. Para que la gestión del cambio tenga éxito, son necesarias técnicas para la detección de problemas, como las «lista de factores preocupantes» y una revisión regular de las decisiones tomadas para resolver los problemas, en posteriores reuniones en las que se analice el proceso. Dado que las circunstancias y el contexto están cambiando constantemente, a veces de formas sorprendentes, es esencial un arraigado espíritu de constante investigación. Pascale (1990, p. 14) afirma: «la investigación es el motor de la vitalidad y de la autorrenovación».

Louis y Miles (1990) observaron que las escuelas estudiadas de menos éxito adoptaban una «actitud superficial» -no hacían nada, dejaban las cosas para más tarde, lo habían todo como siempre, se tomaban las cosas con calma, aumentaban la presión-. Por otro lado, las escuelas de más éxito reflexionaban más profundamente sobre las causas subyacentes y llevaban a cabo intervenciones más fructíferas como la renovación global del personal, formación continuada, rediseño de programas y demás. Las escuelas de éxito no tenían menos problemas que otras escuelas -pero los afrontaban con más eficacia-. Además, la ausencia de problemas normalmente indica que son pocas las aspiraciones. La falta de conflictos en las primeras fases del intento de cambio es un indicio inequívoco de que se pretende un cambio superficial o trivial, en lugar de un cambio sustancial. Más tarde, cuando ya se dominan, los cambios pueden alcanzar niveles increíbles a través

de esfuerzos aparentemente fáciles. No hay nada mejor que lograr aumentar la autoestima y la seguridad en uno mismo para alcanzar objetivos todavía más altos.

El evitar los problemas reales es el enemigo del cambio productivo, porque son estos problemas a los que hay que enfrentarse para avanzar. Senge (1990, p. 24) afirma al respecto:

Con demasiada frecuencia, los equipos empresariales tienden a perder el tiempo compitiendo por ampliar el radio de influencia, evitando todo lo que pueda perjudicar su imagen personal y pretendiendo que todos apoyan la estrategia colectiva del equipo proyectando la apariencia de un equipo unido. Para mantener la imagen, intentan borrar las discrepancias. Los que tienen serias objeciones evitan manifestarlas públicamente, y las decisiones conjuntas se convierten en compromisos diluidos que reflejan lo que cada uno debe aceptar o bien la opinión de una persona impuesta en el grupo. Si hay desacuerdo, éste se suele expresar culpabilizando, polarizando la opinión sin revelar las diferencias subyacentes en las asunciones y experiencia, de modo que todo el equipo pueda aprender de ellas.

Decir que los problemas son nuestros amigos es otra forma de decir que *el conflicto es esencial* en cualquier esfuerzo logrado de cambio:

Las personas no crean nuevas perspectivas cuando sus discusiones se caracterizan por un equilibrio ordenado, conformidad y dependencia. Tampoco las crean cuando las discusiones caen en el equilibrio explosivamente inestable del conflicto total o se evitan completamente los temas. Las personas se inspiran mutuamente nuevas ideas cuando discuten y no están de acuerdo – cuando están en conflicto, y, confusas, buscan un nuevo significado–, siempre dispuestas a discutir y a escucharse unos a otros (Stacey, 1992, p. 120).

Según Saul (1992, p. 535), para enfrentarse a la confusión «hay que aumentar la confusión haciendo preguntas incómodas hasta sacar a la luz el origen de las dificultades». Sin embargo, hacemos lo contrario afirmando verdades retóricas y encubriendo el conflicto.

Un modelo empieza a configurarse. El cambio sustancial comporta procesos complejos, que son intrínsecamente ricos en problemas. Un espíritu abierto a la investigación es esencial para resolver los problemas. Cambiar es aprender. Pascale (1990, p. 263) resume por qué los problemas son nuestros amigos:

La vida no sigue una lógica lineal; se ajusta a una especie de lógica curva que cambia la naturaleza de las cosas y a menudo las convierte en sus opuestos. Por consiguiente, los problemas no son sólo obstáculos a los que hay que enfrentarse para luego apartarlos. Indagar en el interior de cada problema supone profundizar en la naturaleza de las organizaciones, y es un vehículo para el crecimiento personal.

Esto implica un cambio; tenemos que valorar el proceso de búsqueda de soluciones, hacer malabarismos con las contradicciones que conllevan las soluciones significativas.

En resumen, los problemas son nuestros amigos, pero sólo cuando se hace algo con ellos.

LECCIÓN 4: LA VISIÓN Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA SON POSTERIORES

(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)

Las visiones son necesarias para el éxito, pero algunos conceptos se comprenden y se aplican mal en el proceso de cambio. Las visiones son posteriores por dos razones. Primero, en condiciones de complejidad dinámica, es necesario reflexionar mucho antes de poder formarse una visión convincente. La visión surge de la acción, no la precede. Incluso entonces siempre es provisional. Segundo, la visión *compartida*, esencial para el éxito, debe evolucionar a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización. Esto requiere tiempo y no se logrará, a menos que el proceso de construcción de la visión sea, de algún modo, abierto. Que las visiones sean posteriores no significa que no se preparen. Todo lo contrario. Su búsqueda es más auténtica si se evita su prematura formalización.

Las visiones son posteriores porque el proceso de unir las visiones personales y las comunes requiere tiempo. Senge (1990) ilustra la tensión entre los ideales individuales y los colectivos:

La visión compartida es vital para la organización que aprende porque proporciona el núcleo y la energía para aprender. Si bien el aprendizaje adaptable es posible sin una visión, el aprendizaje generativo sólo se da cuando las personas se esfuerzan por conseguir algo realmente importante para ellos. De hecho, toda la idea de aprendizaje generativo -«ampliar la habilidad de uno para crear,-» parecerá abstracta y sin sentido hasta que las personas se entusiasmen por una visión que deseen de veras hacer realidad.

Hoy en día, el concepto de «visión» resulta familiar en la dirección de empresas. Pero si se analiza con atención, se descubre que la mayoría de «visiones» son de una persona (o de un grupo) que se impone dentro de la organización. Tales visiones, como mucho, infunden conformidad -pero no compromiso-. Una visión compartida es una visión con la que se comprometen verdaderamente muchas personas, porque refleja su visión personal (p. 206).

Y:

Las organizaciones cuyo propósito sea construir visiones compartidas alientan incesantemente a sus miembros a desarrollar sus visiones personales. Si las personas no poseen sus propias visiones, lo único que pueden hacer es «apuntarse» a la de otro. El resultado es la conformidad, nunca el compromiso. Por otro lado, las personas con una fuerte orientación personal se pueden unir para crear una potente sinergia para conseguir lo que realmente se quiere tanto individual como colectivamente (Senge, 1990, p. 211).

Por el contrario, se sigue divulgando el viejo y totalmente erróneo paradigma, como las recomendaciones de Beckhard y Pritchard (1992) para el cambio impulsado por una visión. Según estos autores, hay cuatro aspectos clave: creación y fijación de la visión; comunicación de la visión;

construcción del compromiso con la visión; y organización de las personas y de sus acciones para ajustarlas a esta visión (p. 25). ¡Esto no es cierto!

En su estudio de veintiséis fábricas durante un período de cinco años, Beer, Eisestat y Spector (1990) llegan a la conclusión contraria:

Los esfuerzos de cambio que empiezan creando programas de empresa para modificar la cultura de gestión de las personas de la empresa son intrínsecamente deficientes, aunque los apoye la dirección (p. 6).

El enfoque programático a menudo parte de la falsa asunción de que los intentos de cambiar el modo de pensar de las personas a través de declaraciones de objetivos o programas de formación dan lugar a cambios útiles en la actitud real de las personas en el trabajo. Por el contrario, hemos descubierto que las personas aprenden nuevos modelos a través de su interacción con los demás en el trabajo (p. 150).

Stacey (1992) amplía estas ideas con una crítica del modelo centrado en la visión y escribe:

... tenemos que formar una visión del estado futuro que deseamos alcanzar, persuadir a los demás de que también crean en ella, y luego, juntos, si nuestra información es correcta, seremos capaces de hacerla realidad. Según esta perspectiva, la gerencia intentará prever de antemano lo que sucederá. Los directores prepararán pronósticos y se reunirán los fines de semana para formular visiones y objetivos. Elaborarán programas de cambio global para persuadir a los miembros de toda la organización de que se comprometan con una nueva visión. Pero si la creencia en la que estas acciones se basan no está fundamentada, habrán malgastado el tiempo y probablemente no habrán realizado lo realmente necesario para el éxito (p. 125).

Además:

El depender de las visiones perpetúa las culturas de dependencia y conformidad que obstaculizan el cuestionamiento y el aprendizaje complejo necesarios para una dirección innovadora (p. 139).

Stacey nos advierte de que el «éxito tiene que ser el descubrimiento de los modelos que surgen de las acciones que emprendemos en respuesta a los distintos problemas que identificamos» (p. 124).

Stacey concluye:

De acuerdo con la perspectiva de los sistemas dinámicos, los directores piensan en términos, no de la intención previa representada por objetivos y visiones, sino de agendas en continua evolución de cuestiones, aspiraciones, retos e intenciones individuales. La clave de la estrategia que surja es la efectividad con la que los directores de la organización construyan y traten tales problemas.

Esta perspectiva da una definición distinta del propósito de una organización. En lugar de asegurar algo relativamente conocido y fijado, su propósito es detectar los objetivos que hay que conseguir, por qué y cómo. Tal propósito es fruto no de lo que los directores prevén, sino de lo que han experimentado y han llegado a comprender. Es un propósito de ser creativo y lidiar con lo que venga. No se proponen lograr ningún estado futuro en particular (p. 146).

Resumiendo, la cuestión crítica no es si las visiones son importantes, sino cómo se pueden diseñar y rediseñar, dada la complejidad del cambio. Las visiones mueren prematuramente cuando no son más que productos de papel fabricados en masa por los equipos de dirección, cuando son estáticas o, incluso, erróneas, y cuando intentan imponer un falso consenso, suprimiendo las visiones personales en lugar de permitir su eclosión.

Y, efectivamente, las visiones pueden morir o no lograr desarrollarse para defender sus puntos de vista, cuando el método empleado es la charla superficial en lugar de una investigación y acción fundamentadas. Otra paradoja: intentar que todos los involucrados se anticipen a la acción es algo condenado al fracaso, porque no tiene en cuenta la complejidad dinámica. Si se comprende este proceso, el concepto de propiedad pasa a ser relativo. No se puede sentir algo como propio *antes* de haberlo aprendido.

El sentimiento profundo de apropiación se adquiere a través del aprendizaje que surge de un compromiso total con la solución de los problemas. En este sentido, la propiedad es mucho más sólida en la mitad del proceso de cambio que al principio, y todavía lo es más al final del mismo. Sentir algo como propio es un proceso además de un estado. Al afirmar que la propiedad es crucial, se elude el problema, salvo que uno sepa cómo conseguirla.

La planificación estratégica también se pone en duda. Dedicar demasiado tiempo y energía en una planificación por anticipado es un error, incluso cuando se basa en principios de flexibilidad. La participación, la valoración elaborada de las necesidades, los planes estratégicos formales están fuera de lugar al inicio de los complejos procesos de cambio. Louis y Miles (1990) lo llaman perspectiva evolucionista.

La perspectiva evolucionista se fundamenta en la asunción de que el entorno dentro y fuera de las organizaciones es, a menudo, caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque quedará desfasado debido a las cambiantes presiones externas, o bien porque en el seno de la organización surgen discrepancias en cuanto a las prioridades. Sin embargo, no hay razón para asumir que la mejor respuesta sea planificar pasivamente, basándose en un número cada vez mayor de decisiones. En su lugar, la organización puede oscilar entre los esfuerzos para obtener un consenso normativo acerca de lo que pueda llegar a ser, para planificar estrategias para lograrlo, y para llevar a cabo una experimentación cada vez más descentralizada que aproveche la creatividad de todos sus miembros con el fin de lograr el cambio... La estrategia es considerada como una herramienta flexible, en lugar de una ampliación semipermanente del objetivo (p. 193).

El desarrollo de una auténtica visión común se fundamenta en las aptitudes para las acciones de cambio: visión personal basada en un propósito moral, investigación, maestría y colaboración (Capítulo 2). La elaboración de la visión colectiva es un profundo «proceso reforzador de creciente claridad, entusiasmo, comunicación y compromiso (Senge, 1990, p. 227). Cuando las personas hablan, prueban cosas, investigan, vuelven a probar -todo conjuntamente-, adquieren más

habilidades, sus ideas son más claras y el compromiso común se fortalece. *El cambio productivo es muy parecido a un proceso de movilización y contagio positivo.*

«Preparados, disparen, apunten» es la secuencia más fructífera, si queremos tornar una instantánea lineal de una organización sometida a una reforma importante. Estar preparado es vital, hay que tener una orientación, pero resulta fatal ahogar el proceso con una visión, un objetivo y una planificación estratégica antes de conocer suficientemente la realidad dinámica. «Disparar» significa acción e investigación, fomentando las aptitudes, la claridad y el aprendizaje. «Apuntar» significa dar forma a nuevas creencias, formular declaraciones sobre el objetivo y la visión y centrar la planificación estratégica. La visión y la planificación estratégicas son posteriores y, en todo caso, posteriores al *paso 3*, y no al *paso 1*.

Durante nuestro trabajo sobre la reforma en la educación del profesorado de Toronto, hemos seguido esta secuencia en los últimos cinco años. Cuando empezamos en 1988, nos negamos deliberadamente a abordar de inmediato una planificación estratégica a gran escala, y a crear otro equipo operativo. En su lugar, empezamos por establecer varios principios: trabajar en la formación continua del profesorado, vincular el desarrollo del profesorado con el desarrollo de la escuela, comprometernos con algunos programas centrados en la práctica, trabajar conjuntamente con las escuelas, realizar una investigación continua en nuestros esfuerzos. El «disparar» se tradujo en la creación de varios proyectos piloto centrados en la práctica con distintos equipos de profesores y grupos de estudiantes de profesorado, y en la introducción de acuerdos orientados hacia la acción, como el Learning Consortium -Consortio Educativo (véanse los capítulos 5 y 6)-. Casi a finales del tercer año estábamos preparados para centrar nuestro objetivo, Comisión de Planificación Estratégica (Strategic Planning Committee) y contratando a un asesor externo para facilitar el proceso con la Comisión y la Facultad en su conjunto. En una reunión del profesorado con los representantes de los estudiantes, generamos imágenes de aquello por lo que deberíamos luchar, que se basaban en las experiencias de las personas a través de los proyectos piloto y otras ideas. Creo que pudimos ser mucho más claros (el objetivo) siguiendo esta secuencia, de lo que lo habríamos sido si hubiésemos empezado por la elaboración de una declaración de objetivos y una planificación estratégica que habrían resultado abstractas y/o sólo en parte sentidas como propias. El debate sigue en pie y todavía quedan cuestiones por resolver, pero ahora estamos en mejores condiciones para llevar a cabo reformas con un propósito más claro, a medida que iniciamos nuevas fases, impulsados (esta vez) por una visión compartida (véase capítulo 6).

La Torah Elementary School, situada al nordeste de Toronto y que forma parte de nuestro Consortio Educativo, es otro ejemplo de ello. Comenzando a escala menor (el director y dos profesores de los veintitrés que constituyen el profesorado), la escuela evolucionó de una cultura individualista a una cultura de elevada colaboración en un período de tres años; y no lo hizo empezando con una visión, sino trabajando hacia una visión compartida fruto de sus acciones (Fullan, 1992).

Pascale (1990) también refleja la secuencia de preparados-disparen-apunten, cuando analiza cómo la empresa Ford Motor creó un objetivo ampliamente compartido y una declaración de valores en los años ochenta.

A posteriori, un factor que influyó en la amplia aceptación de esta declaración (la visión y los valores de Ford) fue que sus principios fueron puestos en práctica durante varios años antes de ser formalmente anunciados. La mayoría de empresas promulgan sus declaraciones de valores al revés, y el producto es rechazado por considerarlo un truco publicitario (p. 170).

Los líderes carismáticos y prometedores y la planificación estratégica precoz son deslumbrantes porque <<nos distraen de nuestras *propias* posibilidades» (*ib.*, p. 265). Según el nuevo paradigma del cambio, las organizaciones tendrán que invertir las asunciones tradicionales acerca de la visión y la planificación. Al hacerlo, «llegarán» a unas visiones compartidas más profundas y mucho más poderosas que inspirarán día a día una acción comprometida a través de la organización. Pero, como hemos visto, este «llegar» es tan sólo temporal; las visiones compartidas más sólidas son las que contienen la base para fomentar el aprendizaje generativo y admiten que el desarrollo del individuo y de la organización siempre mantendrán una tensión dinámica. El reconocimiento, y, en última instancia, la valoración de esta tensión, así como la incorporación de valores y mecanismos para continuamente procesarla, son esenciales.

Competiendo con las fuerzas del cambio está el proceso eterno de la búsqueda de caminos creativos para luchar contra los factores intrínsecamente polémicos -en especial los presentados en la Lección 5-.

LECCIÓN 5: EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO DEBEN TENER UN PODER EQUITATIVO

(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)

El cambio educativo productivo también es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir ante el pensamiento gregario. Las paradojas aportan la base para aprender en condiciones de complejidad dinámica:

La paradoja nos sirve para establecer polos opuestos y afirmar ambos lados. Dos factores, la exclusividad y la simultaneidad mutuas, son esenciales para una verdadera paradoja...

Resulta útil distinguir dos tipos de problemas: los problemas convergentes (cómo hacer cuadrar las cuentas) relacionados con los problemas inequívocos y cuantificables susceptibles a la lógica, y los problemas divergentes (cómo reorganizar el departamento de producción,) que no son cuantificables ni comprobables y que no se prestan a una simple solución. Cuando se resuelve un problema convergente, literalmente se elimina. Esto no tiene nada de malo. Sin embargo, los problemas divergentes no pueden ser eliminados permanentemente, y se benefician del pensamiento lateral que evoca la paradoja (Pascale, 1990, p. 110).

Existen algunas otras paradojas endémicas de la humanidad, aparte de la tensión creativa entre el desarrollo del individuo y el del grupo. Como en todas las paradojas, no existen soluciones unilaterales. A modo de ilustración, remitámonos al problema del aislamiento en la búsqueda de una solución.

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada «una profesión solitaria», siempre en términos peyorativos. El aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza (Lortie, 1975).

Muchas son las causas del aislamiento y el individualismo. A menudo parecen ser una debilidad de carácter que se manifiesta en una actitud competitiva, defensiva ante las críticas, y en una tendencia a acaparar los recursos. Pero las personas son seres de circunstancias y cuando el aislamiento se generaliza, tenemos que preguntarnos por qué nuestras escuelas crean tanto aislamiento.

El aislamiento es un problema porque restringe la investigación y la educación. Las soluciones están limitadas a las experiencias del individuo. Para un cambio complejo, se precisan muchas personas que trabajen con perspicacia en la solución y se comprometan con una acción conjunta y concentrada. Según Konosuke Matsushita, fundador de Matsushita Electric Ltda.:

Como sabemos, los negocios ahora son tan complejos y difíciles, la supervivencia de las empresas es tan insegura en un entorno cada vez más imprevisible, competitivo y peligroso, que su existencia depende de la movilización de hasta la última gota de inteligencia (citado en Pascale, 1990, p. 27).

Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, las escuelas «enriquecidas por el aprendizaje» darán mejores resultados que aquellas en las que perduren la tradición aislacionista de la enseñanza (Rosenholtz, 1989; Fullan y Hargreaves, 1991). ¿Qué hacemos, pues? Aprovechamos al máximo una buena idea. La colaboración es considerada automáticamente como algo bueno. La respuesta está en la gestión local participativa. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevada al extremo, la colaboración se convierte en «pensamiento gregario» -conformidad falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales (CRM Films, 1991). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.

En nuestro empeño por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el «aspecto positivo» del individualismo. La capacidad de pensar y trabajar con independencia es esencial para la reforma educativa (Fullan y Hargreaves, 1991). La diversidad y los miembros marginales al grupo son los que suelen tener ideas más puras. El escuchar nuestra voz interna, la

reflexión personal y la capacidad de estar solos son esenciales en una situación de fuerzas constantes de cambio. La soledad también es importante como estrategia para hacer frente al cambio (Storr, 1988):

Cuando de lo mejor de nosotros, demasiado tiempo
nos ha alejado el mundo apresurado, y caemos,
enfermos de sus ajetreos, sus placeres agotados,
Cuán clemente, cuán benigna es la Soledad
(Wordsworth, *El Preludio*, citado en Storr, 1988).

Los grupos son más vulnerables a las modas efímeras que los individuos. El papel represor de los grupos queda bien reflejado en la obra de Doris Lessing *Prisons we Choose to Live inside* (1986).

Las personas que han vivido la experiencia de muchos grupos, que tal vez hayan observado su propia conducta, estarán de acuerdo en que lo más difícil del mundo es hacer frente al propio grupo, el grupo formado por los compañeros de uno. Muchos coinciden en afirmar que entre sus recuerdos más vergonzosos destacan los de las ocasiones en que han dicho que lo negro es blanco porque los demás lo dicen (p. 51).

La represión que el grupo o uno mismo ejerce sobre la intuición y el conocimiento de la experiencia es una de las razones principales por las que surgen tantas innovaciones mal planificadas y efímeras (para después inevitablemente desaparecer, deteriorando la imagen del cambio). Por este motivo creo que el individuo es una fuente infravalorada de reforma. Lessing lo describe con estas palabras: «creo que, a la larga, será siempre el individuo quien marque la pauta e impulse el verdadero desarrollo de la sociedad» (p. 71).

El aspecto negativo del pensamiento gregario no es sólo que hay que evitar los peligros de la conformidad excesiva. En condiciones de complejidad dinámica, los puntos de vista diferentes suelen prever nuevos problemas antes que los grupos unidos de ideas afines. Pascale afirma:

Las diferencias internas pueden ampliar el espectro de las opciones de una organización, generando nuevos puntos de vista, fomentando el desequilibrio y la adaptación. Existe una conocida ley de cibernética -la ley de la variedad de requisitos-, según la cual, para que cualquier sistema se adapte a su entorno externo, sus controles internos deben incorporar la variedad. Si se reduce la variedad interior, un sistema no puede hacer frente a la variedad externa. La organización innovadora debe incorporar la variedad en sus procesos internos (p. 14).

Por consiguiente, una cultura compartida y unida no es un objetivo deseable:

La perspectiva de sistemas dinámicos lleva a un concepto de cultura como algo emergente. Lo que un grupo llega a compartir en forma de cultura y filosofía surge de las creencias personales de los individuos, por medio de un proceso educativo que se construye con los años. Y si se quiere que el proceso educativo continúe, si un negocio tiene que ser siempre innovador, habrá que poner énfasis en que es necesario poner en duda la cultura en vez de compartirla. Una perspectiva de sistemas

dinámicos destaca la importancia de fomentar contraculturas para vencer las fuertes tendencias a ajustarse a las culturas y compartirlas con firmeza (Stacey, 1992, p. 145).

Tanto las culturas que comparten estrechamente como las que no comparten son deficientes, porque crean fronteras que son, respectivamente, demasiado constringentes o demasiado indulgentes (Stacey, 1992). Cierta grado de culturas múltiples es esencial para poner en duda el *statu quo* ante los cambios continuos y los temas polémicos del entorno. Canon y Honda, por ejemplo, contratan directores de otras organizaciones «con el propósito expreso de establecer bolsas considerables de nuevas culturas» (Stacey, 1992, p. 198).

Por consiguiente, el respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación. Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de la diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia. Puesto que el conflicto (apropiadamente gestionado) es esencial para un cambio productivo, es decir, que los problemas son nuestros amigos, el grupo que prosperará será el que perciba el conflicto como una oportunidad de aprender en lugar de algo que hay que evitar ni como una ocasión para atrincherarse en su propia posición. El aprendizaje organizativo no es posible sin el aprendizaje individual, y en los grupos el aprendizaje no es posible sin procesar el conflicto.

Sin embargo, podemos compensar en exceso el pensamiento gregario exaltando al individuo, poniendo énfasis en la autonomía, y dejando de trabajar en visiones compartidas y por consiguiente dispersando la energía. Hemos vuelto al punto de partida -el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo es peor-o El mensaje que se deduce es que ambos extremos -individualismo y colegiabilidad-merecen el mismo respeto.

LECCIÓN 6: NI LA CENTRALIZACIÓN NI LA DESCENTRALIZACIÓN FUNCIONAN

(Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)

La centralización peca por exceso de control, la descentralización peca por exceso de caos. Hace decenios que sabemos que el cambio de arriba abajo no funciona (no se puede imponer por mandato lo importante). Los líderes no cesan en su empeño porque no ven otra alternativa y están impacientes por obtener resultados (tanto por razones políticas como morales). Las soluciones descentralizadas, como la gestión local, tampoco sirven porque los grupos se concentran en el gobierno y a veces, cuando están solos, fallan (véanse los capítulos 4 y 5, y Fullan 1991, pp. 200-209). Incluso cuando tienen éxito durante períodos cortos de tiempo, no pueden mantener el éxito salvo que presten atención al centro y viceversa. Pascale (1990), examinando el caso de la Ford, dice:

El cambio se logra cuando se produce una situación de "bocadillo". Cuando hay consenso en las capas altas y presión en la bajas> sucede algo. Cuando en los estratos superiores no había consenso operativo sobre lo que se debía hacer en la Ford, tras varios viajes a Japón, muchos directores de más experiencia estuvieron de acuerdo en afirmar que el problema era el modo en que funcionaba la organización. Sin embargo, no se habría llegado a ninguna parte si los estratos inferiores no hubiesen presionado para producir un cambio (pp. 126-128).

Como muchos líderes reformistas han descubierto, el control desde arriba es una ilusión. Nadie puede controlar organizaciones complejas desde arriba. La cuestión clave (o para decirlo con más precisión, la eterna pretensión), como dice Senge (1990, p. 287), es «lograr controlar sin controlar». Y añade:

Si por un lado las organizaciones tradicionales requieren sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, por el otro, las organizaciones que aprenden invierten en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje de equipo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes de las cuestiones complejas. Estas capacidades serán las que permitirán a las organizaciones que aprenden estar más controladas localmente y mejor coordinadas que sus jerárquicas predecesoras.

De un modo similar, es un error por parte de las unidades locales, incluso cuando operan bajo esquemas descentralizados, no tener en cuenta el centro (véase Lección 7). Por ejemplo, el desarrollo escolar y el del distrito deben estar coordinados. Es posible que escuelas individuales alcancen un alto grado de colaboración a pesar de sus distritos, pero no podrán mantener este grado de colaboración en estas condiciones. El movimiento de personal, los traslados y los criterios de promoción, las exigencias políticas, las decisiones presupuestarias, incluyendo los recursos para la formación de personal, tienen efectos negativos en las escuelas, si la relación no está bien coordinada (véase Fullan, en prensa).

En otras palabras, las unidades centrales y locales *se necesitan mutuamente*. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba. Los individuos y los grupos incapaces de hacer frente a esta paradoja son arrasados por fuerzas transversales de cambio.

LECCIÓN 7: LAS CONEXIONES CON EL ENTORNO MÁS AMPLIO SON ESENCIALES PARA EL ÉXITO

(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)

Muchas organizaciones concentran sus esfuerzos en el desarrollo interno, pero no logran mantener una postura de aprendizaje preventivo respecto al entorno. Esta fatal deficiencia es tan antigua como la evolución. Smith (1984) hace esta profunda reflexión:

Para que una entidad social, como una organización, reflexione sobre sí misma, debe tener un sistema que represente dicha entidad y el contexto en el que está arraigada. Es entonces cuando se produce un desequilibrio. Un sistema social que promueva la paradoja y fomente el desequilibrio (a saber: que fomente la variación y abrace puntos de vista contrarios) tiene más probabilidades de conocerse a sí mismo (como consecuencia de un análisis continuo de sus asunciones y de un intento de lidiar con sus tensiones internas). Esto, a su vez, genera más posibilidades de que sea consciente del contexto en el que opera (p. 289, citado en Pascale, 1990).

Complejidad dinámica significa que existe una constante acción en el entorno. Para que el profesorado y las escuelas sean eficaces, tienen que suceder dos cosas. Primero, que el propósito moral individual esté vinculado con un bien social más amplio. Los profesores tienen que centrar sus esfuerzos en marcar una diferencia en los alumnos como individuos, pero también deben trabajar para un cambio de ámbito escolar, con el fin de crear las condiciones laborales más efectivas para la educación de los alumnos. Los profesores deben buscar oportunidades para unir fuerzas con los demás, y deben darse cuenta de que forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende, a través de su trabajo con los alumnos y los padres. Es posible, e incluso necesario, que los profesores actúen localmente, conceptualizando sus papeles en un plano más elevado.

Segundo, que para prosperar, las organizaciones deben estar arraigadas activamente en su entorno, respondiendo y contribuyendo a las preocupaciones actuales. Deben atender a las políticas estatales, sin aplicarlas necesariamente al pie de la letra, si quieren protegerse de una hipotética imposición. Pero fundamentalmente, las organizaciones que aprenden saben que las expectativas y las tensiones del entorno contienen las semillas del futuro desarrollo. Hay muchas más ideas «allá fuera» que «aquí dentro» (véase Capítulo 5). Las organizaciones de éxito tienen muchos recursos para contribuir a las exigencias de cambio que agitan continuamente el entorno. Tratan el medio interno y externo con igual respeto. Vemos "nuestra conexión con el mundo» y ayudamos a los demás a ver en él un propósito moral y una oportunidad de aprender del más alto rango.

LECCIÓN 8: TODAS LAS PERSONAS SON AGENTES DE CAMBIO

(El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos)

Existen dos razones básicas por las que *todas las personas* que trabajan en una empresa, y que quieran una mejora constante tienen que ser agentes de cambio con un propósito moral. Primero, como hemos visto, dado que nadie puede comprender las complejidades del cambio en los sistemas dinámicamente complejos, se deduce que no podemos dejar la responsabilidad a los demás. Segundo, y más fundamental, las condiciones para el nuevo paradigma del cambio no las pueden establecer líderes oficiales que trabajen en solitario. En otras palabras, cada uno y todos los profesores tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de

realizar una investigación colectiva e individual y una renovación continua, de lo contrario ésta no se hará realidad.

Los líderes oficiales de la sociedad actual son generados por un sistema que opera según un paradigma viejo. Por consiguiente, es poco probable que tengan los conceptos y los instintos necesarios para traer cambios radicales consecuentes con el nuevo modo de pensar que hemos descrito en este capítulo. Saul (1992) asegura que "la edad de la razón" se ha envilecido, al enterrar el sentido común y el propósito moral:

Casi siempre, la defensa racional de la eficiencia produce ineficiencia. Se concentra en cómo se hacen las cosas y no tiene en cuenta el porqué. Calcula los costes sin comprender los costes reales. Esta obsesión por la eficiencia lineal es una de las causas de nuestra interminable crisis económica... Lo que es peor, es capaz de eliminar de la democracia su mejor cualidad, la habilidad de actuar de una forma no convencional, del mismo modo que priva a los individuos de su fuerza como seres no lineales... ¿En qué podría convertirse una civilización centrada en la estructura, la pericia y las respuestas, sino en una coalición de grupos profesionales? ¿Cómo, por lo tanto, sería posible que el ciudadano individuo no fuese considerado un grave obstáculo para el progreso comercial? (Saul, 1992, pp. 582-583).

Un cambio profundo sólo es posible si los individuos emprenden acciones para cambiar su propio entorno. El «sistema» no nos hará (en realidad no puede hacernos) ningún favor. El sistema educativo se está matando a sí mismo, porque está diseñado para el *statu quo*, y se enfrenta a expectativas sociales de una mayor reforma. Si los profesores y los demás educadores quieren marcar una diferencia, ideal por el cual los profesores dan lo mejor de sí, el propósito moral solo no es suficiente.

El propósito moral requiere un motor, un motor individual, agentes de cambio habilitados que promuevan cambios a su alrededor, que se crucen con otros individuos y grupos de ideas afines para formar la masa crítica necesaria para generar continuamente mejoras.

CONCLUSIÓN

El enfrentamiento con las fuerzas del cambio produce situaciones emocionantes pero incómodas, porque uno debe luchar siempre contra el exceso de control por un lado, y contra el caos, por el otro. Las ocho lecciones del cambio dinámico comparten un modelo subyacente con relación a la habilidad de uno para trabajar con polos opuestos: presionar para conseguir el cambio y al mismo tiempo permitir el auto-aprendizaje; estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuentes de resolución creativa; tener una visión sin que ésta llegue a deslumbrar, valorar al individuo y al grupo; aunar las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, estar

internamente unido, pero con una orientación externa; y valorar las acciones personales de cambio como medio para cambiar el sistema.

De este análisis se deduce que en la lucha actual entre la responsabilidad estatal y la autonomía local, *ambas* tienen razón. El éxito depende del grado en que cada fuerza puede, por voluntad propia, enfrentarse a la otra, ya que no abrazarla, por considerarlo necesario para un cambio educativo productivo.

Al hacerlo, es esencial aprender las ocho lecciones y reconocer su interdependencia dinámica.

El proceso de cambio se vuelve sumamente complejo, cuando uno se da cuenta de que es la *combinación* de individuos y organismos sociales la que marca la diferencia. Los profesores tienen un papel fundamental en la creación de sociedades educativas que aprenden, las cuales, por definición son complejas. El desarrollo es «la mejora continuada de la capacidad de crecer y de establecer un mayor número de conexiones en entornos todavía más variados» (Land y Jarman, 1992, p. 30). Las conexiones internas (en el interior de uno mismo, en el seno de la organización de uno) y las conexiones externas (con los demás y con el entorno) deben coexistir en una interacción dinámica.

Con la aceleración del grado de complejidad de la sociedad posmoderna, la habilidad de sintetizar los polos opuestos siempre que sea posible, y de trabajar con su coexistencia siempre que sea necesario, es absolutamente fundamental para el éxito. Se debe empezar con uno mismo, pero trabajando activamente para crear organizaciones que aprenden, en beneficio tanto individual como del grupo.

Fullan, Michael (2003) "Capítulo 5. Las ideas están allí; Todos estamos allí; y Una visión desde arriba" en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 102-105, pp. 101-120

LAS IDEAS ESTÁN ALLÍ

Existe un gran número de estudios que demuestran que la mayoría de escuelas no buscan ni procesan ideas del exterior. Pero algunas escuelas lo hacen (aunque no tenemos ninguna razón para creer que *sustenten* sus capacidades de innovación). La descripción que Rosenholtz (1989) hace de las escuelas «estancadas» y de las escuelas «en movimiento» en su estudio de setenta y ocho escuelas elementales, deja clara la diferencia entre las escuelas que no aprenden y las que aprenden. Rosenholtz observó que en las trece escuelas «en movimiento» de su estudio, los profesores aprendían unos de otros y del exterior. La mayoría de profesores de estas escuelas, incluso los de más experiencia, creían que enseñar era intrínsecamente difícil. Creían que los profesores nunca cesaban de aprender a enseñar. Dado que la mayoría de profesores admitían que enseñar era difícil, casi todos reconocían que a veces necesitaban ayuda. Por consiguiente, ofrecer y recibir ayuda no eran sinónimos de incompetencia, sino que formaban parte del esfuerzo común por mejorar continuamente. Al conseguir que sus colegas les mostraran más apoyo y se comunicaran más con ellos, estos profesores se sentían más seguros de sí mismos y tenían más certeza de sus objetivos y del grado en que los estaban consiguiendo.

Como observa Rosenholtz, en las escuelas eficaces, la colaboración está relacionada con las normas y con las oportunidades para mejorar y aprender permanentemente a lo largo del ejercicio de la profesión: «Se da por sentado que la enseñanza de mayor calidad es una empresa colectiva y no individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta con los compañeros son condiciones que permiten al profesorado mejorar» (p. 73). Por consiguiente, los profesores tienden más a valorar, legitimar y aceptar la necesidad de compartir las experiencias, buscar consejo y ofrecer ayuda dentro y fuera de la escuela. Es más probable que mejoren cada vez más como profesores: «De todo ello se deduce que es mucho más fácil aprender a enseñar y aprender a enseñar mejor en unas escuelas que en otras» (p. 104).

Louis y Miles (1990) observaron que las dos escuelas de enseñanza superior que habían conseguido una importante reforma (de las cinco estudiadas) tenían una mayor capacidad de «conseguir y gestionar los recursos para el cambio» (p. 239). Buscaban recursos como dinero, tiempo, ideas, materiales, asistencia y formación, etc. Eran eficaces para conseguir nuevos recursos, y también para adaptar los existentes. Aquí, y en todas partes, es vital el vínculo con los otros componentes de las

acciones de cambio. No sólo es importante el conseguir recursos -entre los numerosos intentos de reforma fracasados, se encuentran muchos destacados proyectos ricos en recursos-, sino que, además, la búsqueda selectiva de recursos debe estar vinculada con la creación de una visión, la maestría y el esfuerzo colectivo. Para las organizaciones que aprenden, buscar ayuda es un indicio de inteligencia, no de debilidad (*ib.*).

El estudio de Baker *et al.* (1991) sobre cuarenta y ocho distritos escolares de Illinois confirma que el desarrollo interno y la participación externa deben estar unidos. Según ese estudio, trece de los cuarenta y ocho distritos experimentaban regularmente «un mejoramiento sistemático». No es casualidad que los trece distritos aprovecharan el apoyo que les ofrecían centros de servicios educativos regionales y otros recursos. Por el contrario, en los ocho casos que no recibían apoyo externo, no se detectó ningún indicio de mejora escolar. De nuevo vemos que el buscar apoyo externo y formación es una señal de vitalidad. Las organizaciones que se consideran autosuficientes no van a ninguna parte. Y como hemos visto en el Capítulo 4, las escuelas que internamente están unidas, buscan apoyo externo y reconocen las buenas ideas cuando las ven.

«La Liga de Escuelas Profesionales» (League of Professional Schools) de Carl Glickman representa otro caso convincente. Glickman, Allen y Lunsford (1992) analizan la evolución de veintidós escuelas que entraron a formar parte de la Liga en 1990, y de las veinte que ingresaron en 1991. Confirmando lo que sospechábamos al principio, observaron una mayor facilidad para poner en práctica un gobierno compartido que para centrarse en los aspectos docentes en la reforma de la enseñanza y el aprendizaje. Glickman *et al.* luego examinaron las diferencias en la puesta en práctica con respecto a las tres premisas principales de «una escuela profesional»: gobierno compartido, centrarse en los aspectos docentes en todo el centro e investigación en la acción (recolección de datos y actuación). Definieron como aplicación elevada la puesta en práctica de por lo menos dos de las premisas y parte de la tercera; y aplicación baja, la puesta en práctica de una premisa o ninguna. Las cuatro diferencias principales entre las escuelas de aplicación alta y baja eran que las primeras:

- (i) tendían a incluir e implicar a todo el profesorado.
- (ii) eran capaces de trabajar con o (si era necesario) por el distrito en la toma de decisiones basadas en la escuela.
- (iii) consideraban que la planificación, el desarrollo y la revisión eran importantes para validar su trabajo.
- (iv) eran capaces de pedir ayuda y asistencia (acudir a los demás, pedirse ayuda mutuamente, visitar a los demás, invitar a los demás a que visitaran la escuela) (pp. 14-15).

Esto no es nuevo. En su último libro, Glickman (en prensa) amplía estas ideas en tres temas que concuerdan con las que presentamos en este libro: (i) El Pacto de la Enseñanza y el Aprendizaje - «para preparar ciudadanos productivos capaces de participar en la democracia» (propósito moral); (ii) Los Estatutos: Cómo operar -reglas orientativas de gobierno compartido-; y (iii) El Estudio Crítico -investigación continua y divulgación de la información desde dentro y fuera-. Podríamos seguir reuniendo pruebas similares, pero tenemos suficientes para insistir en que *todos* los proyectos de éxito que hemos considerado en este libro se fundamentan en estrechas relaciones entre los grupos externos de apoyo y los equipos internos. Desde la Coalición de Escuelas de Sizer hasta el Programa de Desarrollo Escolar de Comer, que vaya describir en la siguiente sección, consideran que, si se quiere conseguir algo, es esencial establecer una red de ideas y prácticas centradas en problemas y asunciones particulares. La obra de Murphy y Hallinger (1993) confirma esta idea. Los ejemplos que dan de «aprendizaje a partir de los proyectos existentes» combinan el aprendizaje interno con las alianzas externas. La razón fundamental está directamente relacionada con las aptitudes esenciales para las acciones de cambio (Capítulo 2). Tanto a nivel individual como organizativo, la creación de una visión, la investigación, la maestría y la colaboración no pueden ejercerse en pequeños círculos. La conceptualización de visiones inspiradoras, la investigación y resolución de problemas, el logro de competencias cada vez mayores, y la creación de relaciones productivas se verán limitadas, si uno no se relaciona con redes amplias y variadas, formadas por otras personas implicadas en objetivos similares y distintos.

Por este motivo recomendamos a los directores y a los profesores que se esfuercen en «vincularse a un entorno más amplio». En este sentido, ofrecemos a los directores, junto a varias directrices para el desarrollo interno de la escuela, algunas sugerencias para ampliar el círculo de ideas y contactos:

En primer lugar, tiene que implicarse en el entorno de la escuela, en especial en actividades de aprendizaje. Entre otras cosas, debe participar con otros directores en proyectos de formación entre compañeros; trabajar con otros directores y miembros de la junta para mejorar el desarrollo profesional de los directores; visitar otras escuelas, así como la junta del propio centro; pasar tiempo en la comunidad; indagar acerca de las últimas tendencias en la práctica profesional que aparecen en las publicaciones educativas y divulgar las ideas de sus propias prácticas escolares a través de conferencias, talleres y/o publicaciones. Pese a la necesidad de ser selectivo, resulta esencial para el aprendizaje y la eficacia permanentes implicarse verdaderamente con el entorno externo de la escuela.

En segundo lugar, los directores deberían ayudar a la escuela a relacionarse con el entorno más amplio. Para ello, a veces hay que hacer frente a una carga excesiva de cambios no deseados y poco razonables. Puede implicar una tendencia a facilitar la toma de decisiones basadas en la escuela por parte de la junta. Pero, ante todo, creemos que el director tiene que ayudar a los profesores a ampliar

sus contactos con el mundo profesional de fuera de la escuela. Los contactos no deberían ser sólo con otras escuelas implicadas en proyectos similares, sino también con escuelas implicadas en actividades distintas, incluso opuestas. La comparación es importante para la reflexión. Traspasar los límites de las propias costumbres es esencial para aprender y mejorar (Fullan y Hargreaves, 1991, p. 97).

Sin embargo, el acceso a las ideas y a las experiencias externas constituye un aspecto mínimo de las relaciones de la organización que aprende con su entorno. El estar abierto constantemente a nuevas ideas no significa que se encuentren soluciones innovadoras. Las complejidades reales y los cambios profundos hay que buscarlos en las políticas y socios potenciales, que también están allí, fuera del recinto escolar.

TODOS ESTAMOS ALLÍ

De un modo directo todos estamos allí fuera, porque las organizaciones no son estables. Incluso si permanecemos en la misma organización durante largos períodos de tiempo, otros vendrán y se irán, transformando la organización. Y la mayoría de nosotros formaremos parte de varias organizaciones a lo largo de nuestra carrera profesional. Tenemos intereses creados por lo que ocurra en el entorno. Tenemos que aceptar la responsabilidad más allá de nuestra situación más inmediata, aunque sea sólo por egoísmo.

A modo de ejemplo, imaginemos a un director enérgico que recluta a los mejores profesores de espíritu colaborador de otras escuelas, al tiempo que traslada a los menos eficaces al centro que los quiera. Esto, en última instancia, es contraproducente. En primer lugar, ¿donde las dan, las toman! Al final este director también tendrá que aceptar profesores desechados de otras escuelas. Por consiguiente, el éxito de su selección agresiva es sólo temporal. En segundo lugar, aunque con una selección así se puedan crear escuelas inspiradas en la colaboración, no se crearán sistemas de colaboración. Las escuelas que recurren a una selección agresiva y tienen poderes inusuales para contratar y despedir se convierten en excepciones innovadoras. Luego, irónicamente, son considerados por sus sistemas como modelos de mejora que, el resto, provistos de los mejores profesores, deben seguir, pero que, desgraciadamente, no pueden hacerlo.

Individual y conjuntamente, los directores tienen la responsabilidad de elevar las oportunidades de aprendizaje para todos los profesores del sistema. La adopción de métodos altamente competitivos, la cesión prematura de algunos miembros de la propia plantilla, y la inversión excesiva en la selección de los mejores, tiene, en el mejor de los casos, ventajas a corto plazo -y aun así, sólo para una minoría de escuelas, no para el sistema en su conjunto (véase Fullan y Hargreaves, 1991, pp. 96-97).

Pero hay otro modo fundamental por el que estamos allí fuera, y es la esencia de la complejidad dinámica y el pensamiento sistémico. Land y Jarman (1992) afirman: «Todo existe en tanto que

conjuntos de conexiones con el entorno,> (p. 103). Ponen énfasis en que la noción de que las cosas están separadas, en realidad es errónea. En su lugar, afirman:

Todo y todo el mundo está conectado. Todo afecta a todo lo demás. Pese a las diferencias, pese a la distancia, todos formamos parte de un conjunto interconectado... la verdad es que no existe ninguna división real entre nosotros, los demás y el mundo que nos rodea -salvo que la creemos mentalmente (p. 104)-.

Csikszentmihalyi (1990) lo llama «flujo universal» y personal. Senge (1990) se refiere a él como «el todo indivisible», el comprender que la Tierra es a la vez pequeña y de máxima importancia para nosotros:

La Tierra es un todo indivisible, del mismo modo que cada uno de nosotros es un todo indivisible. La naturaleza (y esto nos incluye a nosotros) no se compone de partes dentro de totalidades, sino que está compuesta de totalidades dentro de totalidades. Todas las fronteras, incluso las nacionales, son esencialmente arbitrarias. Nosotros las inventamos y luego, irónicamente, nos sentimos atrapados dentro de ellas (p. 371).

Senge (1990) cita a Einstein:

... (el ser humano) se vive a sí mismo, sus pensamientos y sus sentimientos como algo separado del resto -una especie de ilusión óptica de nuestra consciencia-. Esta ilusión es para nosotros una especie de cárcel, que nos ciñe a nuestros deseos personales y al afecto por pocas personas cercanas a nosotros. Nuestra misión consiste en liberarnos de esta prisión ampliando nuestro círculo de compasión para abrazar a todos los seres vivos y a toda la naturaleza en su belleza (p. 170).

¡El propósito moral es evidente! Pero el «compromiso con el todo» tiene un valor práctico esencial para sobrevivir de forma productiva en sociedades globales complejas, y es un componente necesario de toda existencia con sentido. En otras palabras, las alianzas productivas no conocen fronteras, porque las fuerzas de cambio no las conocen.

UNA VISIÓN DESDE ARRIBA

Las personas, especialmente las que ostentan autoridad directa, a menudo quieren que las otras partes de la organización se conviertan en entidades que aprenden y mejoran continuamente. Las autoridades del distrito esperan de las escuelas tal actitud, y los gobiernos, de los distritos locales y las comunidades. Si uno forma parte de un organismo central, ¿cómo puede promover el aprendizaje en jurisdicciones locales? No es fácil, pero a continuación presentamos algunas directrices en este sentido.

En primer lugar, pregúntese a usted mismo si su departamento u organismo central es una organización que aprende, es decir, ¿cumple lo que predica? Si la respuesta es negativa, no puede esperar que los grupos locales le tomen en serio. Los modelos de conducta y sus acciones correspondientes tienen una gran importancia. Para empezar, hay que poner

orden en la propia casa (aunque puede darse el caso de que los individuos actúen eficazmente a pesar de las organizaciones a las que pertenezcan -véase Capítulo 7-). Pascale (1990) lo llama la «revolución real» en la transformación lograda en la Compañía Ford Motor, «la sinceridad y la firmeza de los [directores] convencidos de que tenían que cambiar si querían transformar la Ford. Éste es el ingrediente más raro y, sin embargo, más esencial para lograr el cambio: los altos directivos tienen que estar dispuestos a sufrir y a cambiar» (p. 138).

Segundo, no se puede imponer por mandato lo que importa (Capítulo 3). Las organizaciones que aprenden de múltiples unidades mantienen una tensión constante entre el centro y las áreas locales. Deben coexistir simultáneamente estrategias de arriba abajo y de abajo arriba, y éstas deben reforzarse mutuamente. Según Pascale, para que las organizaciones tengan éxito deben lograr dominar continuamente la tensión constructiva surgida de las operaciones de «encajar» y «separar» - a veces integrando, otras veces descentralizando, y a menudo haciendo ambas cosas al mismo tiempo con relación a distintas funciones-.

En la actualidad existen varios ejemplos de este funcionamiento en publicaciones educativas y empresariales. Admitiendo que los cambios efectivos y el aprendizaje siempre ocurren en el ámbito local, los encargados de tomar decisiones tienen la preocupación legítima de «cómo las organizaciones controladas localmente pueden alcanzar coordinación, sinergia entre las unidades de la empresa y esfuerzos colaboradores hacia objetivos comunes para toda la empresa» (Senge, 1990, p. 288). Senge responde:

No es una coincidencia que (las organizaciones líderes), como la Royal Dutch/Shell y la Hanover Insurance, tengan un elevado nivel de control local... Si las organizaciones tradicionales necesitan sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, las organizaciones que aprenden invierten en la mejoría de la calidad de pensamiento, la capacidad de reflexión y el aprendizaje de equipo, y en la habilidad de crear visiones compartidas y modos comunes de entender las complejas cuestiones comerciales. Estas capacidades permitirán a las organizaciones que aprenden estar más controladas localmente y mejor coordinadas que sus antecesoras jerárquicas (p. 289).

Sarason (1990) saca una conclusión similar acerca de las escuelas:

¿Cómo se incorporan los foros y los mecanismos de autocorrección tan ausentes en las escuelas? Visto de este modo, el objetivo no es la evaluación en su sentido estricto, sino el desarrollo de una cultura organizativa que haga de la autocorrección una norma y no una guerra (p. 129).

No abordo el aprendizaje local por preferencia ideológica, sino porque es la única conclusión a la que se puede llegar después de comprender la dinámica del cambio. Cualquier asunción de que el control puede ser ejercido desde las altas esferas de las organizaciones complejas es una ilusión (Senge, 1990). Por consiguiente, el nuevo papel de la gestión central, como recalca Stacey (1992), es poner en práctica y crear las condiciones para que los miembros de la organización adquieran las capacidades esenciales para hacer frente a las fuerzas de cambio:

Cuando el futuro es insondable, los directores no pueden establecer técnicas, procedimientos, estructuras e ideologías para controlar resultados a largo plazo... A través de la interacción política y el aprendizaje complejo, las empresas crean y dirigen sus futuros incognoscibles (pp. 202-203).

La revisión de Hampden-Turner (1992), de la Hanover Insurance Company ofrece un buen ejemplo de las cuestiones clave. La inversión en el desarrollo continuo de aptitudes en todos los niveles funciona en un sistema negociado de concesiones mutuas local y central. El dilema, que la Hanover abordó con acierto, era:

lograr que el personal de la sucursal local fuese más fuerte y más independiente, y al mismo tiempo lograr que el personal de la oficina nacional fuese fuerte, capaz y sensible. Era preciso evitar dos peligros: un personal central fuerte que abortara las iniciativas locales, de modo que las sucursales dependieran de ellos, y un personal local fuerte que se opusiera a toda interferencia de la oficina central, por considerarla como un ataque a su autonomía (p. 25).

Hampden-Turner observó que la compañía de seguros Hannover intenta siempre adoptar una visión más amplia, refrendada por información específica y las cifras de la organización. Admiten que las unidades locales son comparables en algunos aspectos y difieren en otros. Por consiguiente, la oficina central y las sucursales negocian los objetivos, crean estrategias para el éxito y buscan datos relacionados con las orientaciones acordadas. Seely Brown (1991), de la Xerox, dice que una de las principales misiones de la gestión central es fomentar y patrocinar las asociaciones locales (conectando con el entorno) y luego «cosechar las innovaciones locales» (p. 106).

Las mismas conclusiones se aplican a las relaciones escuela-centro. En el Learning Consortium lo llamamos gestión del desarrollo conjunto de la escuela y el distrito (Fullan, en prensa). Los cuatro distritos escolares (con una media de 60.000 alumnos y 125 escuelas cada uno) están siempre buscando estrategias para gestionar y negociar las tensiones que surgen con el desarrollo simultáneo de la escuela y el sistema. Algunos de los principales aspectos de este intento de lograr un desarrollo correlacionado son: la elaboración y el mejoramiento continuo de una declaración de objetivos de amplia base y una planificación estratégica; la elaboración y el apoyo de planes escolares; la valoración de la actuación vinculada al desarrollo del personal; los procesos de selección y promoción orientados a la eficacia de los cambios; un compromiso sistemático con el desarrollo profesional (basados en la escuela y relacionados con el sistema); la delegación de los recursos al ámbito escuela-comunidad, y un procedimiento de valoración coordinada del distrito.

El concepto de escuelas como organizaciones que aprenden induce a nuevos enfoques de control y responsabilidad. Los enfoques tradicionales de evaluación del alumnado fallan porque se alejan de los medios eficaces para actuar según los datos. Como dicen Darling-Hammond y Ascher (1992), «dos indicadores del rendimiento... aportan información al sistema de responsabilidad. No son el sistema en sí. La responsabilidad (es decir, la práctica responsable y sensibilidad hacia los usuarios) sólo se da cuando existe un conjunto útil de procedimientos para interpretar la información y actuar en consecuencia» (p. 2). Y como ya hemos visto, se necesitarán distintas medidas para el aprendizaje

del alumno. Además, las organizaciones que aprenden tienen una responsabilidad global porque trabajan de una forma más sistemática. Según las palabras de Darling-Hammond y Ascher:

Los datos de evaluación del alumnado son útiles en cuanto proporcionan información relevante, válida y útil sobre lo que aprende cada uno de los alumnos y la calidad del servicio que las escuelas les ofrecen. Pero este tipo de datos no son más que una parte ínfima de todo el proceso de responsabilización. La responsabilidad incluye además el modo en que la escuela o el sistema escolar contrata, evalúa y da apoyo a su personal; cómo se relaciona con los alumnos y los padres; cómo lleva sus problemas cotidianos; cómo toma decisiones; cómo garantiza la adquisición y la aplicación del mejor conocimiento disponible; cómo valora su propio funcionamiento, así como el progreso de los alumnos; cómo aborda los problemas; y cómo fomenta la mejora permanente (p. 2; véase también Hill y Bonan, 1991).

Tanto a nivel local como central, la conclusión definitiva para la organización que aprende en entornos dinámicamente complejos es que las fuerzas de cambio se nos presentan por sorpresa y de improviso. Por consiguiente, la capacidad «de vivir en un estado de desequilibrio constante» es esencial (Pascale, 1990, p. 174). He defendido que las organizaciones que trabajan en las capacidades esenciales para las acciones de cambio -visión personal, maestría, investigación y colaboración- lograrán sus objetivos con más facilidad. Pascale resume los rasgos clave de esta nueva organización, que será una organización que:

- (i) adopte una visión holística en lugar de fragmentada de las organizaciones;
- (ii) adopte el intercambio de opiniones como una fuente de energía y renovación, y
- (iii) cree un clima que induzca a las personas a identificarse con los objetivos de la compañía y a dedicar todas sus energías a su logro.

Es necesario dar a conocer el efecto global de estos factores para empujar a la organización hacia un estado constante de inquietud, pero sin llegar a destruirla (p. 174).

La mayoría de organizaciones que han intentado llevar a cabo tal transformación se encuentran con graves dificultades en las primeras fases. Las que logran seguir adelante se caracterizan por *aprender* de sus experiencias. El conseguirlo depende en gran parte de un enfoque hacia el aprendizaje y las capacidades de los miembros de la organización. La capacidad de aprender permanentemente no atañe sólo a la dirección, sino a todos los miembros. Por consiguiente, las aptitudes y los hábitos de los profesores corrientes son primordiales para el futuro de las sociedades que aprenden. Pero para las escuelas, nada puede rivalizar con la formación del profesorado en tanto que fuente de promesas no cumplidas para aumentar la capacidad de aprendizaje de sus miembros.

Pozner, Pilar

“Prioridades estratégicas en tiempos de cambio” en *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*, México, AFSEDF-OEI, 2006. pp. 127-135

Prioridades estratégicas en tiempos de cambio

La primera tarea de la supervisión es reconocer y utilizar el poder que poseen para cambiar las cosas.

Michael Fullan

Cuando el cambio es tan grande requiere tiempo –y deseo– para ser comprendido, para poder involucrarse en él con decisión, sin detener la dinámica de transformación. Los siguientes párrafos se proponen orientar el tránsito de un profesional de la docencia, con un extenso currículum como docente, que trabaja en el apoyo y la supervisión de centros de educación básica con una gran capacidad para generar algunos lineamientos o principios de su planeamiento estratégico. Se presentan a modo de *prioridades* a considerar para trabajar a partir de su experiencia pero con una clara intencionalidad de transformar sus propias prácticas, desde las nuevas comprensiones y acercamientos.

En ese sentido, una primera cuestión sobre la que reflexionar: *no todo cambio es mejora*. No todo lo que se intente modificar, implica en sí mismo la posibilidad de mejora. Muchas veces se emprenden demasiados cambios sin identificar si los mismos tienen alguna posibilidad de plasmar mejora y sin identificar a los destinatarios de esa mejora. ¿Qué cambio implicará mejora para las actuales culturas de trabajo?

Desde la perspectiva planteada, transformación y cambio en educación implica la reconfiguración del trabajo educativo en los planteles escolares, por lo menos, en cuatro criterios medulares:

- Es necesario focalizar a las instituciones educativas en lo pedagógico.
- Es necesario ampliar la capacidad profesional de pensamiento y acción reflexiva.
- Es preciso potenciar el trabajo en equipo, la cultura de colaboración y el desarrollo de redes interinstitucionales.
- Es necesario utilizar y favorecer el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable

Es necesario focalizar a las instituciones en lo pedagógico

Resulta inevitable enfrentar el desafío de promover que ocurra lo esencial en cada instancia o nivel del sistema educativo y que cada centro escolar se ocupe de generar aprendizajes, a manera de dirigir a cada institución educativa y a todo el sistema en el logro de la formación que se le demanda. Es preciso volver a focalizar al sistema en lo pedagógico y a no dejarse invadir por la presencia de lo burocrático, ni evadir lo pedagógico.

Para ello, es preciso no confundir a las instituciones con pedidos de información estadística, o con más visitas que sólo “fiscalicen”. Son más necesarios los *acercamientos profesionalizantes* que apunten a aumentar la lectura que la escuela hace de su propia realidad, o la atención sobre la misma, o la capacidad de aprendizaje permanente de todos los actores.

Para esto se tendrán que valorar asimismo los espacios colegiados e impulsar el Consejo Técnico de Zona o Consejo Técnico Escolar de Sector, que como espacios de construcción colectivos para que se dialogue, intercambie, reflexione y se establezcan acuerdos y compromisos sobre temáticas pedagógicas y educativas. Será preciso inhabilitar en ellos el reinado de lo administrativo.

Es necesario ampliar la capacidad profesional de pensamiento y acción reflexiva

Valorar la profesionalidad reflexiva y valorar la actuación con intencionalidad pedagógica contribuye a promover organizaciones abiertas al aprendizaje y la innovación. Más que contar con esquemas únicos de soluciones, se ha vuelto imperioso en las organizaciones desarrollar estrategias sistemáticas para incorporar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Las estructuras de conservación creadas por el modelo cercano a la administración y organización escolar fueron óptimas para mantener funcionando lo dado, pero no bastan en tiempos de cambio intermitente y variado.

La supervisión tiene como *misión* apoyar el despliegue de las organizaciones escolares, que promueven la apertura al aprendizaje de todos sus integrantes, que cuentan con potencialidad para experimentar, con capacidad de innovar en la búsqueda de los objetivos educativos que se plantean, que tengan la audacia de atravesar las barreras de la inercia y el temor. Orientando y favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación es como la supervisión puede colaborar a transitar en estos cambios. Las organizaciones más abiertas al aprendizaje son capaces de enfrentar y resolver sistemáticamente problemas, generar nuevos acercamientos y experimentaciones, partir de la propia experiencia, cuestionarla, recuperar experiencias de otros, originar conocimiento y trasladarlo a sus prácticas cotidianas. Para luego, dar cuenta de lo aprendido, acumular conocimiento organizacional sobre lo que se realiza y luego compartirlo o hacerlo interactuar con otros.

Éste es el desafío de la supervisión: abrir las escuelas como organizaciones de aprendizaje y generar paralelamente espacios para el acompañamiento de los cambios y los aprendizajes, para que éstos se concreten y trasladen a las nuevas formas de trabajar en la institución. Frente a la complejidad y diversidad de entornos emergentes convendrá desplegar estrategias de supervisión que alienten

diferentes soluciones específicas a los procesos de enseñanza en los planteles. Se requiere estimular espacios para reflexionar, para pensar la acción, que amplíen la capacidad de acción entre los docentes, entre los equipos de dirección, habilitar circuitos para identificar, compartir y resolver problemas, así como impulsar redes para el intercambio de experiencias de resolución y tratamiento de problemáticas sin precedentes. Es preciso potenciar y liderar la conformación de círculos de aprendizaje continuo.

Para ello la supervisión tendrá que recuperar su contrato profesional con los centros escolares, millares de escuelas ganarán apoyo y profesionalización si esta cercanía es profesional paso a paso y se realiza de forma específica en cada una de ellas.

Es preciso potenciar el trabajo en equipo, la cultura de colaboración y el desarrollo de redes interinstitucionales

El trabajo en equipo es una manera de vincular las actividades de trabajo de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar, involucra una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo. Desde esta concepción se valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, se propone la negociación como necesaria para llegar a acuerdos y enfrentar conflictos posibles relacionados con la competencia, la jerarquía y la división del trabajo. Cuando afirmáramos anteriormente el trabajo en equipo implica comunicación fluida entre las personas, demanda el aporte y el saber de los individuos, así como el respeto mutuo. Es una modalidad de trabajo que se centra en las metas diseñadas en climas de confianza y de apoyo recíproco entre sus integrantes, lo que lleva a la obtención de resultados de mayor impacto y a una mayor dedicación al aprendizaje activo en la acción, a resolver lo que se presenta como problemático.

Un equipo está constituido por el conjunto de personas que tiene que alcanzar un objetivo o un resultado mediante acciones realizadas en colaboración. Para promover cambios que proporcionen mejora, se sugieren algunas consideraciones fundamentales. En principio, es necesario acrecentar los espacios de reunión e intercambio horizontal a lo largo de todo el sistema. Esto es, integrar la comunicación vertical con la habilitación de redes y equipos de trabajo que involucren a distintos actores, entre ellos, escuelas con problemáticas similares que se encuentren para compartir sus premisas, sus diagnósticos y sus experiencias, equipos de dirección de diferentes escuelas, equipos de supervisión de una zona; promover instancias de trabajo colectivo entre los docentes que pertenecen a un mismo establecimiento, lo que posibilita superar la tradición del ejercicio profesional individualista y gestar otras concepciones y prácticas de profesionalismo colectivo.

Pero cabe remarcar que el trabajo en equipo puede no garantizar la gestación de nuevas propuestas si no existe orientación, visión, capacidad de apoyo para afincar las ideas en proyectos realizables y potentes que resuelvan problemas bien planteados. Sin una clara capacidad de liderazgo académico en los distintos niveles del sistema -y especialmente de la supervisión- difícilmente la autonomía y el

trabajo en equipo lleguen a lograr los frutos que se desean. Acompañando el nacimiento de culturas organizacionales más cohesionadas, más coherentes y aunadas por una visión de futuro. Que con claridad de metas que se orienten a fines, que rebasen la lógica administrativista. De lo que se trata es de enfrentar un futuro incierto y sus problemáticas acompañando la clarificación de objetivos, impulsando acuerdos y consensos, reconociendo metas, para ampliar el espíritu emprendedor, la creatividad y el compromiso.

Se hace necesario que la supervisión asesore y oriente el desarrollo de nuevas prácticas, nuevas exploraciones para innovar y mejorar, será menester utilizar los datos de los sistemas de evaluación que nutran las acciones de transformación, que orienten los aciertos y alienten la continuidad de las búsquedas. Se hace necesario asumir que los adultos pueden continuar aprendiendo a lo largo de la vida y que el error forma parte de esos procesos de renovación. Será necesario habilitar saberes y competencias docentes más allá de las paredes del aula, a otros temas, espacios y contextos, será preciso habilitar el trabajo con reflexión que promueva a su vez, otra profesionalización de las acciones educativas.

Es necesario utilizar y favorecer el uso de información sistemática para una gestión más autónoma y responsable

La mayor autonomía a las instituciones escolares, en el marco de la descentralización, viene asociada con una expansión de los espacios de decisión y responsabilidad, e implica, entre otras cuestiones, el fortalecimiento de aquellas competencias necesarias para que cada institución pueda determinar con claridad sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios. En este mismo sentido la información sistemáticamente construida, así como el uso e interpretación de la misma, sobre aspectos centrales de la vida de las instituciones escolares de cada zona de supervisión, es sin duda un recurso clave para una labor más profesional.

La información no sólo tiene que ser producida por los equipos de supervisión, puede ser desarrollada por otras instancias o agencias. Lo que se quiere rescatar es el uso y el desarrollo de una actitud más amigable con la *información cuantitativa y cualitativa que pudiera ser útil para ver y percibir la zona de supervisión*. Por ello es relevante rescatar la potencia que la información puede tener en la gestión de la propia supervisión y de las escuelas. Pueden mencionarse por lo menos cinco funciones relevantes en momentos de movilidad de la profesionalidad y de los actores educativos:

En primer lugar, *La información permite hacer visibles los principales logros y problemas de las instituciones*. Una primera función de la información es de carácter diagnóstico general. En la medida que los equipos de supervisión, directores y docentes cuenten año tras año con indicadores relativos a un conjunto de aspectos relevantes de la vida de la institución escolar, podrá estar alerta a cambios y problemas relevantes. Algunos ejemplos son: detectar cambios en el tipo de alumnado que la institución atiende; constatar que la proporción de alumnos que no aprueban los exámenes se incrementa cada año o si la institución está logrando disminuir la proporción de alumnos que

abandonan los estudios durante el año escolar; verificar que en ciertos meses del año el ausentismo de los profesores se incrementa fuertemente.

En segundo lugar, *la información permite orientar la selección de prioridades, profundizar en la comprensión de los problemas y enriquecer la definición y el acompañamiento de proyectos y planes institucionales para el logro de los propósitos educativos*. A partir de una mirada integral a la diversidad de aspectos y dimensiones que conforman la vida de una institución educativa es posible identificar áreas a priorizar en los procesos de reflexión y análisis de problemas. A la vez, habrá que invitar a las escuelas, poco a poco, a revisar con qué información se manejan para tomar decisiones, y cual la base empírica y teórica para precisar el porqué de lo que le ocurre y definir, afianzar o reorientar estrategias de acción.

En tercer término, *la información posibilita evaluar la implementación y resultados de esos mismos proyectos o planes*. Como resulta obvio, la institución debería constatar a través de información sistemática qué efectos han tenido los proyectos e intervenciones que se llevan adelante.

Una cuarta función, *la información es un instrumento para saber utilizar para comunicar, legitimar y defender la actuación de la supervisión*. Una competencia importante en supervisión es la capacidad para construir y comunicar el diagnóstico o lectura sobre las escuelas de la zona. Necesitará desarrollar la habilidad en el manejo de información que sustente las opciones se toman. Por ejemplo, para justificar ante las familias por qué alguna escuela se embarca en determinado proyecto o no, para mostrar por qué es conveniente mantener o suspender una determinada iniciativa, para convencer de que un determinado enfoque pedagógico que las familias no terminan de comprender está dando sus primeros resultados. Muchas veces el directivo necesitará defender decisiones e iniciativas ante sus autoridades o equipos de dirección de escuelas. En cada caso tendrá que usar información adecuada y precisa.

En quinto lugar, *la información colabora a objetivar procesos de discusión y reflexión en las instancias colectivas o equipos de trabajo*. Por lo cual es tan relevante en supervisión que aliente procesos de mejora. Es bastante común que estos espacios se desvirtúen y se conviertan en reuniones sociales donde reina el "a mi me parece o en "relato de lamentos", cuando no se los alimenta en forma continua con elementos de tipo formativo o con información que sirva de base para el análisis de problemas y para la identificación y discusión de nuevos desafíos. En este sentido, la información es algo así como el combustible para el "motor" de la "motivación" institucional. Contar con información puede ayudar, cuando se la utiliza adecuadamente y dependiendo de la habilidad para moverse en la situación, para describir un problema sin culpabilizar a nadie, y para vehiculizar una toma de conciencia más productiva y un "hacerse cargo" colectivo del problema.

Por último, *la información alienta el desarrollo de redes y el intercambio*. La organización de estrategias y escenarios de interacción entre escuelas, proyectos, actores, rompe el aislamiento, enriquece el

acervo de conocimientos, puede contribuir a liderar la visión y el propósito moral que se busca plasmar. Así como eleva la capacidad de las instituciones de mirarse a sí mismas y la reflexión.

En síntesis, la información sistemática sobre aspectos relevantes de la vida de las escuelas, puede ser una buena estrategia de profesionalización de la supervisión, por un lado, y, por otro, un instrumento central de su gestión, concebida en el marco de procesos de mejora y aprendizaje de las escuelas, que toma decisiones y rectifica rumbos.

Elevar la capacidad de toma de decisiones para resolver problemas

En definitiva se trata, de amplificar la toma de decisiones del centro escolar: pues las escuelas constituyen el corazón del sistema educativo, ellas son quienes tienen –y tienen que ser apoyadas para ello- que ensanchar su autonomía y su capacidad efectiva para ampliar la toma de decisiones. Habrá que ceder poder de acción y aprender a hacerlo.

Para que las escuelas estén en condiciones de emprender *proyectos escolares* y *planes anuales de trabajo* para la mejora con autonomía y creatividad para atender problemáticas con nuevas modalidades de trabajo, requerirán de apoyo y respaldo de una nueva supervisión en educación básica.

Lograr que se consagren mayores *acuerdos de trabajo por consenso* y por el *trabajo en equipo*, es tarea que implica sabiduría profesional de la supervisión, además de saberes para liderarlos académicamente. La puesta en marcha de estas prácticas de trabajo con los planteles escolares y competencias para asesorarlos a elevar los resultados de los aprendizajes de los alumnos, así como para ampliar la profesionalización de las prácticas de los equipos de dirección y los equipos docentes. En sí mismas estas herramientas involucran otra conceptualización del trabajo institucional y de la profesionalidad docente, por lo que se hace relevante que los equipos de supervisión puedan apoyar su utilización por parte de las escuelas y elevar la comprensión sobre su sentido y sobre las maneras de desarrollarlas.

Será necesario que la supervisión trabaje como equipo y se utilicen diferentes espacios para ampliar los saberes sobre estas herramientas y su potencialidad. Y se rescaten en conjunto el concepto de resolución de problemas y el concepto mismo de proyecto. Develar el concepto mismo de proyecto es sustancial de estos nuevos caminos que se tratan de andar en educación.

Los *proyectos* son:

Como el mundo de lo pretendido, de las utopías, cuando no hay seguridades ni normas universales”. En la visión de José Gimeno Sacristán,⁶⁰ “es la inteligencia que prolonga nuestros deseos en proyectos que nos seducen desde lejos y potencian la acción”.

Y agrega el autor,⁶¹ retomando a Marina:

⁶⁰ Gimeno Sacristán, José Poderes inestables en educación. Madrid: Morata, 1998.

⁶¹ Ibidem, p. 43.

"Los proyectos en el plano social son utopías prácticas, experiencia anticipada concebida como deseable que actúa como motor de la acción y aglutinante que da coherencia y significado a la sucesión de acciones puntuales. Esas utopías son, pues, una representación de acciones que se deben emprender, lo que dota de sentido su secuencia hacia un objetivo", en la expresión que nos aporta Luckman.⁶²

La elaboración de proyectos escolares del centro educativo busca lograr varias finalidades vinculadas entre sí. En primer término, se supone que al posibilitar la toma de decisiones al interior de cada plantel educativo desarrollará una mayor responsabilidad en cada escuela sobre la propia acción educativa y una mayor participación e implicación de los docentes en las políticas de mejoramiento de la calidad. En segundo término, se supone que los acuerdos y consensos logrados al interior de cada centro escolar favorecerá la propuesta curricular de formación haciéndolo más pertinente y adecuado a sus estudiantes. En tercer término, la elaboración de proyectos y la propia deliberación que implica es, en sí misma, un poderoso instrumento de actualización y profesionalización docente.

Que se impulse el trabajo colectivo, no quiere decir que se desvalorice el trabajo individual, tan necesario en algunas instancias. Lo que se quiere modificar con el trabajo en equipo es el trabajo aislado, solitario, que produce fragmentación e incoherencia en las instituciones, y la supervisión puede potenciar los aprendizajes institucionales.

⁶² Ibidem, p.51.

C

C

C



*Orientaciones para fortalecer los procesos
de evaluación en la zona escolar*



Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación de Gestión en Educación Básica.

Coordinación general

Ernesto Castellano Pérez
Cuauhtémoc Guerrero Araiza

Redacción

María del Carmen Arce Flores
Elizabeth Caporal Aguilar
Norma Castillo Guzmán
Bertha Elizabeth Mora Chabert
Felipe Reyes Amador
Rosaura Sánchez Cervantes

Colaboración

María Estela Cabello Rosas
Erika García Ramírez

Coordinación editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez
Patricia Vera Fuentes

Corrección de estilo

Oxana Pérez Bravo

Corrección de pruebas

Rafael Isaac Cervantes Aguilar

Diseño

Sociedad para el Desarrollo Educativo Prospectiva S.A. de C.V.
Jorge Isaac Guerrero Reyes

Primera Edición: 2006

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 970-57-0016-8 (Obra General)
970-57-0020-4

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA



II. Plan de acción

El *tema de evaluación* es comprensible para la supervisión si es considerado como parte del instrumento de planeación, es decir, como componente sustancial para diseñar las acciones con las que la supervisión contribuirá a la mejora de las escuelas de su zona.

Conviene tener una visión de conjunto del proceso de planeación, por lo que en los siguientes apartados se describirán los componentes y las características de una posible ruta de planeación, útil para la supervisión escolar.

a) Elementos distintivos de dos experiencias de planeación escolar

En México, desde la década de los noventa del siglo XX, han surgido varias experiencias respecto a la planeación institucional que proponen metodologías distintas para su construcción, aun cuando consideran elementos semejantes; sin embargo, por la forma en que se abordan y el enfoque con que la sustentan, le dan un carácter distinto. A continuación se presentan dos experiencias que han tenido un impacto importante en el desarrollo de los trabajos en las escuelas.¹

¹ El Proyecto "La Gestión en la Escuela Primaria" inició procesos de mejora al implementar las acciones del proyecto escolar. Con el Programa Escuelas de Calidad se impulsan los procesos de planeación estratégica en las escuelas que de inicio participaron en él. No obstante, estos modelos o esquemas de planeación no son los únicos que existen, ya que al interior de cada entidad se han desarrollado otros que responden a las necesidades de los niveles y características propias de la política educativa en el marco de la federalización.

Planeación estratégica y por proyecto

Características	Planeación estratégica	Proyecto escolar
Propósitos	▸ Desarrollar una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, en la medida en que se reconozca como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional adónde vamos desde donde estamos. ▸ Definir la filosofía, valores y objetivos de la institución para orientar la acción de los diferentes actores hacia el logro de tales objetivos. ▸ Proyectar la institución a largo plazo para desplegar los mecanismos y alinear actores y recursos para el logro de la misión y visión. ▸ Generar condiciones y ambientes propicios para enriquecer y mejorar las prácticas pedagógicas (interviniendo otros procesos).	▸ Establecer una nueva forma de organización y funcionamiento de la escuela primaria, basada en el cumplimiento de las responsabilidades profesionales y el trabajo colegiado. - En particular busca que el personal docente y directivo adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para realizar el diagnóstico y detección de los principales problemas que enfrentan en su labor cotidiana, así como diseñar estrategias para superarlos; de tal manera que se promueva el mejoramiento continuo de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.
Enfoque	▸ Se fundamenta en la construcción del escenario escolar altamente deseado (visión de futuro). ▸ El colectivo escolar se concentra y trabaja para cumplir con su misión y alcanzar, en el mediano o largo plazo, su visión. ▸ Implica la transformación de las prácticas cotidianas de los actores. ▸ Emplea herramientas como la planeación estratégica, y se apoya en los procesos de: liderazgo, trabajo en equipo, colaborativo y participación social, entre otros. ▸ Utiliza estándares e indicadores para medir los avances a través del seguimiento.	▸ Es una herramienta de la gestión escolar y proyecta a largo, mediano y corto plazos las acciones de mejora educativa. ▸ Es de carácter esencialmente prospectivo y anticipador de la acción pedagógica, por lo que define una modalidad de HACER ESCUELA en un tiempo y espacio determinados. Se ubica en la resolución de problemas. ▸ Es incluyente, democrático, crítico, participativo, por lo que se asume como un compromiso colectivo, y desarrolla el trabajo colaborativo. ▸ Desarma las conductas estereotipadas y rutinarias porque promueve la renovación de las prácticas docentes y de gestión. ▸ Disminuye la incertidumbre porque evita la improvisación y racionaliza el uso del tiempo.

Características	Planeación estratégica	Proyecto escolar
Elementos que lo constituyen	Enmarcados en los estándares de calidad PEC 2006. ▸ Autoevaluación inicial (diagnóstico). ▸ Misión. ▸ Visión-valores. ▸ Objetivos-FAOR. ▸ Estrategias. ▸ Metas. ▸ Indicadores. ▸ Actividades.	▸ Misión de la escuela. Bases legales y filosóficas de la educación. Estrecha relación con los propósitos educativos. ▸ Análisis de la situación de la escuela o diagnóstico. Problema(s) principal(es) y sus causas. ▸ Proyecto escolar. Objetivos, recursos, acuerdos generales para la enseñanza y el funcionamiento de la escuela, actividades y cronograma con responsables y periodo de ejecución.
Ámbitos o dimensiones	Está organizado en cuatro dimensiones: 1. Pedagógica curricular. 2. Organizativa. 3. Administrativa. 4. Participación social.	Está organizado en tres ámbitos. 1. Las formas de enseñanza, el trabajo en el aula. 2. Organización y funcionamiento de la escuela. 3. La relación de la escuela con los padres de familia.

Como puede verse, impulsar la planeación de la zona escolar exige elaborar una propuesta práctica y sencilla que no limite la capacidad y creatividad para que el diseño de lo proyectado atienda a las diversas circunstancias y que sus actores desempeñen su función en los tiempos y con la calidad suficiente para que los aprendizajes se logren.

La supervisión puede ver en los dos ejemplos elementos comunes de planeación, la experiencia nos señala que no hay alguno que deba considerarse superior al otro, su efectividad se logra a partir de la participación colectiva, comprometida y el trabajo reflexivo de cada uno de los integrantes de los colectivos docentes, por lo que se sugiere que la supervisión valore el modelo que considera más adecuado para construir su instrumento de planeación con base en sus experiencias y saberes, ya que éstos serán de gran utilidad, lo que contribuirá a facilitar los procesos de diseño, aplicación y valoración de la misma.

b) Características de la planeación

La elaboración del plan de acción de la zona escolar tiene como fundamentos el reconocimiento y comprensión de los principios filosóficos y bases legales de la educación básica, así como los propósitos educativos, los enfoques de enseñanza, los planteamientos centrales de la política educativa nacional y estatal del nivel escolar que atiende la supervisión y las implicaciones de éstas en las funciones que desarrollan directores, docentes y la propia supervisión. De la misma manera, este referente es de utilidad durante y al final de la ejecución del plan de acción, por lo que se considera a un tiempo, punto de partida y llegada.

Las características particulares de la planeación de zona que mantienen una congruencia con el enfoque académico de la supervisión y la mejora escolar son las siguientes:

- » **Abierta y flexible.** Considera que la dinámica de las escuelas y sus procesos son variables y demandan atención oportuna y eficaz del equipo de supervisión ante dificultades y necesidades por lo tanto, es un instrumento que no está cerrado ni acabado, sino que se enriquece en su ejecución; en consecuencia, debe considerar un margen de acción para que se realicen ajustes a lo programado inicialmente. Además, es flexible ya que posibilita la integración de nuevos materiales producidos al interior de la zona o fuera de ella, revisa su pertinencia y opta por aquellos que aporten al logro de los objetivos trazados en el plan de acción; un insumo para este ejercicio son los resultados del seguimiento y evaluación de lo planeado. Esta práctica permite brindar los apoyos y la asistencia académica diferenciada a las escuelas, relacionados con los ritmos y necesidades pedagógicas de directores y docentes.
- » **Práctica y contextualizada.** Se constituye a partir de estrategias y actividades operables, factibles para la escuela y la zona, debido a que aporta elementos para el desarrollo profesional y la mejora de la calidad del logro educativo. Para el diseño de éstas, reconoce la importancia de las necesidades (de directores, docentes, alumnos y padres de familia), ya sea de formación profesional, organización, administración de materiales, recursos humanos y financieros, entre otros.
- » **Incluyente y articuladora.** Contempla ambientes escolares idóneos para la participación, y considera las aportaciones de los implicados en el diseño y ejecución de la planeación (equipo de supervisión y comunidad educativa), y con ello construye y recrea las actividades del plan de acción. Además, procura articularlo con la aplicación de programas y proyectos que beneficien la práctica docente y el logro de propósitos educativos.

De duración variable. Atiende ritmos y estilos de trabajo diferenciados y considera la naturaleza de las prioridades, necesidades y dificultades que se presentan. El plan de acción de la zona se elabora con una proyección de mediano o largo plazo; sin embargo, debido a que los procesos escolares se circunscriben a un ciclo escolar, éste es el margen de tiempo que permite al equipo de supervisión valorar los avances respecto al trabajo desarrollado.

Un ejercicio de planeación concebido y elaborado con estas bases debe proporcionar a la supervisión escolar elementos prácticos y teóricos-metodológicos que le permitan comprender los procesos escolares en los que la acción de alumnos y docentes son sustanciales; además, posibilita identificar dificultades, atender necesidades y reconocer logros, entre otros.

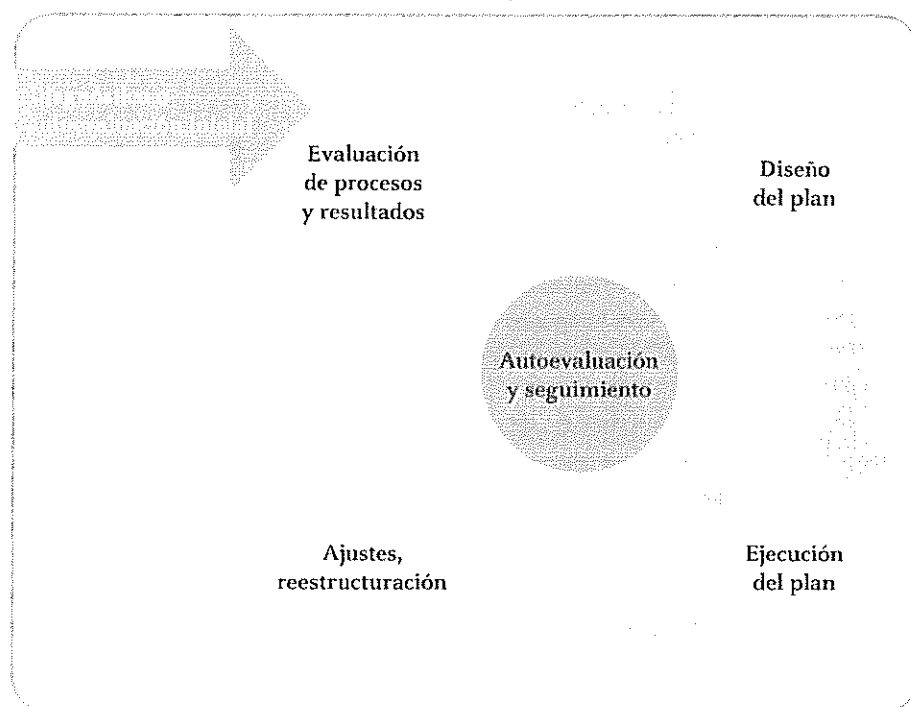
Con un ejercicio de esta naturaleza, se impulsa la participación entendida como la implicación de todos los integrantes del equipo de supervisión y de las comunidades educativas en la corresponsabilidad de los resultados, así como de los procesos que se construyen en las escuelas, a fin de contribuir en la mejora de la calidad educativa de las instituciones de la zona.

c) Fases del proceso del plan de acción de la supervisión

A continuación se presenta un esquema que tiene como propósito diagramar la dinámica que mantienen los procesos de planeación, ejecución y evaluación en el plan de acción. El seguimiento posibilita realizar los ajustes pertinentes y oportunos; éstos representan un aporte importante al logro de metas y objetivos, lo que contribuye cualitativamente al logro educativo.

De tal manera que los productos y resultados del proceso organizativo se van identificando y valorando en el transcurso de la ejecución del plan, la supervisión, si lo considera pertinente, puede volver a implementar una fase, ya sea para revalorar lo emprendido, realizar un diagnóstico más profundo que responda a nuevas interrogantes o ajustar actividades. Es decir, éste es un proceso flexible que se enriquece con la participación activa de todos los actores.

Fases del proceso del plan de acción



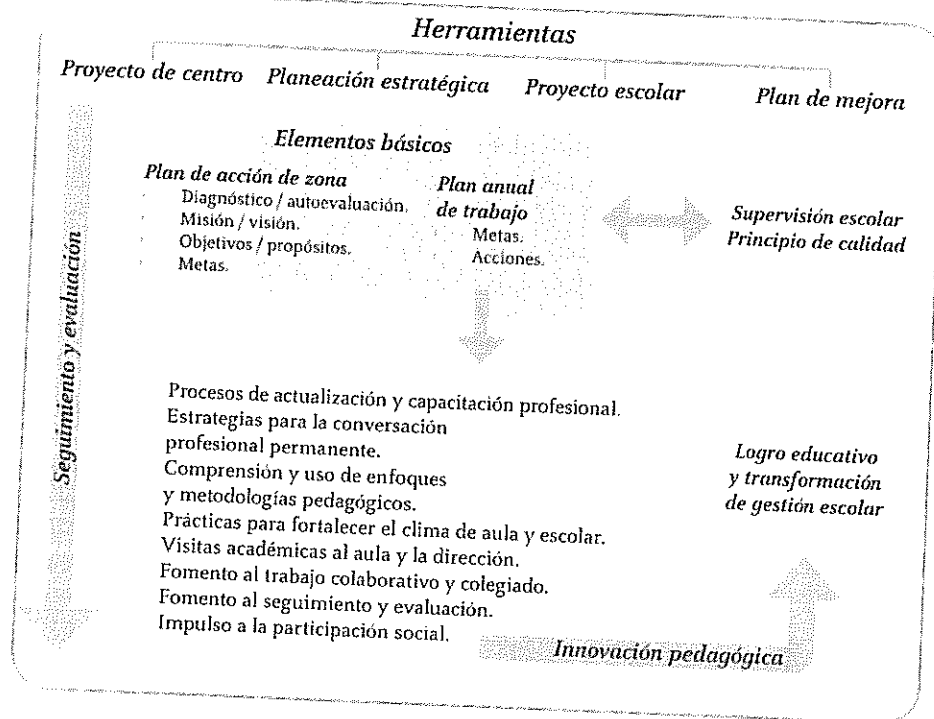
Enseguida se presentan de forma general los elementos que integran la planeación y evaluación de la zona escolar, con el propósito de que los supervisores los adapten de acuerdo con su realidad y el modelo de planeación definido en la entidad.

d) Elementos básicos para el diseño del plan de acción

Conviene señalar que todo proceso de planeación se deriva de un ejercicio de autoevaluación inicial o diagnóstico en el que se identifican fortalezas y debilidades, necesidades y problemas que influyen en la organización y funcionamiento de las instituciones. Ello permite distinguir un panorama amplio del estado actual de las escuelas de la zona y de los servicios que proporciona la supervisión, de la participación de sus integrantes, así como de la responsabilidad compartida en los resultados, entre otros aspectos esenciales.

En el siguiente cuadro se exponen de manera esquemática los componentes que en este documento se consideran básicos para que el equipo de supervisión elabore el plan de acción.

Elementos básicos de la planeación institucional



Para que un ejercicio de planeación logre con eficacia su cometido es importante que tenga como sustento los elementos señalados en el cuadro anterior, además de procurar la participación de los involucrados, fortalecer climas laborales adecuados, una práctica reflexiva, así como fomentar iniciativas de autoformación en el trabajo, entre otros aspectos organizativos y académicos que les permitan desarrollar las acciones, valorarlas y ajustarlas de acuerdo con la realidad de cada escuela.

Para el diseño del plan de acción de la zona conviene considerar los siguientes elementos: misión, visión, objetivos, metas, actividades (plan anual de trabajo), indicadores, calendario o cronograma de trabajo, seguimiento y evaluación. La presencia activa de estos elementos permite ubicar los principales aspectos organizativos que requiere la institución para un mejor funcionamiento. Enseguida se explica cada uno:

Visión

El establecimiento de la misión parte de reconocer a los propósitos educativos (misión institucional) como la base sustancial que orienta el desarrollo de la tarea educativa y de las acciones de las instancias de toda la estructura educativa. En este sentido, a la supervisión le corresponde cumplir con las

funciones que le asignaron para apoyar a directores y docentes de su zona, es decir, desarrollar el asesoramiento y acompañamiento académico, la evaluación y el control de los procesos educativos, así contribuye a que las escuelas cumplan con su cometido.

Por tanto, con base en los propósitos educativos, las reglas y normatividad vigente, así como la autoevaluación de los integrantes del equipo de supervisión, se define la misión que quiere lograr, es decir, se expresa con claridad y coherencia el tipo de supervisión a realizar y el tipo de escuelas a que se aspira; para ello manifiestan los procesos organizativos y académicos que implementarán.

La misión se construye en relación con la visión, y ambas deben estar en correspondencia con el contexto de la zona escolar, ya que definen lo que debe atender la supervisión, así como lo que se puede lograr; marca un reto para los integrantes del equipo de supervisión en la mejora del estado actual de las escuelas, dirige los esfuerzos del colectivo ante los desafíos que se proponen superar.

Visión

Con base en el estado actual de la institución se construye la visión del grupo de personas que componen una organización; en este sentido, la visión es la imagen de futuro a la que se aspira llegar, se constituye por principios y prácticas rectoras que son asumidas por el colectivo.

En consecuencia, su formulación y las acciones para su logro son compartidas por los integrantes del equipo de supervisión, de tal manera que el conjunto de actores educativos conocen de primera mano el rumbo que han de tomar las acciones para su logro.

Orienta el diseño de los objetivos; y es significativa en tanto es útil para la toma de decisiones del equipo de supervisión.

Objetivos

Enmarcados en la visión, los objetivos señalan una situación deseada y, sobre todo, realizable; es decir, los resultados que se esperan lograr después de un proceso de aplicación de estrategias y acciones que procuran mejorar las prácticas organizativas de la supervisión, en tanto se aportan beneficios a la enseñanza y los aprendizajes de directores, docentes y de los propios alumnos; en este sentido, son un parámetro de evaluación con el que los integrantes de la supervisión pueden valorar el progreso, identificar avances, estancamientos o retrocesos que hay respecto al punto de partida y de llegada, y tomar decisiones para mejorar.

Considerando que los objetivos son medibles, se sugiere que se valoren a través de indicadores que permitan reconocer los niveles de calidad alcanzados.

Su planteamiento es concreto y explican con claridad lo que se pretende lograr en mediano o largo plazo. Los objetivos deben ser lo suficientemente flexibles de tal manera que se adapten a las necesidades del entorno y, en consecuencia, se actualicen, sin perder su esencia. Asimismo, se expresan como motivadores y plantean un reto para el equipo de supervisión, por lo que siempre deben contener altas expectativas respecto a quien está dirigido y del propio equipo que implementará acciones para su logro.

El marco de referencia para construir los objetivos se constituye a partir de dos fuentes; una es la autoevaluación inicial o diagnóstico y otra es la visión que se construye de manera colectiva; es decir, la situación deseada por el equipo. La correspondencia entre estos dos elementos y los objetivos es importante y necesaria ya que le da consistencia y coherencia a la base que permite elaborar la planeación de la supervisión escolar.

Metas

Están estrechamente relacionadas con los objetivos y son cuantificables; establecen de manera concreta y clara las pautas que definirán las acciones que se implementarán para el logro esperado; marcan un tiempo específico en el que se espera alcanzar dicha meta, así como los posibles costos técnicos, administrativos y económicos que implica la ejecución de estrategias para mejorar el estado de la supervisión escolar. Por lo que se elaborarán tantas metas como sea necesario para el logro del objetivo establecido. Su definición debe ser gradual y alcanzable en un ciclo, para que en un nuevo periodo se avance y agreguen nuevos retos.

Para el establecimiento de metas en los ámbitos de la escuela y la zona es conveniente considerar centralmente el corto plazo ya que de un ciclo a otro cambian las condiciones, por ejemplo, los recursos humanos, tal como la movilidad de directores, docentes y alumnos e incluso de los propios integrantes del equipo de supervisión, que afectan visiblemente las acciones para la mejora, por lo que es necesario plantear nuevas metas y acciones.

Para la construcción de las metas se propone responder cuando menos las siguientes preguntas: ¿cuánto?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?

Actividades

El diseño del plan anual de trabajo, instrumento a corto plazo (un ciclo escolar), se constituye a partir de actividades específicas que se ejecutarán en breve; su propósito es contribuir al logro de las metas y de los objetivos trazados en

el plan de acción general, que se diseña para lograrse a largo plazo. En este instrumento se incluye el programa de visitas que el equipo de supervisión y los directores elaboran a fin de proporcionar atención a las escuelas, directores y docentes, así como a los alumnos y padres de familia cuando se necesita (en primera instancia corresponde al colectivo darles la atención).

El programa de visitas incluye las actividades que se realizarán para la atención a los directores, la visita al aula y la asistencia a reuniones colegiadas, entre otras; es el medio esencial a través del cual se realizan las actividades académicas y administrativas que se han planeado. Los integrantes del equipo de supervisión deben tener conocimiento de lo proyectado en el plan anual de trabajo, a fin de que organicen sus tiempos, estimen prioridades y actúen en consecuencia.

La divulgación y validación del plan de acción de la zona se realiza a través de las reuniones de Consejo Técnico de Zona, donde se da a conocer el plan anual de trabajo y el programa de visitas a realizar en el periodo escolar. Estas dos herramientas se ajustan de acuerdo con las opiniones y razones que expresen los directores, y se convierten en el documento rector de las líneas de política a aplicarse en la zona escolar, y en punto de referencia para contrastar permanentemente el movimiento hacia la mejora de las escuelas, así como del equipo de supervisión.

Indicadores

Un indicador es un rasgo medible y observable, expresa con claridad y coherencia la calidad de los resultados esperados y de los procesos que se desarrollan a partir de la ejecución de estrategias y actividades, por lo que es una fuente importante de información, ya sea de orden cuantitativo como cualitativo, que permite valorar el impacto de las acciones, distinguir lo realizado y tomar decisiones al respecto. En este sentido, los indicadores están estrechamente relacionados con los objetivos y metas ya que son un referente para su evaluación.

Su construcción requiere un trabajo colectivo y un ambiente de aprendizaje para quienes participan de este plan de acción. Al elaborar los indicadores se debe tener claro lo que se quiere lograr así como los límites; en todo caso se requiere conocer los ajustes que se hacen en el transcurso de la implementación de dicho plan.

Para su definición es necesario considerar el contexto de la zona y de cada una de las escuelas, los recursos con que cuentan, además de marcar retos para el equipo de supervisión, evitando que se plasme en ideas poco realizables, que desanimen al equipo y que provoquen que el plan de acción pierda sentido.

Tradicar lo que se realizará en el ciclo escolar es necesario fijar un calendario o cronograma de trabajo, un instrumento que de manera sencilla permita la organización de las actividades a desarrollar. Las actividades se presentan en una secuencia que ha sido definida por el equipo de supervisión y que atiende las necesidades y diferencias de las escuelas. Para esto se consideran elementos básicos como: enunciación de las actividades, periodos de aplicación, periodos de seguimiento y nombre del o los responsables de su realización.

Seguimiento y evaluación

El diseño de estrategias para el seguimiento y evaluación es una herramienta intrínsecamente ligada a la planeación y su ejecución; organiza actividades y mecanismos para valorar su realización durante y al finalizar el plan; da cuenta de lo aplicado y de los procesos que se generan a partir de la participación de los implicados; considera los periodos establecidos y los responsables de las actividades que se organizan y ejecutan. Es importante que quienes coordinan identifiquen dificultades y debilidades para que realicen ajustes a fin de obtener logros satisfactorios.

Por último, conviene aclarar que gran parte del éxito de la ejecución del plan de acción implica la participación decidida y comprometida de todos los actores involucrados. En el siguiente apartado se presentan algunas ideas o propuestas respecto al proceso de seguimiento y evaluación.



III. Evaluación en el plan de acción de la zona

A partir de que la supervisión lleva a cabo la planeación de todas las acciones que realiza y que atienden a las distintas realidades de las escuelas a su cargo, es necesario definir el proceso de seguimiento y evaluación que permita identificar el avance, las dificultades que enfrentan y los resultados que las escuelas obtienen; en este sentido, conviene señalar su corresponsabilidad en ello, para lo que es necesario identificar las estrategias de autoevaluación que el equipo de supervisión implementará.

Conviene resaltar que resulta indispensable para este proceso partir de los resultados obtenidos por las escuelas, esto le permite a la supervisión reflexionar y valorar su propio quehacer. El análisis e identificación del estado que guardan las escuelas de la zona respecto a los indicadores de aprovechamiento, deserción, reprobación y eficiencia terminal, son datos que revelan el nivel de compromiso y corresponsabilidad de la supervisión con la calidad educativa. La evaluación de la zona debe ser un punto de partida para generar políticas y acciones en la zona que ayuden a promover un movimiento en las escuelas hacia la calidad.

Los propósitos que la supervisión escolar debe plantearse respecto al seguimiento y la evaluación están orientados a dar respuesta a diferentes necesidades. Una de ellas es retroalimentar a los colectivos escolares con una mirada externa que contribuya a la toma de decisiones y favorezca la mejora educativa, y otra es apoyar los procesos de rendición de cuentas en beneficio de las escuelas y de la zona.

El punto de partida del seguimiento y la evaluación debe estar sustentado en un enfoque formativo y de mejora continua. Las acciones de seguimiento estarán planteadas en términos cualitativos y cuantitativos, para facilitar una valoración permanente. Para la evaluación conviene definir al menos dos momentos durante el ciclo escolar, esto es, a la mitad y al final de cada año

lectivo, con la finalidad de identificar avances o dificultades en las acciones emprendidas.

Lo anterior permite considerar ciertos aspectos de la dinámica de las escuelas en las que se realiza el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos. Con la información que se genera se está en posibilidad de atender aquellos aspectos que pueden impactar directamente sobre los resultados de aprendizaje; por ejemplo, la evolución en la comprensión y evaluación de los modelos curriculares de educación básica, la articulación de enfoques, las formas de operación de los diferentes programas o proyectos que la escuela ha decidido implementar, la colaboración de los padres de familia, entre otros.

Son tres momentos que se identifican para la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones de la supervisión: el primero es el diagnóstico, constituido por las escuelas que integran la zona, así como la valoración que tiene respecto al apoyo proporcionado durante los dos últimos ciclos escolares. El segundo considera la información que obtiene de la observación y evidencias del funcionamiento de las escuelas, del trabajo en equipo a través de las visitas, de los procesos de asesoramiento que desarrolla con los docentes, directores y padres de familia, de la asistencia a las reuniones de Consejo Técnico de las escuelas, recupera los resultados de las evaluaciones externas que participan con el sistema educativo en la valoración de los procesos de los programas educativos, entre otras actividades que realiza la supervisión. El tercer momento se refiere a la evaluación de sus acciones en correspondencia con la planeación de las escuelas.

Para el proceso de seguimiento y evaluación es imprescindible la sistematización de la información y su análisis para ello conviene definir en las zonas escolares los criterios o indicadores que permitan atender las diferentes realidades de las escuelas.

La información obtenida debe ser analizada y reflexionada primero en los equipos de supervisión y posteriormente difundida, mediante informes que se presenten en las reuniones de Consejo Técnico de Zona, con el fin de que mediante la reflexión colegiada se valore el funcionamiento y resultados de la escuela en corresponsabilidad con la supervisión, en función de las metas y acciones programadas, que permitan dar cuenta de los procesos que han desarrollado los colectivos docentes.

Es importante señalar que la evaluación realizada por la supervisión a las escuelas tiene un carácter distinto al de control o «fiscalización» que por tradición se ha implementado, lo que implica entenderla como un proceso cuyo propósito es obtener información rigurosa y sistemática que permita contar con datos válidos y confiables de los procesos educativos y sus resultados, formar juicios de valor respecto a ello y tomar decisiones consecuentes para corregir o fortalecer el plan de acción de la zona que de

manera oportuna incidan en el logro educativo, por lo que la evaluación permita a la supervisión retroalimentar a todos sus actores.

Los resultados de la evaluación de las escuelas que integran la zona permiten a la supervisión contar con elementos que le ayuden a definir no solamente la asistencia académica diferenciada que requiere cada uno de sus centros escolares para lograr los resultados educativos deseados, sino también para tomar decisiones encaminadas al desarrollo profesional y fortalecimiento del equipo de supervisión. Bajo esta óptica, la supervisión no sólo evalúa los procesos educativos de las escuelas, sino que debe ser capaz de leer en ellos la influencia y resultados de su propia actuación como apoyo académico y administrativo, y considerarlos un insumo para la actualización de su planeación en el siguiente ciclo escolar.



La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros

El libro *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Secretaría de Educación Pública
Coordinación General
Alba Martínez Olivé

Colaboración
Lilia Antonio Pérez
Adriana Miguel Marín

Organización de Estados Iberoamericanos
Coordinación Académica
Rosa Oralia Bonilla Pedroza

Diseño y formación
Constantine Editores, S.A. de C.V.

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Calle Argentina 28, colonia Centro Histórico
Código postal 06020, México, Distrito Federal.

Primera edición, diciembre de 2006

ISBN: 970-815-010-X

Las opiniones vertidas en este libro son responsabilidad de sus autores.
Distribución gratuita / Prohibida su venta
Impreso en México



a asesoría técnica a la escuela

ROSA ORALIA BONILLA PEDROZA*

Hacer la historia supone la responsabilidad de asumir el compromiso del cambio, distinguiéndolo del progreso. El cambio es una realidad que se impone con o sin progreso. Si no atendemos la agenda del cambio, éste se impondrá de manera irracional e ingobernable, como algo similar a la fatalidad o cataclismo: el caos es una palabra sin plural, porque lo abarca, sofoca y hunde todo. 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

"Hacia el milenio", 1996.

La complejidad de la práctica docente en la actualidad

Vivimos en un mundo con múltiples cambios sociales, culturales y económicos, gran acumulación del conocimiento científico y avances vertiginosos en la tecnología, la informática y la comunicación; por ello, muchas organizaciones e instituciones, están resintiendo y enfrentando nuevas y continuas presiones sociales. Las escuelas no son la excepción, afrontan un gran reto al mismo tiempo que una amenaza para su pervivencia, ya que están dependiendo de la capacidad que tengan para adaptarse al entorno en el que desarrollan su labor y así dar respuesta a las demandas y necesidades educativas, tanto sociales como individuales.

Esta situación tiene varias consecuencias para los sistemas educativos del mundo. En México ha habido profundas transformaciones en las últimas décadas, las cuales —en conjunto— han modificado el sentido y la orientación general de la educación básica.¹

Así, en nuestras escuelas confluyen de manera simultánea por lo menos dos tipos de "presiones"; la primera se refiere a la demanda social de mayor intervención para resolver diversas problemáticas emergentes, lo cual da la sensación de que en la educación escolarizada se cifra la esperanza de resolverlo casi todo (aunque, paradójicamente, también existe una creciente insatisfacción porque se considera que las instituciones

* Colaboradora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Presidenta de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.

¹ Reformas a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y la formación inicial de los maestros; federalización y descentralización del sistema educativo; conformación de un sistema de evaluación del aprendizaje; constitución de un sistema de estímulos para el desempeño directivo y docente, impulso de programas compensatorios para abatir el rezago educativo, diseño y operación de diferentes proyectos y programas de apoyo a las escuelas, producción de diversos materiales para la enseñanza, y el establecimiento de nuevas políticas para la formación continua de los maestros, entre otras.

educativas ya no están cumpliendo cabalmente con las expectativas de bienestar, progreso y movilidad social que se les ha asignado); mientras que la segunda se refiere a las acciones de la política educativa que, para mejorar la calidad, se han diseñado e implementado en las escuelas.

En este contexto, la práctica educativa se ha tornado más compleja, las actividades profesionales de un maestro de educación básica de hace unas décadas, en poco se parecen a lo que hoy se espera que realice. Por ejemplo, mientras que entonces se concentraban en la transmisión de información y conocimientos definidos por un currículo organizado a partir de una selección de temas, áreas y disciplinas; en la actualidad se le pide que apoye a sus estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan entender y enfrentar al mundo tan vertiginosamente cambiante, al mismo tiempo que producir conocimientos, manejar herramientas tecnológicas de la informática y la comunicación y estar sólidamente formado en valores para la convivencia armónica y responsable con la naturaleza y la sociedad.²

Otra situación similar se presenta respecto de la formación inicial de los docentes que entonces, era concebida como la principal herramienta para la enseñanza y, la actualización como el medio para incorporar nuevos conocimientos y aptitudes a su práctica; sin embargo, por las experiencias y avances en la investigación educativa sobre el desarrollo profesional de los maestros, ahora se sabe que la formación inicial sólo es el preludio para el ejercicio de la profesión y la formación continua es una exigencia de los nuevos tiempos, un elemento indisoluble del desarrollo de los docentes, quienes a diario enfrentan nuevos desafíos profesionales.

Asimismo, las escuelas de hace unas décadas, cuando aun no se universalizaba la educación básica, atendían esencialmente a los hijos de padres con determinadas características que en nada se parecen a las de nuestros estudiantes de hoy. Las madres, principales responsables de la educación de los niños, ahora también trabajan fuera del hogar y los padres y las familias en general se ven obligados a buscar diferentes medios de subsistencia en un mundo más competitivo. De igual modo, la concepción misma de familia ha sufrido importantes cambios, de tal manera que el respaldo de sus integrantes y la idea de hogar que se tenía ya no funciona igual cuando se trata de establecer acuerdos y alianzas o definir responsabilidades en apoyo a la educación de los chicos.

Los estudiantes de educación básica también han cambiado, quienes ahora llegan por primera vez a la escuela ya traen consigo una especie de “pre-escolarización” dada por el contexto y el tipo de vida actual. Los medios masivos de comunicación, la tecnología,

² En gran parte, por esto, un currículo no puede ya más estar organizado en temas que muy rápidamente serían obsoletos, ni en disciplinas que por sus objetos de estudio están en continuo avance e interacción, de ahí que el currículo hoy, se ha procurado organizar teniendo en el centro el desarrollo de contenidos y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con fuerte énfasis en la formación valoral y actitudinal.

la informática y, en general, otras expectativas de vida y una diferente concepción sobre la educación escolarizada. Saben que una buena educación no es sinónimo de bienestar económico o de un empleo seguro a futuro y que los muchos años de estudio y asistencia a la escuela les proporcionarán herramientas que ya no son tan bien valoradas por el común de las personas como antes. La educación compite, igual que muchas otras cosas, como una mercancía más. Para los niños y frecuentemente también para los padres, el bienestar humano se valora por lo que se tiene y no por lo que se es.

Por otro lado, la sociedad globalizada obliga a repensar el papel de la educación escolarizada: ¿qué es la educación?, ¿cuál es su función?, si existen diferentes medios de información, comunicación y transmisión de conocimientos, ¿de qué conviene que se ocupen el sistema educativo y sus escuelas? Pareciera que los fines y funciones de la educación están en duda, o por lo menos en un proceso de redefinición, de búsqueda, de reconstrucción; de tal manera que su significado y sentido esenciales se perciben un tanto lejanos a la realidad de las escuelas y de la sociedad actual.

Por éstas, entre otras razones, se puede afirmar que la práctica educativa es más compleja en la actualidad y que los maestros están enfrentando diferentes tensiones e incertidumbres –no siempre conscientes ni explícitas– en relación con su función y el cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela. Algunas de estas tensiones e incertidumbres están asociadas a la pérdida de identidad y contenidos de su función, otras a la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales ante el nuevo currículum; algunas más se vinculan con la necesidad de responder a las múltiples demandas del sistema educativo y, por último, existe otro tipo de incertidumbres y tensiones relacionadas con la exigencia –casi inédita en un país en el que la educación y sus decisiones han estado en manos del Estado– de romper el aislamiento en el que tradicionalmente se han mantenido las escuelas, para establecer nuevas formas de relación con los padres de familia y la comunidad.

Sobre la tarea fundamental de la escuela

Es indudable que el problema de resolver las dificultades sociales de nuestro mundo actual sobrepasa al sistema educativo. Al respecto, es conveniente recordar que las escuelas no están solas en la tarea de educar y enseñar, por lo que más que asignarles nuevas y variantes responsabilidades según emergen problemáticas, como ha sucedido hasta ahora, es esencial promover debates profundos que apunten a identificar y reconstruir social, colectiva e institucionalmente su dirección, su sentido y su tarea fundamental.

Lo anterior parece una afirmación de perogrullo, pero frecuentemente se observa a directores y maestros más preocupados por responder a las demandas urgentes de la sociedad y del sistema educativo (comunicadas a través de los padres de familia y de las autoridades más cercanas a las escuelas) que no siempre están asociadas a su relación e interacción con los alumnos, dejando de lado, e incluso, olvidando la importancia de su aprendizaje, razón de ser de la escuela como institución educativa. Prueba de ello, la encontramos en el tipo de actividades y contenidos en los que mayor tiempo se invierte por día, mes o semana, a través de los cuales se define —en los hechos— cuáles son las prioridades de las escuelas.

Desde luego que no sólo se trata de la voluntad personal de los directivos y docentes porque en ello también entra en juego el proyecto educativo de nación y sobre todo la lógica del funcionamiento de la administración y del sistema educativo al cual pertenecen las escuelas, pues frecuentemente se les comunica —de manera implícita, mediante la inversión de recursos, el respaldo político o el tiempo dedicado a determinadas acciones— cuáles son las prioridades reales y de la política educativa y, qué es lo que efectivamente importa mejorar, mostrando que los cambios se generan a través de una mezcla de motivos educativos y políticos por lo que suelen estar acompañados de un gran compromiso de sus líderes, del poder de nuevas ideas y recursos adicionales; pero también de una sobrecarga de trabajo, plazos irreales, demandas sin ninguna coordinación, soluciones simplistas, esfuerzos mal dirigidos, inconsistencias y subestimación de lo que se quiere para producir la mejora (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

En estas circunstancias suelen observarse acciones de la administración con énfasis en las prioridades políticas por lo que los esfuerzos se concentran en que las escuelas cuenten con más y mejores herramientas y medios para la educación para dar respuesta a las demandas de la sociedad, por ejemplo, se privilegia la dotación y manejo de las herramientas de la tecnología de la informática y la comunicación, se amplía la jornada escolar, se distribuyen más y mejores acervos bibliográficos, recursos materiales, y se asignan recursos financieros a las escuelas para que mejoren su estructura física, se otorgan estímulos laborales para los “mejores” maestros, etcétera; y aunque se trata de acciones muy importantes y siempre necesarias, éstas no son suficientes para transformar y mejorar procesos educativos profundos que impacten de manera más directa en la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el sólo hecho de que las escuelas cuenten con más y mejores medios, no garantiza una nueva y mejor forma de enseñar y de aprender, pues si no se acompañan de procesos que realmente trastocan la relación e interacción entre el maestro y sus alumnos, se corre el riesgo de

que los recursos y medios terminen convirtiéndose en fines y pasen a formar parte de las actividades formales de la escuela que se cumplen sin siquiera tocar la tarea central: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.³

Es posible que el lector crea en las posibilidades de la mejora y el cambio propuestos desde la administración educativa, pero considero que no es así, por el contrario; mi experiencia y la de México al respecto me han mostrado que algunas innovaciones impulsadas desde la gestión de gobiernos del sistema educativo han tenido excelentes resultados, por lo que éstas constituyen una fuente de grandes posibilidades para aprender sobre la mejora educativa;⁴ sin embargo, con mi exposición pretendo expresar que no todas las iniciativas que llegan a las escuelas para promover su mejora son positivas ni convenientes y que algunas pueden representar una inversión de esfuerzos, tiempo y recursos que pueden no llevar a nada si en la decisión han influido razones que tienen que ver con sólo *aquietar* la presión de la sociedad o para parecer que se tiene un sistema educativo innovador al conseguir más recursos; ya que estas situaciones plantean riesgos graves si, como antes dije, no se sabe qué grado de prioridad tiene el cambio que se quiere promover respecto del cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela sobre todo cuando lo que se quiere es mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Digo esto porque especialmente en los últimos tiempos existe la sensación de que las instituciones educativas son “el saco en el que todo cabe”: problemas de migración, adicciones, fortalecimiento de la democracia, lucha contra la corrupción y la violencia, fomentar el cuidado y conservación de la naturaleza y el medio ambiente, prevenir y cuidar la salud, aprender a ser tolerantes, formar a los futuros contribuyentes fiscales, integrar a los niños con necesidades diferentes en el aula, aprovechar los recursos turísticos del país, etcétera.

Con esto no pretendo expresar que estos temas no sean importantes para la educación básica; pero sí quiero manifestar que no se puede seguir exponiendo a las escuelas a recibir un sin fin de cargas adicionales al currículum, todas juntas, todas importantes y todas en corto tiempo; porque, en primer lugar, muchos de estos temas ya están incorporados en los planes y programas de estudio, por lo que, en todo caso, habría que pensar en dedicar esfuerzos al desarrollo de las nuevas competencias docentes que se requieren para trabajarlos sistemática y adecuadamente en el aula, así como en la generación de condiciones institucionales (respaldos, apoyos, supervisión y evaluación)

³ De acuerdo con Fullan y Stielbauer (1997), las innovaciones y las reformas educativas promovidas por la administración de la década de 1970 fracasaron debido a las teorías imperfectas y demasiado abstractas (racionales) que no se relacionaban o podían relacionarse con la práctica, la limitación o ausencia de contacto con la escuela y la no comprensión de ésta última; pero, sobre todo, al error de considerar como algo explícito la relación entre la naturaleza y fines de las innovaciones propuestas con los propósitos de las escuelas. Así, las innovaciones se convirtieron en fines en sí mismas, en tanto se perdían de vista las cuestiones supuestamente centrales del propósito del cambio: ¿para qué es la educación?, ¿qué clase de seres humanos y qué clase de sociedad queremos producir?, ¿qué métodos de instrucción y organización del salón de clases, y cuáles materias necesitamos para producir esos resultados?, ¿qué conocimientos son los más valiosos?, etcétera.

⁴ Por ejemplo, PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria), el Proyecto de Investigación e Innovación “La gestión en la escuela primaria”, y el Pronalees (Programa Nacional de Lectura y Escritura) entre otras.

que lo hagan posible; y, en segundo lugar, es necesario reflexionar acerca de que muchos de estos temas no son responsabilidad exclusiva de la educación escolarizada sino que el compromiso se comparte con otras instituciones cuya obligación incluye componentes de formación y educación para la sociedad general.

Para cerrar estos planteamientos, que no el debate sobre el tema, retomo la idea de que es necesario redefinir en un sentido global la tarea fundamental de las escuelas de educación básica. No se trata solamente de modificar los métodos de enseñanza, los contenidos y la organización curricular, los materiales educativos o los programas y proyectos, sino además de esto y, sobre todo, se trata de encontrar una fórmula pedagógica, institucional y social que permita articular demandas distintas y, en ocasiones, contradictorias entre sí, porque esas demandas constituyen, en definitiva, demandas a los docentes y a las escuelas que los afectan en su funcionamiento y el cumplimiento de su tarea central: la enseñanza y el aprendizaje.

Esta redefinición implica trabajar para resignificar las concepciones de educación básica, de enseñanza, de aprendizaje, del docente y del ciudadano que requiere nuestro país en el presente y el futuro⁵ con el propósito de contar con orientaciones y referentes institucionales claros que pauten la dirección a seguir en la educación escolarizada y así sortear el impulso de caer en la creación de nuevas acciones según cada problema que emerge, ya que esto, además de saturar con múltiples demandas a la escuela, termina por abonar al “desvanecimiento” de la importancia de desarrollar los contenidos de la tarea fundamental, especialmente en los centros escolares.

Los desafíos del nuevo currículum

Como dije antes, en nuestro país ha habido importantes y profundos cambios que han modificado la concepción de la educación básica y su organización curricular. El actual enfoque de la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una o varias disciplinas, sino a promover el desarrollo de competencias para que los estudiantes sean capaces de usar sus conocimientos y aptitudes en diversas situaciones y contextos, así como de producir conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Debido a esta nueva concepción se esperarí que el rol y trabajo de los maestros no podrían seguir siendo los mismos que en el pasado, su desempeño implica ahora un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte éstos como de sus alumnos.

⁵ Involucra, asimismo, que las discusiones sean colectivas, con una participación social amplia, empezando por los responsables de gobernar la educación a nivel federal y estatal, los grupos académicos, de investigación y técnicos, las áreas administrativas y financieras y los directivos escolares hasta llegar a los maestros, los padres, los estudiantes y otros sectores de la sociedad. Desde esta óptica, la reflexión sobre las políticas, reformas, programas e innovaciones educativas constituyen una oportunidad porque posibilitan el análisis sobre su pertinencia en términos de lo que aportan a la educación del ciudadano que se quiere formar. Asimismo, estas reflexiones colectivas, además de aprovechar las experiencias y los aprendizajes obtenidos, permiten clarificar lo que le corresponde hacer a la escuela, a cada uno de los agentes que conforman la comunidad y el sistema educativo y a la sociedad en general.

Esto abre una serie de importantes desafíos para la formación inicial y continua de los maestros, porque no hay duda de que una condición necesaria para el logro de los objetivos educativos es que los docentes cuenten con un alto grado de profesionalidad, muy diferente y mucho más ambicioso que el actual; así como una preparación que les permita seguir aprendiendo a la par del ejercicio de su función sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar y no sólo sobre las exigencias de cada sujeto o de una disciplina de estudio en particular.

En este sentido, la formación de los maestros es una importante herramienta para cambiar el sentido de la educación básica en México, pero al mismo tiempo representa uno de los más grandes desafíos porque la función del maestro ha de cambiar diametralmente para acercarse cada vez más al desarrollo de competencias que les permitan (re)aprender a aprender con el fin de estar preparados para la tarea de enseñar a aprender; lo cual implica ir más allá del dominio de una determinada herramienta de enseñanza, o de un cuerpo de conocimientos e informaciones que tendrán una obsolescencia cada vez más rápida y siempre resultarán insuficientes para enfrentar los nuevos retos derivados de la enseñanza, la relación e interacción con los alumnos y el trabajo en el aula.

Desde este panorama, los maestros requieren desarrollar continuamente nuevas competencias docentes, especialmente para:

- a) Poner en práctica el nuevo currículum (conocimiento de propósitos educativos, manejo de enfoques de enseñanza y materiales educativos, planeación y evaluación del aprendizaje, etcétera).
- b) Generar las condiciones institucionales más adecuadas para que la gestión del plan de estudios y el logro de los propósitos educativos sea posible para todos los niños de las escuelas (aprender a trabajar en equipo, participar en la evaluación y la planeación institucional, colaborar para mejorar la organización y de la escuela y el uso de sus recursos, etcétera).
- c) Atender y operar las profundas y simultáneas transformaciones propuestas por la administración educativa.
- d) Desarrollar nuevas competencias docentes –en cierta forma inéditas– para modificar las formas de enseñanza y de trabajo en el aula, así como para construir nuevas maneras de aprender, de relacionarse y organizarse.

En síntesis, se puede afirmar el gran reto de los docentes de hoy es que el aprendizaje se convierta en una forma de vida para su desempeño profesional. Sin embargo, a más

de doce años del nuevo currículo de educación básica⁶ y a pesar de los múltiples esfuerzos de actualización, se puede afirmar que muchos maestros aún enfrentan el desafío de comprender y desarrollar plenamente sus capacidades para aprender a aprender.

Seguro que no es sencillo impulsar la actualización de cientos de miles de maestros con diferentes historias, necesidades y, por lo tanto, puntos de partida profesionales muy diferentes; tampoco es fácil cambiar los paradigmas institucionales desde los cuales se actualiza a los maestros desde hace mucho tiempo,⁷ los cuales empiezan a dar muestras de agotamiento, especialmente cuando se advierte que los maestros insisten en “solicitar” o buscar formas de capacitación que tienden a abordar las novedades o “modas”, los remedios y las soluciones rápidas a los problemas de enseñanza.⁸

Tampoco resulta fácil atender las necesidades de la formación permanente de los maestros, entendida como un proceso continuo, antes y durante el ejercicio de la profesión, que conlleva el desarrollo permanente de nuevas competencias, nuevas maneras de aprender, de relacionarse y de organizarse en lapsos muy breves.

Para tener una idea de las trascendencia e implicaciones de las actuales necesidades de formación continua enunciadas como desafíos, tomo las aportaciones de Perrenaud (2004), quien señala que son, por lo menos 10, las nuevas competencias y capacidades a desarrollar:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje:* conocer los contenidos a enseñar y su traducción a objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; de los errores y obstáculos en el aprendizaje; construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes:* concebir y hacer frente a situaciones problema, ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de la enseñanza; establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje; observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase; compartimentar, extender, la gestión

⁶ Aunque más recientemente ha habido una reforma curricular en educación preescolar y secundaria, el cambio más radical del currículum de educación básica se dio a principios de la década de 1990 en el marco de las acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Como: la réplica de los cursos “en cascada” que llegan después de muchos intermediarios a sus destinatarios, las actualizaciones que se realizan a cambio de puntaje para mejorar las condiciones laborales, los cursos realizados en poco tiempo sin una orientación o guía suficiente para profundizar en sus contenidos, las capacitaciones que no cuentan con monitoreo, apoyo ni seguimiento al tratar de poner lo aprendido en práctica durante el trabajo en el aula.

⁸ Esto se entiende, en parte, por las necesidades que plantean los maestros sobre la inmediatez para resolver problemas debido a la escasez de tiempo y a las múltiples actividades que se desarrollan simultáneamente durante el trabajo en el aula.

- de clase a un espacio más amplio, practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades; desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:* fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
 - *Trabajar en equipo:* elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
 - *Participar en la gestión de la escuela:* elaborar, negociar un proyecto institucional; organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
 - *Informar e implicar a los padres:* favorecer reuniones informativas y de debate; dirigir las reuniones; implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
 - *Utilizar las nuevas tecnologías:* utilizar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza; utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
 - *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* prevenir la violencia en la escuela o la ciudad, luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
 - *Organizar la propia formación continua:* saber explicitar sus prácticas; establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Por otro lado, David Perkins (1995) señala que la escuela inteligente debe poseer tres características: estar informada, ser dinámica y ser reflexiva, y las engloba a todas en lo que llama "conocimiento generador"; es decir, el conocimiento que no se acumula vanamente y sin sentido, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas

ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Dice que para que las escuelas alcancen ese estado, es indispensable desarrollar un *profesionalismo reflexivo* que impulse el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como el que acaba de ingresar a la escuela.

Pero, ¿a quién corresponde y cómo sería el desarrollo profesional de los docentes? ¿Cómo impulsar la constitución de colectivos docentes que construyan escuelas inteligentes? Desde luego que toca al gobierno y administración de los sistemas educativos, pero también a los maestros, considerando que el desarrollo de nuevas competencias de manera continua involucra el trabajar con su propia capacidad de aprender para aprender de manera y con fines diferentes.

Asimismo, involucra a otras áreas del sistema educativo porque aprender de manera diferente implica no sólo disponer de cursos de actualización, materiales y talleres breves, generales o nacionales, herramientas tecnológicas y acervos bibliográficos, sino que además implica disponer de amplias oportunidades y posibilidades para hacerlo, de intercambiar y comunicarse con otros docentes y profesionales de la educación sistemáticamente para que con sus opiniones y experiencias actúen como puntos de referencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, aporten al propio desarrollo profesional.

En esta circunstancia, los profesionales de la educación que desempeñan funciones técnicas desde diferentes áreas del sistema educativo cobran una particular importancia para apoyar la formación de los maestros en servicio, ya sea para su desarrollo profesional individual o sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar. Me refiero a los docentes o profesionales de la educación que en México han sido comisionados de sus plazas directivas o docentes para apoyar de manera a las escuelas de educación básica y de quienes hablaré en el siguiente capítulo de este documento.

La asesoría a las escuelas

La literatura sobre los procesos de cambio y mejora educativa señala que en la actualidad los maestros no pueden llevar a cabo su tarea solos porque, además de ser compleja, se espera demasiado de ellos respecto de su contribución a un programa social más amplio: la creación de sociedades que sean capaces de aprender continuamente (Fullan, 2002; Stoll y Fink, 1999). Con base en este razonamiento, en algunos países se han instalado, renovado o fortalecido los servicios—internos y externos— de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales

de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas.

Si consideramos a la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas, nos damos cuenta que tal concepción no coincide con la realidad de nuestro sistema educativo, porque aunque en México contamos, desde hace mucho tiempo, con un conjunto de personas, instancias y servicios establecidos institucionalmente para apoyar a la escuela, no es sino hasta la reforma educativa de los noventa que se inicia una reflexión sobre sus funciones y formas de trabajo en relación con las escuelas y la mejora educativa.

La conformación, un tanto azarosa e intuitiva de estos servicios de apoyo, surgidos de la necesidad de dar atención a distintos problemas del sistema educativo en diversos momentos o etapas (atender a niños con capacidades diferentes, apoyar la formación continua de los maestros, fortalecer áreas y contenidos curriculares, asegurar la implantación de las reformas educativas, apoyar la supervisión escolar, incorporar contenidos interculturales y orientar la enseñanza, entre otros) ha derivado en una heterogeneidad de funciones y contenidos de trabajo que en la actualidad actúan de manera paralela, sin una coordinación ni articulación sistémica, por lo que suelen contraponerse y hasta contradecirse en sus propósitos y acciones, de tal manera que sus usuarios (directivos y maestros) no encuentran en estos servicios el apoyo que dicen brindar.⁹

Con todo y esto, el sistema educativo tiene la fortaleza de contar con personal externo a la escuela que tiene comisionadas sus tareas directivas o docentes para realizar funciones técnicas, entre otras, la de asesorar a las escuelas. Sin embargo, como antes dije, estos servicios no fueron inicialmente integrados para apoyar directamente a las escuelas, ni su personal fue seleccionado o formado sistemáticamente para brindarles asesoría técnica; de tal manera que si por un lado reconocemos que la tarea del docente es compleja y requiere de una mirada crítica, profesional y cercana de asesores externos; por otro lado nos encontramos ante una situación en la que hay que buscar y hacer caminos sobre la marcha para la que la asesoría con este enfoque sea posible en nuestro país, porque ¿quién apoyará a quienes pretenden brindar asesoría? ¿por qué partimos del hecho de que no han sido preparados para ello?

⁹ A pesar de que en los últimos años ha habido reformas profundas en el sistema educativo, los servicios de apoyo con que contamos no habían sido revisados para clarificar sus ámbitos de influencia, contenidos de trabajo, formas de relación y de trabajo con las escuelas y, en suma sus propósitos y sentido. Es hasta hace poco tiempo que a partir de una iniciativa del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE) se inició un debate con el propósito de regularlos y definir su orientación general siendo motivo de análisis desde la administración educativa. Los resultados de este debate se encuentran en: "Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela", SEP, SEB, DGEFMS, julio de 2005.

Algunas experiencias y reflexiones

En esta transición del sistema educativo en la que empieza a vislumbrarse a la asesoría técnica como una posible alternativa para impulsar la mejora educativa, suceden una serie de situaciones que pasan por las concepciones que sobre esta función tienen sus agentes involucrados, así como por las condiciones institucionales en las que se realiza. En los siguientes párrafos presentaré algunas reflexiones derivadas de la puesta en marcha de un proyecto de innovación e investigación y el desarrollo de un diplomado que se ha impartido para fortalecer las competencias profesionales de los asesores técnico pedagógicos.¹⁰

¿Qué significa ser asesor o asesora?

La asesoría es, como he dicho antes, un concepto en construcción que tiene múltiples significados, dependiendo del horizonte desde el cual se mire. En el caso particular de México este concepto no sólo se puede ver desde su sentido técnico,¹¹ sino también y muy especialmente desde su sentido político y laboral, dadas las características del personal que desarrolla esta función y sus criterios de reclutamiento. En esta circunstancia, el análisis de las concepciones (con la idea de que el cambio en la asesoría implica el cambio de concepciones, de gestión y de prácticas) se puede hacer desde muchas ópticas; por mi parte, decidí realizarlo a partir de los datos que arrojan las actividades más frecuentes y las expresiones más empleadas por asesores con quienes he tenido contacto o relación de trabajo durante diferentes procesos.

Es así que, con base en diferentes testimonios recogidos,¹² planteo las siguientes ideas a manera de reflexiones, con el propósito de mostrar el gran abanico de situaciones que se presentan en un incipiente proceso de construcción sobre el significado de esta función.

Cabe aclarar que no se trata de desalentar o desacreditar la asesoría, sino más bien al contrario, para lo que conviene reconocer los múltiples puntos de partida en los que estamos situados y tenerlos en cuenta como experiencias y aprendizajes obtenidos que pueden ayudar a emprender nuevas experiencias, pues como proceso en construcción sólo es posible avanzar en la asesoría mediante aproximaciones sucesivas.

¹⁰ Se trata del Proyecto de Investigación e Innovación "La gestión en la escuela primaria" desarrollado de 1997 a 2001 e impulsado por la Dirección General de Investigación Educativa de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal en cerca de 2 500 escuelas y poco más de 400 asesores cuyo eje de trabajo estuvo en las escuelas y el cumplimiento de los propósitos educativos; así como del Diplomado "Fortalecimiento profesional de asesores técnico-pedagógicos promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) realizado en seis entidades del país con alrededor de 600 asesores (2004-2006) en el que se analiza la configuración de la función y se abordan elementos para identificar necesidades de asesoría de algunas de las escuelas de la zona de influencia de los participantes.

¹¹ Para lo cual contamos con literatura escrita por especialistas en el tema como Serafín Antúnez, Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia y Mar Rodríguez de España, entre otros.

¹² A través de entrevistas, diarios de trabajo y registros de observación.

¿La asesoría es un eslabón de la cadena operativa cuyas funciones están determinadas por los criterios de la autoridad superior?

En los siguientes testimonios se advierten varios elementos presentes en la asesoría que son manifestaciones particulares de problemáticas comunes a la función y los sujetos que la desempeñan.

“Para muchos de nosotros (ser asesor) es hacer lo que nos indique el supervisor, somos una especie de ayudantes porque le apoyamos para *bajar* las indicaciones de la política educativa a las escuelas de la zona, entregar información, ayudar a llenar documentos y formatos a los directores, además de entregarles materiales y capacitar a los maestros de acuerdo con los programas educativos que se nos señalan... muchas veces no tenemos voz ni voto y mucho menos autoridad en las escuelas para tomar decisiones, todo debe seguirse al pie de la letra, pues si no lo hacemos está en riesgo nuestro trabajo en la supervisión, del supervisor depende que nos llamen, nos quedemos aquí (en la supervisión) o que nos regresen a las escuelas... y esto a nadie le conviene pues trae mucho desprestigio...”

“...cuando no hay una buena relación entre el supervisor y el ATP su función está en juego. De él depende que siga donde está o regresar al grupo. No es que sea muy cómodo ser ATP, al contrario, casi siempre das más tiempo que el maestro de grupo y hasta que un director; pero casi nadie quiere llegar al grupo por haber tenido diferencias con el supervisor, eso te marca a donde quiera que vayas a dar...”

Como puede leerse, una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. Aquí, las tareas del asesor se refieren a comunicar, informar, prescribir o transmitir las ideas y pautas de la autoridad y de la administración educativa que *llegan*. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de operador, un *engranaje* unidireccional en la *cadena de comunicación y transmisión* del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros (*se bajan*).

Por otro lado estos testimonios manifiestan una problemática relacionada con los criterios por los que se llega a la función y la condición del asesor como profesional al mismo tiempo que trabajador de la educación. Estas características otorgan un sello único a la valoración que se tiene de la asesoría y los compromisos que se adquieren con quien los nombró por lo cual es necesario responderle “al pie de la letra”. De igual modo, se lee la importancia que tiene evitar su “regreso a la escuela” por lo que implica ante sus colegas y por la influencia del poder que ostenta quien lo nombró pues las posibles diferencias con éste lo “marcarían a donde quiera que vaya a dar”.

¿Es la asesoría una función de nadie y de todos?

Como dije en párrafos anteriores, los servicios de apoyo técnico surgieron en distintos momentos con contenidos y fines diversos. Su configuración actual es heterogénea y difícilmente se distinguen ámbitos y funciones con precisión. Por otro lado, su definición ha estado sujeta tanto a criterios personales como institucionales, de manera tal que difícilmente se podrían identificar las funciones específicas que le corresponde desarrollar a un asesor, así como distinguirlas de las que otros agentes del sistema educativo realizan porque también tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas.

Esta situación tiene muchos efectos, pero hay por lo menos dos que son fundamentales, uno tiene que ver con la falta de identidad y de reconocimiento del asesor tanto para sí como por otros agentes del sistema educativo, y otro se relacionan con las consecuencias de la casi ausencia de control y evaluación de lo que hacen, por lo que pudiera pensarse que para el gobierno de los sistemas educativos esta función es innecesaria, considerando que en la tradición de los sistemas educativos importa lo que se valora o controla.

“...los asesores técnico-pedagógicos no tenemos bien definidas nuestras funciones y eso complica nuestro trabajo, somos aquellos a quienes les toca hacer lo que no se sabe a quién le corresponde... esto nos afecta porque en nuestro sistema a todo problema o programa que va saliendo, al ATP se lo van acomodando, por eso le hacemos a todo y al mismo tiempo de nada... trabajamos en la tierra de nadie y por eso tampoco nadie nos ve, somos como invisibles, como si no existiéramos... a nadie le importa lo que hacemos o dejamos de hacer”.

¿La decisión y voluntad personal es suficiente para impulsar la mejora mediante la asesoría?

Ningún proceso de mejora educativa puede sostenerse y arraigarse por largo tiempo —como se espera suceda con la asesoría a las escuelas— sin el respaldo ni las condiciones que le den un soporte y un carácter institucional, sobre todo cuando se sabe que en general los sistemas educativos no están preparados para que las escuelas sean innovadoras. Esto aplica especialmente para la asesoría, porque se trata de una función débil —institucionalmente hablando— que en el caso de México apenas está iniciando la búsqueda de su definición.

De igual modo es importante reflexionar que los procesos de asesoría involucran acciones que —paradójicamente— contradicen la lógica de su funcionamiento; por ejemplo, en el caso de México, como en muchos países, el sistema funciona de manera vertical y jerárquicamente, mientras que la asesoría implica necesariamente procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales.

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

“Yo me acuerdo que cuando los asesores del equipo técnico empezaron a hablar de los problemas del sistema y sus escuelas, entonces empezaron a aparecer otros actores y se dieron algunas confrontaciones porque no está bien visto hablar de los problemas, fue ahí que constaté el dicho tan sonado de *a mí no me traiga problemas, yo quiero soluciones*”.

“Queríamos respetar el proceso de aprendizaje de las escuelas y darles el tiempo necesario para no caer en el cumplimiento formal de las actividades, nos interesaban los procesos, pero eso chocó muy pronto con los tiempos de las autoridades que siempre exigen que todo se cumpla *en tiempo y forma*”.

“Todo iba muy bien hasta que los supervisores se dieron cuenta de que la transformación iba en serio, que mejorar la enseñanza también tenía que ver con el cumplimiento laboral y cómo se había nombrado a los directores... fue entonces que algunos decidieron retirar a sus escuelas y olvidarse de la mejora educativa...”

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

“Yo considero que somos los encargados de apoyar a los supervisores y directores en asesorar y orientar en materia técnico-pedagógica a los maestros; pero para ser honestos, son muy pocos los que están interesados en que la cumplamos. Si a pesar de esto decidimos llevarla a cabo responsablemente lo tenemos que hacer solos...”

“Si nos apegamos a nuestro nombre de asesores técnicos, lo que deberíamos hacer es apoyar a las escuelas en lo que necesitan técnicamente, pero cuando intentas hacerlo se te rebota porque te mandan a cumplir otros compromisos, hasta de tipo social, que el supervisor no puede cumplir. Y esto es muy frecuente...”

¿Asesorar es capacitar?

Uno de los principales cuestionamientos que surgen entre quienes desempeñan funciones de asesoría es la relación e interacción tan estrecha que tienen con otros procesos que intervienen en acciones que impulsan la mejora educativa. Esto no tendría que representar mayor problema si se reconoce que los asuntos de mejora implican la participación de procesos de diferente naturaleza cuyas fronteras difícilmente se podrían distinguir. Sin embargo, vale la pena señalar que no obstante que constituyen una unidad, no significan lo mismo ni son iguales entre sí. ¿En dónde empieza la capacitación y en dónde termina para dar paso a la asesoría?, ¿son procesos consecuentes o sincrónicos?, ¿puede existir la capacitación sin la asesoría y a la inversa?, ¿con qué otros procesos conviven? Estas y otras preguntas surgen en este momento en el que tratamos de proveer de identidad a la asesoría; pero es muy posible que la disertación refleje el actual debate al respecto, sobre todo a partir de su énfasis respecto de otras tareas institucionales que tienen encomendadas las instancias en las que laboran los asesores y de su mayor o menor cercanía y relación con las escuelas. Así, por ejemplo, aunque la capacitación de los maestros (su actualización, su formación continua y su desarrollo profesional) es un proceso que se realiza desde diferentes instancias, es a los centros de maestros que corresponde ésta como principal tarea a desplegar por las funciones y responsabilidades que se les han asignado institucionalmente.

Por otro lado, hay que considerar que el proceso de asesoría emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo diario, por lo que dependiendo de los conocimientos y experiencias previas, el tipo de herramientas con las que se cuenta, la naturaleza, profundidad y dimensiones de los problemas que se pretenden superar y las habilidades del asesor y el asesorado, se “echa mano” de diferentes procesos de manera que no podrían corresponder a ninguna definición racional de los mismos.

“Para mí (la asesoría) consiste en capacitar, en ayudar a los maestros a decidir qué cursos les pueden ayudar para mejorar la enseñanza... en conocer nuevos materiales y valorar los métodos que están usando. También es acompañarles en sus prácticas para analizar cómo les va y cómo pueden mejorarlas, además de indagar e investigar sobre sus prácticas, acercarles herramientas y bibliografía, darles a conocer las experiencias exitosas de otros centros, difundir las buenas prácticas y animar continuamente para alentar la mejora de la escuela...”

¿Todos tienen que asesorar a las escuelas?

En México existen por lo menos tres instancias del sistema educativo que por definición institucional tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas, se trata de las mesas técnicas de los diferentes niveles y modalidades educativas, las jefaturas de sector, de enseñanza y de supervisión escolar, y las áreas responsables de coordinar y operar programas y proyectos de intervención y ayuda a las escuelas.

Con base en su cercanía y relación directa con las escuelas se puede decir que cada una de estas áreas estaría en posibilidades de ofrecer asesoría a las escuelas; sin embargo, es necesario primeramente no confundir *la asesoría a las escuelas* con *la asesoría en las escuelas*. De no hacerlo se generarían problemas mayores a los ya existentes por sobrecarga de trabajo y demandas a los directivos y docentes, con lo cual se tendría un efecto no esperado, además de adverso, para la mejora educativa:

“Cuando llegué a la escuela me topé con el (asesor) del PEC (*Programa Escuelas de Calidad*) y el director me dijo: –ahora, con eso de la asesoría, todos quieren venir a decirnos lo que tenemos que hacer y cada uno quiere que se haga a su manera, no se vale, ¿a quién le hacemos caso?, por favor ya pónganse de acuerdo, no es posible que digan que nos quieren apoyar y ni siquiera se comuniquen entre ustedes”.

Por otro lado, en la actualidad no todo el personal de apoyo técnico está en condiciones para asesorar a las escuelas, tanto por sus cargas de trabajo (ver Anexo 1) como por la experiencia y formación que tiene para hacerlo; además de esto, las escuelas apenas están procesando la idea de la asesoría como un apoyo real y sería ingenuo pensar que están esperando este servicio o que pronto se tendrán solicitudes. Nuestras experiencias muestran que por ahora son más las escuelas que no quieren saber ni tener nada que ver con este proceso, por lo que hay que seguir trabajando al respecto:

“Yo reconozco que para muchos ATP es muy difícil ganarse el respeto de los compañeros en las escuelas. Me refiero a los que salieron del grupo o de la escuela por problemas... ¿cómo puedes llegar a asesorar si saben bien que tú no te esforzaste nunca por trabajar mejor o justo lo que les pides es lo que siempre dejaste de hacer?”

¿En qué centrar la asesoría, por dónde comenzar?

Si estamos de acuerdo (con Fullan y Stiegelbauer, 1997) en que uno de los mayores problemas que enfrentan los asesores al impulsar procesos de mejora en las escuelas no es tanto, la resistencia de los docentes como la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva de parte de los maestros y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes, podrá valorarse la importancia de asesorar a la escuela primeramente en la identificación y comprensión cabal de su tarea fundamental. Esto no sólo porque ayudará a contar con un punto de referencia para valorar su situación educativa y sus necesidades de apoyo, sino para que no se pierda de vista que, el aprendizaje de los alumnos es la razón de ser de la institución educativa y por tanto de la asesoría.

“Cuando me acerqué a las escuelas y empecé a asesorarlas, no sabía por dónde comenzar, tenían muchos problemas y todos importantes. Lo primero que hice fue hacer un diagnóstico de sus necesidades preguntando a los maestros qué apoyos requerían para ver con qué empezábamos, pero pronto me di cuenta que ellos tampoco tenían claros sus problemas y mucho menos sabían si esos problemas eran responsabilidad de la escuela, de las familias o de las autoridades. Pasaba que no tenían claro qué les tocaba hacer como escuela, no sabían cuál era su compromiso, su misión... ¿cómo ayudarlos? Lo primero –pensé– es tener un norte, saber a dónde queremos llegar, luego vendría la brújula para no perdernos y la búsqueda de caminos para llegar...”

sin ver hacia el horizonte de lo que queríamos lograr nunca lo íbamos a conseguir o llegaríamos a puertos donde no queríamos o no pensábamos llegar”.

Considero que la identificación, comprensión y asunción crítica y colectiva de la tarea fundamental de la escuela es el principal reto que tienen los asesores de escuelas. Las escuelas necesitan amigos y colegas críticos, individuos o grupos que en los momentos apropiados las escuchen y les ayuden a aclararse rumbos y tomar decisiones.

Para finalizar

Como puede advertirse a través de los párrafos anteriores y los últimos planteamientos, no cabe duda de que el tema de la asesoría se ha ido ubicando entre los de interés para la política educativa. Una de las razones tiene que ver con la necesidad de buscar alternativas para responder a las crecientes demandas de la sociedad a la escuela.

De igual modo puede verse que los servicios de apoyo técnico en México han cumplido con diversas funciones y para distintos fines en el devenir histórico del sistema educativo. En la actualidad se observan como un importante componente de las políticas para la mejora de la calidad educativa.

Apenas se está construyendo una noción de asesoría pensada para apoyar directamente a los directivos y docentes de las escuelas y, en este proceso, se distinguen distintas formas de concebirla, de entenderla y de practicarla. En esta gama de concepciones se puede percibir que en general hay un sentido específico en México, muy diferente al de otros países, porque existen elementos de orden estructural, por ejemplo los criterios de selección del personal y el ejercicio de sus funciones, estrechamente vinculados con asuntos de orden laboral y sindical.

Uno de los principales problemas que enfrenta la asesoría es que los docentes y las escuelas, a las que se pretende innovar para que se constituyan en instituciones que aprenden, existen en –y dependen de– un sistema educativo conservador.

Las prioridades del sistema educativo y particularmente las de su gobierno y administración no siempre han tenido en el centro del apoyo-técnico a las necesidades de la escuela, por lo que el tipo de funciones que se realizan son de diversa naturaleza, muchas de ellas asociadas fuertemente con las tareas administrativas.

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

manera, la reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Con seguridad, uno de los cambios de la política educativa que más impacto ha tenido sobre la asesoría está relacionado con las necesidades de formación continua y el desarrollo profesional de los maestros, esto es así porque el cambio escolar depende de los pensamientos y acciones de los profesores, lo cual significa que la función que cumple el desarrollo del profesor es, además de un proceso, uno de los resultados deseados en la mejora de la escuela (Stoll y Fink , 1999).

Las experiencias de asesoría que se han emprendido en el país representan una oportunidad para explorar diferentes caminos y reflexionar sobre sus implicaciones, además de recuperar los aprendizajes obtenidos para nuevas experiencias.

Para finalizar este documento, que no el debate sobre la asesoría a las escuelas, cabe recordar que los problemas educativos, por su naturaleza misma, requieren de tiempo para su solución y que, a pesar de las exigencias de la sociedad y los apremios de la política educativa, falta mucho por conocer, por aprender.

En este sentido, ante un paradigma en construcción, el camino emprendido da cuenta de las dudas, las incertidumbres y las encrucijadas a las que se llega abriendo veredas posibles de explorarse para seguir avanzando.

Sirvan de colofón algunas interrogantes de asesores de educación básica quienes ahora mismo se están replanteando su función:

¿Cómo y a partir de qué se puede transitar hacia una asesoría que dialoga, escucha y advierte las necesidades de las escuelas, considerando a la tarea fundamental como el punto de partida y de llegada? ¿Cómo conjuntar las demandas y necesidades de diverso orden para escucharlas y tomarlas en cuenta? ¿Cuáles son las necesidades básicas de los maestros para aprender a aprender?, ¿cuáles las de los asesores? ¿Seremos capaces de aprovechar los programas y proyectos, las capacitaciones y las orientaciones de la política educativa para ayudar a las escuelas en la búsqueda de la mejora educativa? ¿En la asesoría al colectivo docente, dónde queda el desarrollo individual de los maestros? porque en el trabajo conjunto se abordan cuestiones tan generales que no siempre es posible considerar los procesos y experiencias de los sujetos en particular, siendo que de esta manera se trabaja en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- , (2004). "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento". En J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro, 51-68.
- , (2005). "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula". En *Educação e Sociedade*, vol. 26 (92), 859-888.
- EZPELETA, J. y O. Bonilla (2005). *Informe de la tercera evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales*. México: PROMIN, DIE-CINVESTAV. (Versión preliminar).
- EZPELETA, J. (2002). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas*. Documento de trabajo, OEIA, México.
- FULLAN, M. y S. Stiegelbauer. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España: Editorial Akal.
- GIDDENS, A. (2002). *Un Mundo desbocado*. Buenos Aires: Editorial Praxis, 2000.
- HARGREAVES A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu Editores.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.
- STOLL L. y D. Fink, (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*; España: Octaedro.
- INEE (2005). *Resultados de logro educativo. Factores que los explican. Temas de evaluación*. México.
- SEP, SEB, DGFCMS (2005). *Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*. México.

La asesoría a las escuelas.
Reflexiones para la mejora
educativa y la formación continua
de los maestros

El libro *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Secretaría de Educación Pública
Coordinación General
Alba Martínez Olivé

Colaboración
Lilia Antonio Pérez
Adriana Miguel Marín

Organización de Estados Iberoamericanos
Coordinación Académica
Rosa Oralia Bonilla Pedroza

Diseño y formación
Constantine Editores, S.A. de C.V.

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Calle Argentina 28, colonia Centro Histórico
Código postal 06020, México, Distrito Federal.

Primera edición, diciembre de 2006

ISBN: 970-815-010-X

Las opiniones vertidas en este libro son responsabilidad de sus autores.
Distribución gratuita / Prohibida su venta
Impreso en México

a asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula

ANTONIO BOLÍVAR*

Introducción

La asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, a través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro. Las reformas educativas no pueden cambiar lo que realmente importa (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden), a menos que se vean acompañadas, entre otros, de un apoyo (externo o interno) durante su desarrollo e implementación. Las labores de asesoría, como subrayaremos, han de tender primariamente a capacitar al profesorado y a las escuelas, conjuntamente, para aprender a hacerlo mejor. Como señala Fullan (2002: 207): “el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora”.

Los servicios de apoyo pedagógico a los centros educativos se han convertido así, a partir de los años setenta, en un dispositivo relevante para asistir al profesorado, en la promoción de la mejora e innovación educativa (Domingo, 2004). En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones

*Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

y lugares de trabajo y a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo y Yáñez, 1997; Nieto y Botías, 2000), que —en una relación de colaboración con el profesorado— contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira —por una parte— a *posibilitar el desarrollo organizativo* del centro escolar como acción conjunta; por otra, a ejercer la función de *dinamizador de la vida de la escuela*, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la asesoría proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan facilitar los cambios en los modos de pensar y hacer de los docentes. Como declaraba David Hopkins (2001b):

Las escuelas requieren algún tipo de apoyo externo para ayudarlas a caminar en los procesos de cambio. El apoyo externo debe estar relacionado con el conocimiento técnico sobre los procesos de cambio, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre el desarrollo organizativo y la planificación. [...] De igual importancia en el cambio son las habilidades de gestión y las destrezas de los asesores para trabajar con los colegas de las escuelas o intervenir eficazmente en sistemas, combinando apoyo y estímulo suficientes, junto con la empatía requerida para entender a las personas y los contextos singulares (pág. 32).

En la medida en que la labor asesora se ha incrementado en los momentos de introducción de reformas educativas, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas reformas, en orden a su adopción-aplicación por el profesorado/centros. Pero la investigación sobre innovaciones, progresivamente, se ha ido decantando, más que por un enfoque de *aplicación fiel*, por un enfoque de *desarrollo*: la asesoría, como agente de cambio, tiene como misión principal, más que aplicar cambios, ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar. La mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular, elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre *lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender*.

La mejora escolar, entre la acción institucional y el trabajo en el aula

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (*escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar*) han conducido a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores –considerados individualmente– en su aula, sin ignorarla, es el “centro escolar” como conjunto el que proporciona un “valor añadido” a la educación de los alumnos. La unidad llamada “escuela”, como ha demostrado la investigación (Murillo, 2005), tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido. Desde estas coordenadas, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el centro escolar* (Bolívar, 1999a; Gather Thurler, 2004). La eficacia y mejora de la educación es, en este sentido, *contingente*, es decir dependiente de las particulares circunstancias de cada escuela. Así, si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los centros escolares para llevarla a cabo que, a la larga, tendrá un impacto en los aprendizajes de los alumnos.

El desencanto sobre las posibilidades que las reformas, empaquetadas externamente, han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del pasado siglo, motiva volver la mirada al centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Se extiende entonces la idea de que las grandes líneas de acción política no existen más que en la medida que son movilizadas y concretadas por los actores locales. Esto dependerá de las particularidades de cada centro, que deberá conjugar las demandas externas con sus propias prioridades. Es entonces cuando se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*, llegando incluso –en los últimos tiempos– a reclamar que sean “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000).

En lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se considera la descentralización y autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo, de modo que puedan hacer emerger dinámicas autónomas de cambio con el protagonismo y compromiso de los docentes. De este modo, todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica se considerarán estrategias privilegiadas de mejora: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etcétera.

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso, la mejora es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. Dicha mejora no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios centros escolares y sus unidades organizativas básicas* (departamentos, ciclos, cursos, grupos).

En otro trabajo (Bolívar, 2004) he dado cuenta de cómo en las últimas décadas de tomar el centro escolar como unidad de cambio se ha insistido en que, en último extremo, la mejora se juega a nivel de aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos); lo que afecta a reenfocar el asesoramiento para incidir en las prácticas docentes. A mitad de los noventa, comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta a nivel de centro escolar no está afectando –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Es decir, los cambios de “segundo orden” (estructura y cultura de la escuela), por decirlo con la distinción de Cuban (1988), no siempre aseguran los de “primer orden” (efectividad de la escuela); aunque, a la larga, sean necesarios para hacerlos sostenibles.

Si nos tomamos en serio la tesis de la sociología institucional de que los centros educativos están “débilmente articulados”, funcionando cada profesor independientemente en su aula, son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que lo planificado a nivel de centro pueda ser trasladado efectivamente al aula. Esta débil articulación supone, comenta Elmore (2000: 5-6), que “el ‘núcleo técnico’ de la educación –las decisiones concretas sobre qué enseñar en un tiempo dado, cómo enseñarlo, qué aprendizajes esperar de los alumnos, cómo agruparlos en las aulas para enseñarles, qué se les debería exigir para que demuestren sus conocimientos y, sobre todo, cómo debería evaluarse su aprendizaje– reside en las aulas individuales, no en la organización que las envuelve”. Debido a esta resistencia y patología de los sistemas educativos, continúa diciendo Elmore, “la mayoría de las innovaciones pueden ocurrir en torno a estructuras que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sólo débilmente en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, además de la falta de trabajo en equipo (que, cuando existe, no suelen versar sobre los procesos didácticos), tornan imposible dicha relación.

Por eso, los cambios organizativos a nivel de centro (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido: *La práctica docente* debe constituirse en el *núcleo de mejora* y, para ello, si bien debe verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, ésta última debe focalizarse en lo que se hace y podría hacerse en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo. Se trata de partir –como núcleo básico de mejora– de las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, compartirlas reflexivamente en el colectivo docente, para pasar después a qué es preciso hacer para que acontezcan las prácticas que pretendemos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. Como señalan Elmore, Peterson y McCartney (2003):

Las estructuras en sí no conducen o causan los cambios en la práctica de la enseñanza; simplemente crean la ocasión y legitiman la oportunidad de realizar cambios en la práctica. [...] Los problemas estructurales surgen cuando los maestros son conscientes de las exigencias que implican las nuevas formas de enseñanza. No queda duda de que las estructuras organizativas deben cambiarse para cubrir estas exigencias. Pero la energía invertida para cambiar en primer lugar las estructuras no parece tener éxito en términos de cambios a gran escala en la práctica de la enseñanza (págs. 40 y 43).

Si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora (Bolívar, 2005). En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en un “diseño retrospectivo” (Elmore, 1996), en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que éste es el núcleo, paralelamente habrá que actuar en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros.

Como señala Alma Harris (2002: 82): “la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje,

al tiempo que el desarrollo del profesorado. Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar”. Si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. Por eso, el foco prioritario de mejora es, pues, *la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*. A su servicio y apoyo se pone, entre otros, el trabajo conjunto a nivel de centro. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula. En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta, estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: lo que los maestros hacen y promueven en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es preciso conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

La asesoría, pensamos actualmente, debe generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todos los alumnos. Para *hacer de cada escuela una gran escuela*, además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Mientras tanto, entre unos y otros, si los grandes cambios tienen el peligro de no “calar” ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones pueden ser un buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.

El asesoramiento al desarrollo del currículum

No hay un único tipo de prácticas de asesoramiento, sino un conjunto heterogéneo que se desarrolla en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas (Monereo y Pozo, 2005). Por considerarlo el más relevante y comprensivo, vamos a centrarlo en el *asesoramiento curricular a las escuelas*, entendido como el proceso de apoyo y ayuda que la asesoría hace para la reconstrucción del currículum por las escuelas, tanto a nivel de todo el centro como a nivel de enseñanza-aprendizaje en el aula (Moreno, 1999). Se aspira, como meta última, a construir la capacidad interna de mejora de la escuela mediante el desarrollo de capacidades y conocimientos, en un proceso de *distribución del liderazgo* de la asesoría, de modo tal que –al final del proceso de asesoría– puedan valerse por sí mismos, sin crear dependencia. Este ámbito prioritario de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

En la medida en que los centros educativos han ido siendo reconocidos como un nivel de concreción del currículum y han ido asumiendo formalmente las competencias que de ello se derivan, los servicios de apoyo externo han visto incrementada la demanda de ayuda en los procesos de *diseño y desarrollo del currículum*. Actualmente, dentro de las tendencias en los sistemas educativos de incrementar la autonomía para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior, el asesoramiento curricular puede pasar de su tradicional función gerencial a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los centros escolares (Bolívar, 1999a). Los procesos de *autoevaluación y mejora* para elaborar un proyecto (educativo o curricular) de escuela no serían otra cosa que precisamente un gran proyecto institucional de innovación o mejora, generado internamente.

De un apoyo individualizado a un enfoque curricular

Una concepción heredada del asesoramiento es la de un experto o técnico que domina determinados contenidos, técnicas o habilidades, en función de las cuales puede resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Este enfoque clínico de la asesoría, heredado de la “intervención” psicológica, se ha centrado en diagnosticar problemas individuales de los alumnos (certificar déficits) y diseñar estrategias de intervención (elaborar informes), para que los apliquen los docentes. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización de los maestros. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación. Pero intervenciones puntuales, individualizadas, en muchos casos marginales, en cualquier caso reactivas (respuesta a demanda) en lugar de proactivas, no han llevado muy lejos (Bolívar, 1999b).

Hoy se tiende, por el contrario, a una concepción más amplia y menos reactiva a problemas ya dados, de acompañamiento y colaboración tanto para la resolución de problemas como para el desarrollo de programas. Se trata, en una feliz expresión muy divulgada (Lieberman, 1986), de “trabajar con”, en lugar de “intervenir en” escuelas y docentes. Esta concepción alternativa, vinculada a enfoques que apuestan por el desarrollo de la innovación centrada en la escuela, es la del asesor como *facilitador de procesos de mejora*. Para eso, el asesor ayuda a promover procesos de autorrevisión y mejora y, como tal, conoce los procesos de cambio educativo y sabe manejar las estrategias de diagnóstico, el trabajo en equipo de los docentes, etc. Una relación de trabajo en colaboración con los profesores puede, en efecto, provocar, más fácilmente,

la apropiación de modos de trabajar y resolver los problemas por parte de éstos, objetivo último de cualquier proceso de asesoramiento.

Acorde con estos planteamientos, en lugar de limitarlo a problemas o necesidades educativas especiales, el servicio de asesoría aspira –por una parte– a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como una tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una autorrevisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. La asesoría técnica apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño y desarrollo curricular, la planificación y desarrollo de la acción tutorial y la orientación académico-profesional. La labor profesional de la asesoría pedagógica a la escuela se sitúa –un tanto “entre bastidores”– como asesor en procesos de desarrollo curricular, tanto a nivel de centro como de los problemas específicos que puedan surgir a nivel de aula.

El asesor pedagógico no limita su función a una intervención psicológica individualizada ante alumnos problemáticos o con dificultades de aprendizaje, *amplía su rol a apoyar cambios curriculares*, o –mejor– precisamente para atajar los primeros se ve forzado a situarlos en el ámbito más general de cómo el centro escolar desarrolla el currículum y las revisiones oportunas que haya que ir introduciendo.

En último término será en el currículum y en la enseñanza donde se encuentren las soluciones a estos problemas fundamentales, a estos fracasos en la tarea de satisfacer las necesidades personales, sociales y de desarrollo de la adolescencia; esas soluciones se encontrarán en lo que enseñan las escuelas secundarias y en cómo lo enseñan (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000: 61).

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez, el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Por último, el sentido último del asesoramiento para la mejora, es posibilitar que los cambios sean *sostenibles* en el tiempo y en el espacio, es decir, aportar los apoyos oportunos para que ésta perviva (Hargreaves, 2002).

Sin excluir la necesidad, en determinados momentos, de apoyo individualizado a alumnos con problemas de aprendizaje o comportamiento, el eje de su trabajo se dirige a capacitar al profesorado para atender la necesaria *personalización de la enseñanza*,

adecuando la planificación y desarrollo del currículum. En cada escuela un “grupo interno de mejora” va asumiendo las competencias que pueda proporcionar el asesoramiento para, a su vez, compartirlas con cada docente para que logre, en el ámbito de su aula, resolver por sí mismo la mayoría de problemas que puedan presentarse, colaborando con los colegas en la resolución de los problemas cotidianos para dar una respuesta institucional a la diversidad. La asesoría, entonces, se convierte en un servicio de apoyo al *desarrollo de las capacidades* internas de cada centro escolar para dar progresivamente una mejor educación.

No obstante, sería simplista oponer dicotómicamente ambos enfoques y roles, cuando en la realidad escuelas y docentes suelen demandar conjuntamente apoyo en procesos y en contenidos, lo que no debiera significar la existencia de dos tipos de asesores. *En la práctica se van solapando*, se complementan y, en cualquier caso, se van construyendo en el contexto de trabajo. Lo que aquí queremos destacar, en línea con lo que apunta Fullan (2002: 212), “el asesoramiento eficaz es un 25% tener buenos productos y un 75% ayudar a desarrollar las condiciones locales”. De este modo, si bien es preciso disponer de soluciones estratégicas a problemas específicos, el lado fuerte de la labor se lo debe llevar la capacitación y el apoyo para el desarrollo.

Dos ámbitos de apoyo en la innovación del currículum

Las dos grandes ámbitos de innovación, que coinciden con las líneas de acción de la asesoría pedagógica, son el *currículum*, para dar respuesta a las necesidades educativas (especiales o no) del alumnado en la tarea de personalizar la enseñanza; y –por otro– tomar la *acción educativa del centro* como una tarea colectiva o conjunta. En sentido estricto, si bien no caben innovaciones al margen de lo curricular, la segunda multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Es más, cuando se habla de “proyecto de centro”, se entiende que el currículum es el proyecto formativo (planificado y en-acción) de la escuela. Las diversas iniciativas curriculares se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Acción conjunta institucional del profesorado y aula constituyen –en efecto– dos ámbitos principales de planificación y acción educativa, que debe ser objeto de apoyo.

La innovación, como mejora escolar, puede dirigirse a alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículum (tanto en sus aspectos pedagógicos como organizativos), que se toma como prioritario y sobre el que se decide introducir cambios.

Así, una innovación puede versar sobre un componente concreto (evaluación, problemas de convivencia y disciplina, motivación por el trabajo, capacidad lectora, etc.), aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En último extremo, todo proceso de innovación se dirige a una mejora cualitativa *en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores*. Si no es posible olvidar que las escuelas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también sabemos que los centros no mejorarán a menos que los profesores, individual y colectivamente, aprendan a hacerlo mejor. Aunque los docentes pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el centro escolar en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos. Por eso se pueden considerar, simultáneamente, dos grandes focos de innovación:

- a) *Currículum*. Dentro de los diversos componentes curriculares que, con fines analíticos, podemos distinguir (relevancia de la cultura que merezca ser seleccionada y enseñada, objetivos, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación, etc.), son cuatro los “lugares comunes” del currículum: alumnos, profesor, medio y materia.

A este nivel, la literatura ha destacado, en las últimas décadas, un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (Day, 2005): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Tenerlas en cuenta es clave para que el asesoramiento pueda incidir en los modos de hacer.

- b) *Centro escolar*. En las últimas décadas, como ya se ha reiterado, la escuela como totalidad se ha constituido en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada que pone de manifiesto que ciertas características internas del centro escolar pueden “marcar una diferencia” (un “valor añadido”) en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida. A nivel de escuela, los equipos de profesores (ciclos, equipos educativos, departamentos, etc.) forman un nivel propio, además del colectivo y del individual, que deberán interaccionar y apoyarse mutuamente.

La elaboración de planes de mejora es una tarea colegiada, al servicio de las prioridades y necesidades planteadas o construidas por la escuela. Esta planificación es un proceso evolutivo, dirigido a planes de acción futuros, pero a partir de lo que se ha hecho en el pasado y de las necesidades del presente, que —como proceso abierto— progresivamente se va rehaciendo. De este modo se debe promover una dinámica procesual para elaborar los planes de mejora: creación de condiciones, diagnóstico previo, compartir unos principios educativos, hipótesis de trabajo, partir de la realidad organizativa y de los elementos de que debe constar un plan de acción.

Esta función de asesoría implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos o procesos que potencialmente pudieran contribuir estratégicamente a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado y centros. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de centro escolar y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular. La propuesta se dirige a crear dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros, movilizandolos las experiencias adquiridas en unos casos, o recurriendo a los conocimientos disponibles que pueda aportar la asesoría.

Asesorar al colectivo docente para hacer de la escuela un proyecto de acción conjunta

No cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier propuesta de cambio, concebida externamente, si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades, al tiempo que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el cambio en las escuelas, para provocar —en último extremo— un *desarrollo de los centros escolares como organizaciones*. Hacer compatibles las iniciativas externas de cambio y las prioridades internas de la escuela, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de *generar una cultura escolar* y social propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes (Gather Thurler, 2004).

La asistencia y asesoramiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar en los centros escolares la adquisición de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismos los problemas organizativos o didácticos, conocida

como *capacidad interna de cambio*. De este modo, el asesoramiento se dirige a *implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse*, con la esperanza de que puedan llegar a hacerse sostenibles, formando –entonces– parte de la cultura organizativa del centro escolar.

Los esfuerzos de innovación docente requieren la sinergia de una cultura institucional que lo favorezca. Siendo la meta final los cambios a nivel de aula, éstos no pueden mantenerse indefinidamente si no se ven apoyados a un nivel conjunto de la escuela, por lo que una vía prometedora de mejora es que los centros escolares aprendan como organizaciones a mejorar. El profesor, como investigador individual de su práctica, no puede –a la larga– sobreponerse a las limitaciones institucionales de su trabajo, por las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos establecidos. Hoy pensamos que la clave está en la construcción de *espacios de enseñanza y aprendizaje compartidos*, propiciando el intercambio regular de experiencias que incrementen los mecanismos de feedback entre ellos, desprivatización de las prácticas docentes y reflexión colegiada sobre ellas, como contextos para la formación y mejora.

Trabajo en colaboración con el profesorado

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan *et. al.* (1990) “*cambios sistemáticos y culturales en los centros como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa*”. Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión sobre los cuales colaborar. Reconstruir lugares y espacios atrapados por la burocracia, el trabajo individualista y la toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil, ni de un día. Como dicen Darling-Hammond y McLaughlin (2003: 21):

Los maestros no pueden, de manera individual, repensar sobre su práctica y la cultura de su lugar de trabajo; sin embargo, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen

profesionalmente solos. [...] Pocas escuelas están estructuradas para permitir que los maestros piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. Para cambiar estos hábitos es necesario crear una cultura colaborativa de aprendizaje y de resolución de problemas; la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional.

El trabajo en colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente. A la vez, desde la perspectiva de la asesoría, en lugar de un estilo tradicional de intervención, dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas; al tomar a la escuela como centro del cambio, su labor se dirige a una relación de *colaboración* en el trabajo con las escuelas. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los docentes, conduce a una desprofesionalización, hoy no defendible. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre ella y sobre las decisiones a tomar.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios centros y profesorado para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas y sus docentes. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse ni la del docente ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro trabajo (Bolívar, 1997), siguiendo a Lieberman (1986), hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación e innovación centrada en la escuela: trabajar "con", en lugar de intervenir "en"; desarrollar, más que aplicar; mediar entre el conocimiento pedagógico y las demandas.

La asesoría académica a la escuela, en la medida en que domina y tiene mayor acceso al conocimiento educativo disponible, debe desempeñar una *función mediadora* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que puedan contribuir a resolver los problemas. Se parte de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora

para ofrecer herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación comunicativa entre el asesor y el profesorado para provocar una reflexión conjunta sobre la situación (*¿qué hacemos?*), deliberando de manera compartida sobre las decisiones a tomar (*¿qué nos gustaría que sucediera?*). Esto no impide que, para resolver determinados problemas específicos, se pueda acudir a equipos técnicos especializados de zona. En este aspectos, como en otros, “la coordinación, combinación y, en su caso, fusión de servicios generalistas y especialistas podría hacer mucho más potente la oferta de apoyo externo a los centros” (Moreno, 1999).

El trabajo del asesor con los centros escolares

Dinamizar pedagógicamente un centro, como cualquier proceso de innovación, conlleva una dimensión sustantiva (contenido y propósitos que la guían) y procesual (procesos y medios mediante los cuales, las nuevas ideas o prácticas van a ser desarrolladas, creadas o readaptadas), teniendo en cuenta los contextos en los que va a operar, así como los posibles efectos o resultados que –en su desarrollo– se puedan ir obteniendo. Justo –por ello– se precisa ir articulando los *cómos* (estrategias, funciones, recursos y apoyos, procesos de trabajo, sujetos, situaciones y contextos), que posibiliten llevarlo a cabo en la práctica, en el día a día de los centros y las aulas. Los centros escolares pueden ser “movidos” en su desarrollo como organizaciones que, para que sean sostenidas, deben contar con los oportunos apoyos externos e internos.

La asesoría académica se inserta en la labor educativa y curricular del centro para, como agente de apoyo, contribuir a reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en las instituciones escolares e iniciar procesos de autorrevisión, planificando conjuntamente acciones de desarrollo de la escuela. Como proceso de trabajo colegiado, es necesario consensuar y entenderse sobre el plan de trabajo que se va a seguir (tiempos, espacios, responsabilidades). En este caso, también, la labor asesora y de orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el asesor, un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, estando llamados a ser dinamizadores de la acción didáctica de un centro, mediante un conjunto de funciones (Cuadro 1).

Cuadro 1

Funciones del asesor con los centros

1. *Promover un trabajo cooperativo*, que incremente la colaboración entre los profesores/as.
2. Contribuir a *generar una visión global* del centro escolar y de las tareas educativas.
3. *Proporcionar apoyo, recursos e incentivos* para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
4. Ejercer de *monitor del desarrollo*, especialmente en las primeras fases.
5. *Establecer un clima* propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

En suma, contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro, viene a concretarse en un proceso de autoevaluación y mejora que, en conjunto, consta de: partir de diagnosticar dónde se está ahora y qué se ha hecho en el pasado inmediato, una visión de a dónde se quisiera llegar, planificar un curso de acción y qué se debe hacer para conseguirlo, y –finalmente– en una perspectiva estratégica a largo plazo, a dónde se irá después. Como dinamizadores de dicho procesos, la asesoría ofrece –a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora– herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen.

Autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción, es un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte de los profesores; y que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva institucionalización. Desde la perspectiva que estamos defendiendo, la elaboración de planes pedagógicos para la acción supone planificar conjuntamente tanto *a)* las acciones de trabajo conjunto que se van a llevar a cabo durante la puesta en práctica, como *b)* los aspectos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado en los que se van a focalizar.

Williams (1996) sitúa cuatro grandes roles del “facilitador” del asesor en la escuela, que son críticos para la implementación de un proceso de cambio. Estas funciones no necesariamente son asumidas por una sola persona, más bien por un grupo, con voluntad de extenderlo al resto.

1. *Liderar el proceso*: conducir al grupo a focalizarse en específicas tareas de mejora.
2. Formador de nuevas habilidades demandadas para llevar a cabo el cambio.
3. *Consultor de recursos*: Poner en contacto a la escuela con recursos y apoyos que puedan potenciar el proceso de cambio.
4. *Mover al grupo*: emplear modos que puedan comprometer y mover al grupo en el proceso de cambio.

Si bien el norte que guía la acción es contribuir a *generar una visión global* del centro, es preciso dirigirse a explicitar la práctica docente cotidiana, a la acción en las unidades organizativas básicas (ciclos y departamentos) y –luego– dotarse de unas estructuras y procesos que lo favorezcan. El foco aglutinador de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos. Es muy relevante, por ello, unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum, que tienen una repercusión y un tratamiento en el aula.

Finalmente, cabe reafirmar que si bien no caben innovaciones al margen de lo curricular, tomar la acción educativa del centro como tarea colectiva multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Éstas se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Los docentes desarrollan a menudo su práctica a título individual, pero si de lo que se trata es de que cada escuela se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos.

Redes de colaboración intercentros, con familias y municipio

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. También la asesoría está llamada a apoyar establecer acuerdos y lazos,

buscando fórmulas mancomunadas para la mejora de la educación. Como dicen, a partir de sus experiencias, Lieberman y Wood (2002):

Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa alternativa al desarrollo profesional tradicional, un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios de nuestra cultura, así como hacer frente a la creciente complejidad del trabajo docente (pág. 334).

Hoy las escuelas no pueden cargar solas con los crecientes problemas para educar a la ciudadanía. Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la innovación y la mejora en la educación, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, se apuesta por establecer *redes (networks) entre centros educativos, con las familias y con los municipios*. Los servicios de asesoría pueden apoyar el desarrollo de unas relaciones comunitarias, al tiempo que beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad para sus escuelas. Invertir en crear redes comunitarias es, pues, el compromiso de un colectivo de personas e instituciones que desean, para bien mutuo, generar procesos de relación y cooperación. Como explica la teoría del capital social (Herreros, 2004; Millán, R. y Gordon, 2004), estas redes sociales tienen –entre otras– las siguientes características:

- a) Creación de altos niveles de *confianza recíproca* entre los miembros de un grupo, en nuestro caso, entre escuela, familias y municipios.
- b) Consenso en un conjunto de *normas compartidas* en torno a líneas de acción común.
- c) Movilización y gestión de *recursos comunitarios*.
- d) Generación de ámbitos y estructuras de *trabajo en equipo*, en una cooperación coordinada.

A su vez, establecer alianzas o consorcios entre centros escolares de una misma zona, barrio o municipio, supone orquestar condiciones (espacios, tiempos, clima y agentes) que ofrezcan a los profesores y centros escolares asociados, unos dispositivos y recursos para el intercambio de conocimientos, con una metodología de resolución de problemas, para el desarrollo profesional y mejora escolar. De acuerdo con Lieberman y Grolnick (2003) tienen las siguientes características:

Cuadro 2
Dimensiones de una red intercentros

- *Propósito y dirección.* Un grupo de gente ve la necesidad de trabajar juntos. Los objetivos pueden estar determinados de antemano, o pueden emerger en el propio trabajo en colaboración.
- *Construir colaboración y compromiso.* Las reuniones, diálogo y actividades crean oportunidades para aprender y apoyarse mutuamente, donde todas las voces son escuchadas. La colaboración desarrolla habilidades de negociación, comunicación, etc., necesarias para llevar a la práctica los propósitos de cambio.
- *Relaciones y actividades.* Las actividades de la red combinan oír a expertos y a compañeros. El trabajo de la red es la fuerza sostenida en el tiempo, el apoyo externo es igualmente preciso.
- *Liderazgo.* El liderazgo se dirige a crear “espacios públicos” para que la gente pueda aprender y trabajar juntos, construir estructuras que favorezcan la colaboración y la interdependencia. El liderazgo, por su parte, ha de estar distribuido.
- *Financiación y recursos.* La financiación a proyectos es una ayuda, que en muchos casos sostiene la red, pero no es requisito imprescindible.

Como estrategia de mejora, pues, se establecen institucionalmente, a diferentes niveles, alianzas o relaciones para incrementar la relación entre profesores de centros de la misma zona o distrito. De este modo, se puede superar uno de los déficits estructurales de los sistemas educativos, como es la inexistencia de mecanismos y dispositivos, que articulen explícitamente los procesos de transferencia de los conocimientos pedagógicos disponibles, así como condiciones y contextos para su intercambio y utilización. La tipología puede ser variada, desde el nivel más básico de facilitar el intercambio de buenas prácticas, al más alto de formar parte de una renovación del sistema educativo. Una red, a este nivel básico, puede ser un grupo de profesores que trabajan juntos para desarrollar mejor el currículum y compartir sus buenas prácticas. A un nivel superior, varios grupos de profesores y escuelas trabajan juntos para la mejora escolar de sus respectivos centros de enseñanza. Pueden también establecerse tales redes para implementar determinadas

políticas educativas a nivel local o autonómico. En otros casos las redes se constituyen explícitamente como un medio de lucha contra la exclusión y para promover la justicia social, o para una renovación del propio sistema escolar.

Estrategias de asesoría diferenciales

La mayoría de estrategias de asesoría se proponen como si todas las escuelas fueran iguales, pero sabemos –por la investigación y por la experiencia práctica–, como dice un dicho popular, que “cada escuela es un mundo”, por lo que no hay un camino único de mejora. Cada centro escolar tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida, se encuentra en un contexto y con unas relaciones determinadas con su comunidad y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Prestar atención al contexto supone entender que cada escuela es diferencialmente efectiva, lo que requiere estrategias también diferenciales. Como dice Hopkins (2001a):

Las escuelas con diferentes estadios de desarrollo requieren diferentes estrategias no sólo para incrementar su capacidad de desarrollo, sino también para proveer una educación más efectiva para sus alumnos. Las estrategias para el desarrollo de la escuela precisan adecuarse al estadio de desarrollo o cultura de cada escuela particular. Las estrategias que son efectivas para mejorar los niveles de consecución en un estadio de desarrollo no son necesariamente efectivas en otro.

Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciadas, si es que –como indica su propio concepto– la mejora es un concepto procesual, de perfeccionamiento, en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro. Si los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, dependerá de la fase del ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate, para que una estrategia sea más adecuada u oportuna que otra.

La capacidad de desarrollo de un centro depende de las condiciones que reúna: se encuentra en una situación crítica, “estancado” y no progresa, de bajo rendimiento, o se mueve exitosamente de manera efectiva. Cabe –entonces– defender que no hay estrategias homogéneas que conduzcan inexorablemente a la mejora, válidas para

cualquier situación. Algunas de ellas, habiendo dado buenos impactos en un lugar, pueden no tenerlos en otro. Si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el *carácter diferencial de cada escuela*, según su capacidad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo (alto desempeño, estancado, en una situación crítica), corren el serio riesgo de quedar marginadas, pues de ella va a depender cómo vaya a gestionar el cambio y su posible desarrollo.

Hopkins' (2001a), de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencian tres tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro (Cuadro 3):

Cuadro 3
Pertinencia de las estrategias con el tipo de centro

<i>Desarrollo del centro</i>	<i>Características</i>	<i>Tipos de estrategias</i>
Escuelas fracasadas o estancadas	Estado de elevado número de fracasos. No pueden mejorar por ellas mismas. Necesitan, por tanto, un alto nivel de apoyo externo	- Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo - Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia
Escuelas de bajo rendimiento o que "pasan"	Centros de bajo desempeño, que necesitan alcanzar mayores cotas de eficacia	- Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo, según sea más por apoyo externo (<i>Ila</i>) o iniciado por el centro (<i>Ilb</i>) - Meta: Definir prioridades y crear capacidades
Escuelas buenas o efectivas	Han alcanzado un alto nivel de eficacia, y son reconocidas como "buenas"	- Tipo III: Sostener y ampliar la mejora - Meta: Mantener su eficacia, con sus propios medios

[a] *Tipo I (Iniciar un proceso de desarrollo)*. En escuelas ineficaces, que se encuentran estancadas o con alto índice de fracasos, siendo incapaces de mejorar por ellos mismos, se requiere iniciar un proceso de desarrollo. Las estrategias deben dirigirse a objetivos claros y directos, limitados a algunas dimensiones básicas del currículum u organizativas, para ir creando confianza y competencia para empezar a mejorar.

Algunas estrategias pertinentes para estos centros escolares serían: cambio de liderazgo o equipo directivo, proporcionar un fuerte e intensivo apoyo externo, recoger datos para un buen diagnóstico, centrarse –en primer lugar– en asuntos fáciles de resolver, estructurar equipos de profesores en formas o estilos de enseñanza-aprendizaje sencillos, cambios organizativos progresivos para generar nuevas oportunidades para el liderazgo, colaboración y planificación; aminorar el miedo al control e inspección para dar espacio al desarrollo.

[b] *Tipo II (Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo)*. Las estrategias se dirigen a que las escuelas puedan refinar sus prioridades de desarrollo, focalizarse en aspectos específicos de la enseñanza/aprendizaje y construir la capacidad para apoyar su trabajo. Estas estrategias suponen un cierto nivel de apoyo externo, pero en teoría pueden mejorar por sí mismas. Cuando se focalizan en innovaciones en la enseñanza y aprendizaje, informadas y apoyadas externamente, se pueden llamar variante *IIa*, y cuando tienden a ser iniciadas por el propio centro, *IIb* (Hopkins, 2001: 173).

En este caso las estrategias serían: cambiar modos de ejercer el liderazgo, mejorar el entorno, ampliar el tiempo de trabajo en clase y conjunto, implicar a todo el personal (padres, alumnos y profesorado) en la mejora del rendimiento, revisar datos de rendimiento, centrarse en alumnos con necesidades educativas especiales, apoyar la creación de un ambiente adecuado entre el profesorado, ilusionar al profesorado nuevo en el desarrollo del centro, articular y reafirmar los valores sobre la escuela y la profesión, etcétera.

[c] *Tipo III (Sostener la institucionalización del desarrollo)*. También las escuelas “buenas” o “efectivas” necesitan estrategias dirigidas a que permanezcan o continúen sus esfuerzos de mejora. En estos casos el apoyo externo aunque sea bienvenido, no es necesario para el propio progreso de la escuela. Abrirse a nuevas ideas y prácticas, colaborar mediante “paternariado” con centros superiores de educación, crear redes de centros suelen ser las formas más comunes.

Las estrategias adecuadas para mejorar y apoyar a centros efectivos serían: articular valores y extender los logros, incrementar las expectativas del profesorado y de la comunidad educativa en los niveles de consecución, organizar tiempos y espacios

para planificar en colaboración a nivel de departamento y aula, creación de equipos y modelos de enseñanza y aprendizaje, dar oportunidades para desarrollar experiencias innovadoras, celebrar y compartir los éxitos.

Si la mejora es dependiente, además de los apoyos externos, de la capacidad de desarrollo de cada centro, las estrategias deben ser –entonces– diferenciales, en función del estado del centro, no existiendo –por tanto– una estrategia única de mejora. Sin embargo, reconociendo las virtualidades del modelo de desarrollo de Hopkins, Hargreaves (2003: 212-223) señala varias limitaciones: *a)* Los niveles de desarrollo de los centros están basados en niveles de efectividad, cuando debían recoger también otras dimensiones; *b)* el modelo es un *continuum*, cuando la realidad es más compleja; y *c)* el problema de determinar diferencias entre centros depende de cómo definimos fracaso y éxito. Por eso el modelo debe ser complementado vertical y horizontalmente, mediante un desarrollo profesional por comunidades de compromiso y un liderazgo compartido.

El apoyo al trabajo en el aula

La mejora escolar se entiende hoy (Hopkins, 2001a) como una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la gestión del centro en modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por eso, el blanco o núcleo duro al que deben tender todas las acciones es al incremento del aprendizaje de los alumnos. Como resaltan Monereo y Pozo (2005: 20): “asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender”.

La enseñanza-aprendizaje se entiende, de acuerdo con Cohen, Raudenbush y Ball (2003), como la interacción entre profesores, contenido y alumnos, dentro de una práctica docente determinada en un entorno. La tarea de un profesor no es, primariamente, enseñar, sino crear buenos contextos para el aprendizaje. Podemos coincidir en que, entre las competencias para un buen docente, estarían las cinco siguientes: los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje, conocen los contenidos que enseñan y cómo enseñarlos a los alumnos, son responsables de dirigir y guiar el trabajo de los alumnos, piensan de modo sistemático sobre su práctica y aprenden de la experiencia, forman parte de comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora de la enseñanza (NBPTS, 2004). Pues bien, si éstas son competencias clave en la enseñanza, hacia ellas se deben encaminar las acciones de los servicios de apoyo.

Las líneas de acción para la reconstrucción del currículum en el aula se situarían en estos dos niveles:

- a) Apoyo a los procesos generales de *planificación, desarrollo e innovación del currículum* en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar “fielmente” el currículum oficial en cada centro escolar, redirige los requerimientos administrativos (como elaboración de proyectos o programaciones) para, reapropiándolos, hacer de las escuelas un proyecto en desarrollo. A su vez, proporciona conocimientos que puedan hacer, dentro de lo posible, una individualización del currículo en el aula y una personalización de la enseñanza-aprendizaje.

- b) Apoyo a los procesos generales de *enseñanza-aprendizaje*: proporcionar al profesorado elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

Las labores de apoyo y asesoramiento a los centros escolares, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto del centro, se dirigen a la práctica educativa de cada profesor en el aula, lo que —en segundo lugar— exigirá irse dotando de unas estructuras y estrategias didácticas que lo favorezcan. Especialmente se cuidarán las necesidades en torno a: a) habilidades docentes: aquel conjunto de procesos y condiciones, destacados por la literatura, que proveen un ambiente rico de aprendizaje; b) relaciones en la enseñanza: saber crear un ambiente de relaciones en el aula que favorece el aprendizaje; y c) modelos de enseñanza: sabemos que hay modelos que favorecen el aprendizaje más que otros.

Si el asesor debe ser un *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la difusión de conocimiento valioso, para que sea efectiva, requiere ser mostrada y aplicada *didácticamente* en clase. Hay múltiples propuestas de formación del profesorado, no bastando la presentación de teoría; es preciso demostrar cómo se hace y —por tanto— apoyo a la realización/aplicación en el aula. No basta un asesoramiento fuera del aula, paralelamente se debe trabajar dentro de ellas.

Capacitar al profesorado y al colectivo docente se centra en qué hacer para asegurar un espacio de aprendizaje relevante para todos sus alumnos. Dicha capacitación ha de girar en torno al conocimiento, habilidades y recursos materiales que son necesarios

para una interacción satisfactoria entre estudiantes, profesores y contenido de enseñanza (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003). Desde esta perspectiva, será preciso entrar en dimensiones como las siguientes:

- Incrementar la profesionalidad docente con las *competencias requeridas* para un buen “saber hacer” en el nivel respectivo y puesto de trabajo.
- *Contenidos* currículums relevantes en cada ámbito o área (sociolingüístico, científico-técnico o artístico), su *adecuación* en cada contexto y aula, y *resultados* que se deben conseguir.
- Cómo hacer posible el *desarrollo de aprendizajes* considerados relevantes: estrategias de enseñanza empleadas que, de acuerdo con la investigación, constituyen una base firme para una enseñanza efectiva.
- *Recursos* intelectuales (saber el contenido, conocimiento didáctico del contenido, saberes psicopedagógicos y contextuales) y personales (habilidades sociales y comunicativas, creatividad, arte o flexibilidad) docentes, necesarios para mejorar en las interacciones instructivas.
- *Reflexión sobre la enseñanza*: capacidad de cada docente para reflexionar de modo sistemático sobre su práctica y contrastarla con la de sus colegas o con otras fuentes.
- *Liderazgo para la enseñanza*, con expectativas y compromisos de que todos los estudiantes pueden aprender los más altos estándares.
- Oportunidades para el *desarrollo profesional* y redes que apoyen la reflexión continua y mejora de la práctica en contextos comunales, superando la privacidad de la práctica docente.

No importa la mejora de la enseñanza sólo en un aula, sino en toda la escuela. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de toda la escuela. Unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum y de la enseñanza en el aula en modos y formas que permitan a los profesores ver cómo repercuten directamente en su trabajo (en el aula). Para eso se trata de crear estructuras que promuevan el trabajo conjunto de los profesores sobre sus propias prácticas docentes. Estas *comunidades de práctica docente*, como proceso de investigación centrado en la enseñanza, como señala Supovitz (2004: 1617), preparan la enseñanza

colaborativamente, como una oportunidad para aprender. Examinan y discuten el trabajo de los estudiantes en relación a las competencias a conseguir y cómo se puede conseguir con una variedad de estrategias. Además, en ocasiones, los miembros enseñan juntos, se observan unos a otros en el acto didáctico y se sienten seguros haciéndolo. Basados en estas experiencias comunes, pueden criticar las estrategias empleadas.

Compartir estas ideas para mejorar su enseñanza posibilita, como un potente dispositivo, crear comunidades de aprendizaje centradas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo colaborativo centrado en la mejora de la enseñanza suele requerir estructuras (liderazgo, tiempo, recursos e incentivos) que generen el compromiso con la mejora continua de la práctica docente, al tiempo que una cultura de la enseñanza centrada en conseguir el éxito para todos los alumnos, explorando e intercambiando las estrategias más adecuadas (McLaughlin y Talbert, 2006). Este proceso de trabajo, a modo de investigación-acción, precisa que los profesores identifiquen cuestiones sobre su práctica, analicen los déficits que se producen en los niveles de aprendizaje conseguidos con los alumnos, intercambien experiencias con los colegas, e introduzcan cambios para mejorar los resultados. Al respecto, es labor de la asesoría generar capacidad de liderazgo para la enseñanza en el equipo docente de cada escuela, actuando como una especie de mentor y entrenador para un grupo de mejora, que se encargará de llevar la iniciativa en su ausencia.

Los servicios de apoyo a nivel de trabajo en el aula han de ejercer un liderazgo para la enseñanza en un doble nivel: *a)* acompañando y estimulado las prácticas docentes de una escuela: se establecen prioridades sobre las que los docentes tengan una comprensión compartida y altas expectativas de mejora; contribuir a desarrollar las competencias docentes y, por último, la mejora conjunta del centro, *b)* liderazgo distribuido entre el profesorado: para no crear dependencia y para gestionar el propio apoyo, estimula que los equipos directivos, en primer lugar, y el profesorado, en segundo, puedan liderar la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de cada comunidad profesional de prácticos (Harris y Muijs, 2005).

Líneas de acción en la asesoría

Las acciones de los servicios de asesoría a directivos y centros escolares se juegan, pues, en cómo sean capaces de “arbitrar” o articular la enseñanza de los docentes y la labor educativa conjunta del centro, intentando hacerlas complementarias. De iniciales enfoques gerencialistas, en que se otorgaba o confiaba en el poder y capacidad de la

“cúspide” para supervisar y gestionar funcionalmente el currículum y el profesorado; un enfoque cultural ha orientado la acción a lograr el compromiso de los implicados, reconociendo la necesidad de consensuar acciones y priorizar el proceso como se lleva a cabo. Mover a un centro escolar en pro de la mejora educativa –con los problemas que hay que ir resolviendo y como objetivo a mediano plazo– es construir *un proyecto conjunto* de acción educativa. Tres líneas de acción, en este sentido, pueden marcar un programa de acción:

- [a] *Enlazar la acción docente individual y la colectiva del centro.* El núcleo de la mejora de la enseñanza se logra cuando la labor de cada profesor, considerado individualmente (competencias, conocimiento y actuaciones), se combina con el centro escolar como organización. Una de las principales líneas de acción, apoyados por los equipos directivos, debe focalizarse en unir la labor docente en clase con la colectiva del centro. Esto, como sabemos, requiere optimizar las situaciones organizativas de trabajo, con estructuras, tiempos y espacios que posibiliten y promuevan el compromiso, el intercambio de experiencias, como potenciales contextos de formación e innovación, de modo que se propicien dinámicas de reflexión y toma de decisiones conjuntas. La propuesta se dirige a crear dispositivos y formas que posibiliten la *reflexión colegiada sobre las prácticas* que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros.
- [b] *Conducir que el centro se configure como un proyecto de acción conjunta.* Una extensa literatura ha identificado el “ambiente” de trabajo conjunto como factor crucial en la gestión del cambio. Generar progresivamente una implicación y compromiso en torno a una agenda de actividades en el trabajo cotidiano, expresión de un conjunto de valores compartidos, provee de un contexto propicio para la innovación educativa, al tiempo que posibilita que la organización como conjunto aprenda. En este sentido, han proliferado propuestas para reducir el aislamiento y facilitar las interrelaciones entre los profesores por medio de compartir ideas, estrategias de enseñanza, planificar conjuntamente, trabajo en equipo, etc. No obstante, como se ha resaltado (Gather Thurler, 2004), no es fácil desarrollar estas culturas.
- [c] *Dimensión del aprendizaje de los alumnos.* En tercer lugar, todo el esfuerzo de planificación de la mejora se dirige a proporcionar nuevas experiencias educativas al alumnado, procurando el progreso educativo de todo el alumnado. Asegurar

la bondad de una planificación del desarrollo del centro supone dirigirla a incrementar los niveles educativos del alumnado. Los resultados no pueden limitarse a los niveles de consecución académica finales para, sin desdeñarlos, incluir también aspectos afectivos, sociales y personales (capacidades y habilidades sociales y personales, educación cívica y responsabilidad social, etc.). Se tienen que valorar, además, no sólo los niveles finales de consecución obtenidos sino también cómo se han alcanzado los procesos (calidad de la enseñanza ofrecida), y cómo son atendidos los alumnos más desventajados socialmente.

La mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial, un *liderazgo* “distribuido” que estimule la mejora. Esta capacidad colectiva de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos la podemos llamar “capacidad de la escuela” (Newmann, King y Youngs, 2000). A su vez, el impulso último proviene del sistema (política educativa y programas) y la coherencia que mantenga. Knapp *et al.* (2003) establecen cinco áreas de acción: 1) establecer el foco en el aprendizaje, 2) construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje, 3) comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender, 4) actuar estratégicamente y compartir el liderazgo y, finalmente, 5) crear coherencia. Estas cinco áreas están, lógicamente, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema (aprendizaje del sistema, aprendizaje profesional, aprendizaje de los alumnos).

Por un lado, parece claro, que la política educativa debe apoyar la autonomía y descentralización, que no significa una delegación de responsabilidades, sino capacitarlos para tomar las decisiones que estimen más oportunas. Se trata de emplear “una dialéctica *fuera-dentro* que contribuya a estimular reformas desde *dentro hacia fuera*. Ambos sistemas, el conjunto de estándares relativos a la prestación del servicio educativo y los procesos de revisión de la calidad en los centros, son decisivos para garantizar que los alumnos dispongan de las oportunidades adecuadas para aprender, según las exigencias de los nuevos estándares” (Darling-Hammond, 2002: 330). Siendo el foco de la política educativa incrementar la capacidad de desarrollo de los centros, esto no puede conducir a desentenderse de unas exigencias de calidad educativa para toda la ciudadanía. De ahí la exigencia (y evaluación) de estándares a lograr.

Finalmente, las líneas de acción presentadas no son fácilmente asumibles por el servicio de asesoría, más habituados a otros modos técnicos o supervisores del trabajo con el profesorado, pues genera una cierta inseguridad al *embarcarse en la construcción*

- , P. L. Peterson, y S. L. McCartney (2003). *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México: Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 4).
- ESCUADERO, J. M. y J. M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- , B. Bennett, y C. Rolheiser-Bennett (1990). "Linking Classroom and School Improvement". En *Educational Leadership*, 47 (8), pp. 13-19.
- GATHER Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004.
- HARGREAVES, A. (2002). "Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies". En *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 189-214.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- , L. Earl, y J. Ryan (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: SEP/Octaedro.
- HARRIS, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?* Londres/Nueva York: Routledge/Falmer Press.
- , y Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HERREROS, F. (2004). "¿Por qué confiar? Formas de creación de confianza social". En *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4), pp. 604-625.
- HOPKINS, D. (2001a). *School Improvement for Real*. Londres. The Falmer Press.
- (2001b). "Los caminos de la mejora" (Entrevista por A. Campo). En *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 30-34.
- KNAPP, M., M. Copland, y J. Talbert (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington: Center for the Study of Teaching and Learning.
- LIEBERMAN, A. (1986). "Collaborative Research: Working With, No Working On". En *Educational Leadership*, 43 (5), pp. 28-32.
- , y Wood, D. (2002). "From Network Learning to Classroom Teaching". En *Journal of Educational Change*, nº 3 (3-4), pp. 315-337.
- , y Grolnick, M. (2003). "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes". En A. Hargreaves (comp.): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 266-295.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo mexicano, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha hay caso 450 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización.

Además de estas medidas nacionales y generales, se han puesto en marcha los denominados “programas compensatorios”, destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como objeto mejorar la calidad de la educación, entendida, en términos prácticos, como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que –aunque se observan avances importantes– el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fundamentales de la ciencia, de la historia y de la geografía.

¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento diario de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están poniéndose en práctica en las escuelas y en los salones de clases y, todavía más que varis ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Incluso las acciones que llegan directamente al salón de clases –como las propuestas para la enseñanza conatenidas

en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren- tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente, la experiencias de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para llevar a cabo la tarea educativa (aunque sigan existiendo todavía hay carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el ambiente de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres, que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares- si bien no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas- y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad e la educación se requiere transformar el funcionamiento habitual de cada plantel educativo, es decir, se requiere el establecimiento de una nueva escuela. ¿Qué características debe tener la escuela para garantizar que todos los niños y niñas alcancen los propósitos educativos básicos? ¿Qué rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantearse proceso de innovación?

En este libro, los autores plantean la complejidad de la realidad educativa, las dificultades para transformarla, y señalan aquellos aspectos que consideran centrales para lograr una verdadera transformación. Si bien no presentan un análisis específico sobre la realidad mexicana, su lectura permitirá analizar los rasgos más importantes de lo que constituiría la nueva escuela pública, rasgos que pueden sintetizarse en los señalados a continuación.

Los rasgos de la nueva escuela pública

1. Una escuela que funcione regularmente

Ésta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente, el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, el *calendario escolar real* está todavía lejos – en muchos casos muy lejos- del establecido en la ley-.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial: la enseñanza; que todos los días haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche de manera óptima.

2. Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo sea la tarea más importante

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo, al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y el trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria. El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor invierte en actividades distintas del trabajo sistemático “frente a grupo”: el reporte de información administrativa, la participación en múltiples programas o actividades “especiales” –promovidas en los niveles federal, estatal, regional, de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo- y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples actividades ligadas a tradiciones escolares con débil significad educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, festividades de todo tipo y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza, y que durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

3. Una escuela que funcione como unidad educativa (no sólo administrativa)

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa. Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela funcione como unidad significa:

- a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo

- b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y los propósitos educativos. Habría que imaginarse qué sucede con los alumnos de un grado escolar que trabajen con un profesor cuyo estilo les permita participar, expresarse, comunicarse más o menos libremente, explicar los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabajen con un profesor que entienda que ser disciplinado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.
- c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica –concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela- de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas mínimas de relación en el aula y fuera de ella, y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

4. Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone “sacarlos adelante”, es evidente que el trabajo docente es muy complejo.

Ante la variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial de los maestros –aun cuando hubiera sido de buena calidad- resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores. Pero además si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la manera en que funciona la escuela, el trabajo colegiado resulta imprescindible: es necesario intercambiar

Experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas, etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo o, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones deben tener definida la materia de trabajo, pues de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí. Además, el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación, disposición para analizar en forma colectiva asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula -logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales, o formas de trabajar- dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

5. *Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo y rinda cuentas a los usuarios del servicio*

La evaluación del aprendizaje y, mas precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido por lo general una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de funcionar, sumada a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula; si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicarnos por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa.

En éste está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela. Por ejemplo, cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que ha constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: desnutrición, violencia, medios de

comunicación desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro. Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tiene poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite “desresponsabilizarse” de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuman que gran parte de los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente —y dentro de éste, las formas de enseñanza—, la función directiva, la organización y el funcionamiento de la escuela, entre otros.

La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de mejoramiento continuo e la calidad.

6. Una escuela en que se reconoce el interés de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y se establecen mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales)

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa.

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no sólo por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plante, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtienen determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acerca del trabajo realizado en ella, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en asuntos que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza en cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción de convivencia en un ambiente sano y de aprendizaje sistemático. La propuesta de convertir a las madres y a los padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

7. Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde asuntos elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos observables pero de igual importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se conoce de a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de familia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de la escuela, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

- a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y corregir las deficiencias observadas.
- b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y las solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.

- c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Transformar los rasgos de la cultura establecida, es decir, construir una nueva escuela, es una tarea que requiere de un esfuerzo decidido. Implica, en principio, reflexionar sobre los aspectos arriba señalados como base para definir nuevos rumbos en nuestro quehacer docente. Para ello, sin duda un paso fundamental es hacer conciencia de aquello por lo que vale la pena luchar, identificar elementos clave para que, convencidos de que una transformación se hace necesaria, concentremos nuestros esfuerzos justamente en los que, tal y como señalan los autores de este texto, se constituyan como puntos centrales para la construcción de una mejor escuela.

Es en ese sentido que la Secretaría de Educación Pública pone en manos de los maestros esta obra, como una herramienta para apoyar esa reflexión sobre aquello por lo que vale la pena luchar para mejorar nuestras escuelas.

Cada lector podrá reconocer en este informe muchos puntos de coincidencia respecto a la vida escolar en nuestro país y, sin duda lo expresado en el texto le permitirá observar más críticamente las formas de organización y de trabajo en su propia escuela.