



**POTOSÍ**  
PARA LOS POTOSINOS  
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

**SEGE**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO

 UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL | UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 241**

**"EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN ESCOLAR ANTE  
LOS RETOS DE LA GESTIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA  
ESCUELA MEXICANA"**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DE DOCENTES  
Y PRÁCTICA PROFESIONAL**

**PRESENTA**

**LUCÍA RODRÍGUEZ COLORADO**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P**

**ABRIL, 2024.**



PODER EJECUTIVO  
DEL ESTADO DE  
SAN LUIS POTOSÍ

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 241  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

## DICTAMEN DE TESIS DE GRADO

San Luis Potosí, S.L.P., abril 19, de 2024.

LIC.  
LUCIA RODRIGUEZ COLORADO  
P R E S E N T E . -

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: "**El acompañamiento de la supervisión escolar ante los retos de la gestión en el marco de la nueva escuela mexicana**", para obtener el Grado de **Maestra en Educación con Campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que se deberán entregar dos ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como parte de su expediente institucional.

**A T E N T A M E N T E**  
"Educar para Transformar"

DRA. MARÍA CRISTINA AMARO AMARO  
Coordinadora de Posgrado



S. P. O. E.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.

MTRO. PASTOR HERNÁNDEZ MADRIGAL  
Director de la UPN, Unidad 241

"2024, Año del Bicentenario del Congreso Constituyente del Estado de San Luis Potosí"

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por la vida, por su misericordia infinita que no me suelta de su mano, por ser tan perfecto y brindar sabiduría a personas que nos la comparten y que permiten sembrar la esperanza de un mundo mejor. El amor de Dios se ve reflejado en cada uno de esos buenos formadores. Gracias Dios por darles un corazón bueno.

Mi agradecimiento también es para una mujer que transforma el ser, a través de la puesta en práctica de su experiencia.... A una mujer que es capaz de introducirnos en el concepto de formación desde algo más elevado y más interior. Alcanzar la superación máxima del ser humano es el objetivo sin duda de esta formadora. Gracias Doctora Yolanda por poner su profesionalismo, dedicación, delicadeza, humildad y voluntad al servicio de sus alumnos. Nuestro mundo necesita personas como usted. Dios le guarde y le otorgue un premio en la eternidad.

A mi Samuel, por ser el principal motivo de mi existencia y el mejor regalo que Dios me ha concedido, por las veces que, estando ocupada en mi formación, limitaron el tiempo que pude haberle dedicado a fortalecer nuestros lazos. Gracias hijo mío, por ser el sol de mis días y la fuerza que me impulsa a seguir siempre adelante.

Introducción.....	5
Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio.....	9
1.1 Planteamiento del problema.....	9
1.2 Antecedentes.....	21
1.3 Enunciación del problema .....	43
1.4 Preguntas de investigación.....	43
1.5 Propósitos.....	43
1.6 Supuesto.....	44
1.7 Justificación.....	44
Capítulo 2. Aportaciones teóricas referentes al trabajo de investigación .....	47
2.1 Marco teórico .....	47
2.2 Proceso metodológico para conocer la experiencia en la función directiva.....	74
Capítulo 3. La experiencia en la función directiva .....	78
3.1 La caracterización de la experiencia de los directores.....	81
3.2 El director ante las problemáticas que enfrenta en su función.....	86
3.3 Postura del directivo ante el conflicto.....	91
Capítulo 4. Necesidades de acompañamiento desde la supervisión escolar .....	97
4.1 Tareas de la supervisión escolar.....	97
4.2 Análisis de los resultados a partir del instrumento aplicado.....	100
Capítulo 5. Los retos de la gestión en el marco de la nueva escuela mexicana.....	115
5.1 Etapas de la nueva escuela mexicana.....	117
5.2 Papel del director ante un cambio de paradigma en la educación.....	126
5.3 La supervisión escolar en el proceso de asesoramiento.....	128
Conclusiones.....	139
Referencias.....	142

## Introducción

La educación es un proceso que acompaña toda la vida, es un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y el cultivo de los valores.

Si se considera que la educación es un derecho que contribuye a la creación de sociedades más justas, participativas y pacíficas; será fundamental encaminar nuestros esfuerzos cada cual desde el ámbito en que nos desempeñamos para asegurar que la educación sea el motor del desarrollo humano.

Las grandes transformaciones que han tenido lugar en la educación en México han originado el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana, la cual tiene como objetivo implementar un nuevo paradigma educativo en donde se promueve una educación integral, incluyente y que responda a los contextos en que se desenvuelven los estudiantes.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2023), la implementación de este nuevo modelo educativo enfrenta en uno de sus mayores retos la transformación de la práctica docente, además de lograr la continuidad política del proyecto de Nación. La Nueva Escuela Mexicana hace partícipes a los docentes para la transformación de sus prácticas, uno de los primeros temas que se planteó transformar fueron los Consejos Técnicos Escolares, buscando generar un trabajo colaborativo entre los docentes.

Por lo anteriormente dicho, cobra relevancia la función supervisora. El trabajo que se presenta para obtener el grado de maestría en Educación se gestó al reflexionar sobre mi práctica supervisora; estar en constante comunicación e interacción con los directivos de la zona escolar 21 me permitió repensar la medida en que la función de

acompañamiento de la supervisión escolar puede contribuir a enfrentar los retos de la gestión directiva en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Para aproximarme a la respuesta, era necesario indagar sobre la situación actual que viven los directivos escolares de la zona escolar 21, las problemáticas que enfrentan en su labor cotidiana, con la intención de identificar cuáles son sus necesidades de formación que requieren ser acompañadas desde la supervisión escolar. En el interés de armonizar un trabajo de investigación que contara con los elementos que permitieran una comprensión del tema, el presente trabajo se estructuró en cinco capítulos.

El primer capítulo presenta la construcción del objeto de estudio, se analizan las situaciones problemáticas de la zona escolar 21 a través de la narrativa de los directores escolares; se relatan los antecedentes desde la historia personal y se integran los hallazgos de algunas investigaciones relacionadas con el tema de investigación, se expresa la pregunta que guía la presente investigación:

¿Cuál es la formación en el campo de la gestión que requiere ser acompañada desde el rol de la supervisión escolar, para lograr que la función directiva se lleve a cabo de forma efectiva y en un contexto de sana convivencia?

Con el propósito de fundamentar y proporcionar un soporte teórico a la presente investigación, en el segundo capítulo se incorpora la información científica que existe sobre lo que se va a investigar para situar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes y en general orientar todo el proceso de investigación. Se establecen asimismo en este capítulo, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que permiten el análisis de lo investigado.

El tercer capítulo se titula “La experiencia en la función directiva” en este se aborda la caracterización de la experiencia de los directores de la zona escolar 21. Se enuncian también las principales problemáticas que enfrentan, así como la postura de las y los directores ante la resolución del conflicto.

En el cuarto capítulo se describen las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren del acompañamiento de la supervisión escolar, así como los referentes teóricos que dan sustento a algunos aspectos abordados. Con el fin de contar con información oportuna se analizan en este apartado los resultados de la encuesta aplicada a los directores de la zona escolar 21, en la cual se consideran las diferentes actividades que implica la función directiva y cabe destacar que fue importante establecer qué niveles de dificultad representa la realización de cada una de ellas.

En el quinto capítulo se aborda el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana considerando la evolución que fue teniendo hasta conformar su existencia normativa. Se retoma también el tema de la Inclusión Educativa, elemento constitutivo del nuevo paradigma en la educación; del mismo modo que, la propuesta de considerar a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando prioridad a la atención de poblaciones en desventaja con el propósito de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos.

Con el propósito de incorporar elementos que contribuyan a advertir cuáles son los retos de la gestión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se continúa con el análisis del rol del director ante el cambio de paradigma en la educación; se precisan sus funciones para hacer frente a la nueva realidad educativa, atendiendo siempre a la normativa educativa vigente, de igual manera se menciona lo establecido en los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

En el mismo apartado, se define la estrategia del proceso de asesoramiento que desde la supervisión se puede brindar para mejorar la gestión escolar de los directivos sobre la base de la identificación de las necesidades de formación en relación al tipo de

problemas enfrentados, esto con el fin de lograr el mejoramiento de la excelencia educativa.

Finalmente, para cerrar la tesis se plantean una serie de conclusiones relacionadas con el aprendizaje que me fue posible obtener en esta experiencia de investigación, manifiesto la oportunidad de poder construir conocimiento a través de las narrativas expresadas por las directoras y los directores contrastándolas con las teorías ya construidas, las cuales me permitieron comprender el fenómeno estudiado. Sostengo que la formación en el campo de la gestión que requiere ser acompañada desde el rol de la supervisión escolar para lograr que la función directiva se lleve a cabo de forma efectiva y en un contexto de sana convivencia, se debe dar operando la estrategia de asesoramiento desde la colaboración.

## **Capítulo 1. Construcción de objeto de estudio**

Los factores que inciden en el establecimiento de un clima escolar favorable son múltiples si se considera la gran diversidad de actores y procesos que intervienen en él. Es preciso reconocer que cualquier reforma o proceso de operación del Sistema Educativo verá su éxito o fracaso materializado en cada una de las escuelas públicas que lo conforman. De una manera más específica, es en el director escolar en quien recae la responsabilidad de gestionar todos los procesos de mejora en beneficio de sus alumnos.

De acuerdo con Ariza O. (2019) quien muestra que, el liderazgo de los equipos directivos tiene una incidencia positiva en los resultados de aprendizaje de niños y adolescentes, y que cuando este liderazgo es deficiente o no existe, puede incluso provocar el efecto contrario y dificultar el aprendizaje. El autor establece que, el liderazgo pedagógico de los directivos es el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los alumnos, después de los docentes, y puede explicar hasta un 25% la variación en el aprendizaje atribuible a variables educativas.

La presente investigación pretende identificar las principales problemáticas que enfrentan los directivos escolares de la zona escolar 21 de primarias del SEER en relación al desempeño de su función para comprender la situación actual que se vive en los centros escolares y establecer estrategias que permitan enfrentar el gran reto de mejorar las relaciones interpersonales que tienen lugar en el ámbito educativo.

### **1.1 Planteamiento del problema.**

Uno de los retos fundamentales dentro del sistema educativo es el establecimiento de ambientes favorables a la enseñanza, pues se ha comprobado que un entorno negativo en los centros escolares predice una baja percepción de competencia académica por parte del estudiante y la obtención de bajas calificaciones, por el contrario, un clima escolar adecuado repercute positivamente en todos los aspectos relacionados

con la escuela, los alumnos, los maestros y padres de familia. De ahí la importancia de ocupar nuestros esfuerzos en atender este importante tema.

En este sentido, conviene indagar la situación actual que viven los directivos escolares para que a partir de ello se establezcan las premisas que permitan mejorar su desempeño y repercuta en la calidad educativa.

La 21ª zona escolar de primarias pertenece al Sistema Educativo Estatal Regular, está conformada por 10 escuelas ubicadas en la capital del estado, seis son oficiales y cuatro particulares.

La población de estudiantes por escuela, está distribuida de la siguiente forma:

Escuela	Alumnos	Alumnas	Total
Alfredo Sánchez García	114	96	210
Colegio Anna Freud	13	18	31
Centro Educativo José Vasconcelos	18	10	28
Cristóbal Colón	66	73	139
Colegio Félix F. Palavicini	45	39	84
Colegio Marco Tulio Cicerón	40	34	74
Mariano Jiménez	76	102	178
Porfirio Vega Sánchez	152	171	323
Juana Marfil Castro	167	179	346
Tlacaélel	207	197	404

La totalidad las instituciones de la zona ofrecen el servicio educativo a una población de 1817 estudiantes, de los cuales 898 son alumnos y 919 son alumnas.

De estas 10 escuelas, ocho se identifican en atención no prioritaria, cuatro son oficiales y de organización completa: Mariano Jiménez, Juana Marfil Castro, Cristóbal Colón y Porfirio Vega Sánchez, dos particulares de organización completa: Marco Tulio Cicerón y Félix F. Palavicini y dos multigrado: José Vasconcelos y Anna Freud.

La realidad de cada una de las escuelas es diversa en cuanto a las necesidades formativas de los alumnos, la historia de los planteles, la infraestructura, las propias formas de organización, el contexto, los recursos materiales y humanos con que cuentan.

Al realizar la valoración en cuanto a las características y necesidades educativas de cada centro educativo, desde la supervisión escolar se decidió brindar atención prioritaria a dos escuelas oficiales: Alfredo Sánchez García y Tlacaélel, puesto que los resultados en las evaluaciones externas reflejaban porcentajes más bajos que el resto de las escuelas; además, ambas escuelas presentan fuertes problemáticas con relación al campo de la gestión, particularmente con el estilo de dirección y la participación de padres de familia. En las dos escuelas los padres de familia solicitaban cambio de directivo.

Pude detectar desde mi función supervisora una situación generalizada en todas las comunidades escolares por consecuencia de la situación inédita que se vivió, producto de la pandemia del COVID 19, pues después de casi dos años de educación a distancia existen elevados porcentajes de rezago educativo y la imperiosa necesidad de la instauración de espacios que formen a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos para favorecer el diálogo constructivo.

Con el propósito de indagar sobre las principales problemáticas que se presentan en las instituciones pertenecientes a la Zona escolar 21, realicé una entrevista colectiva a los 10 directivos que conforman la zona, de los cuales ocho son mujeres y dos son hombres.

La experiencia profesional que tienen cuatro de los directivos es de 23 a 36 años de servicio, cuatro directivos se sitúan entre los 19 y 12 años, sólo dos directivos tienen menos de cuatro años de experiencia. La preparación profesional que tienen siete directivos es de nivel Licenciatura, dos cuentan con maestría y sólo una directora tiene Normal Básica.

Es importante destacar que, de los 10 directivos, sólo dos obtuvieron su plaza por concurso de oposición en el Proceso de Promoción Vertical a funciones directivas en educación básica, los 8 restantes obtuvieron su ascenso por antigüedad.

Entre los principales problemas que enfrentan los directivos se menciona que es en relación con los padres de familia, debido a que la mayoría de los padres son jóvenes y todos trabajan, no se comprometen en la educación de sus hijos “piensan que por pagar ya está muy fácil toda la situación, es muy difícil que se involucren al 100% en las actividades de sus hijos” (E1D10Z21CEJV)

Además, se menciona “La situación de pandemia provocó que los alumnos permanecieran en casa y por consecuencia, hoy por hoy los padres de familia piensan que los pueden llevar a la escuela en el momento que quieran, esta situación ocasiona que cuando se les exige a que cumplan con su asistencia, con sus trabajos, la actitud de algunos padres es de molestia, esta es la principal problemática que existe en la escuela” (E1D9Z21ECC)

La educación exige que la participación de los padres de familia sea de manera coordinada con docentes y este es precisamente el problema pues es difícil que los padres de familia tengan la conciencia de la parte que les corresponde en la educación de sus hijos, “no existe compromiso para avanzar hacia una mayor calidad en nuestras escuelas”.

Dos de las directoras entrevistadas están de acuerdo en que la principal problemática está relacionada con los padres de familia, pues al estar al frente de una institución privada detecta que hay sobreprotección de padres con los hijos “La dependencia que generó la pandemia es muy fuerte, actualmente se batalla bastante para que el alumno asuma su papel y adquiera una responsabilidad en sus procesos de aprendizaje” (E1D8Z21CFFP). Otra directora refiere que “Los padres de familia son muy quejumbrosos, todo les parece mal, de cualquier detalle se quejan, no quieren

responsabilizar a sus hijos de la parte que les corresponde en su aprendizaje” (E1D5Z21CMTC)

La maestra Martínez expresa que ella tiene un desconocimiento por parte del contexto de su escuela pues acaba de incorporarse al trabajo de la institución, sin embargo, ha podido detectar algunas situaciones, la primera problemática a la que se enfrentó fue la falta de maestros en la escuela, tuvo la necesidad de cubrir grupo, por otro lado, expresa que la situación con padres de familia no es muy favorable “veo niveles de violencia considerables en los padres de familia, falta de valores”, “hay descontento de todos los docentes con la presidenta de la mesa directiva, incluso algunos padres de familia ya se acercaron a expresarme también su inconformidad” (E1D6Z21EASG)

El maestro Benítez se enfrenta a una mesa directiva dividida “es complicado poderlos unir, pues cada parte implementa estrategias para ganar adeptos y es frecuente que se den los ataques verbales entre diferentes bandos”, esto es parte de la labor de un directivo, la conciliación. Un aspecto que se presenta difícil desde su perspectiva, son los tiempos que se están viviendo, pues se les ha otorgado mucho poder a los padres de familia, piensan que ellos pueden hacer lo que sea y no hay problema, “...llegó un oficio indicando que se debe recibir al alumno sea cual fuere la condición, cabello pintado del color que sea, tatuajes en el cuerpo” (E1D7Z21EPVS)

El maestro narra que esta forma de proceder no la comparte porque a él le tocó una formación más rígida y está convencido que fue lo mejor “me digan lo que me digan, me saquen los autores que me saquen, para mí fue la manera correcta, a pesar de que me tocaron golpes, sanciones e incluso ser evidenciado por alguna maestra, siento que fue lo correcto”. Es importante destacar, prosigue el maestro, “incluso en casa se vivía una reprimenda por haber sido evidenciado, por flojera o algún mal comportamiento, existía la posibilidad que también en casa se castigara con golpes” (E1D7Z21EPVS)

“Hoy en día las cosas cambiaron completamente, ahora no se les puede llamar la atención a los alumnos porque se portan mal, porque no cumplen con la tarea o incluso porque no trabajan en clase; los padres de familia voltean las cosas y ponen en una situación incómoda al maestro. En algunas ocasiones los padres de familia al presentar una queja ante las autoridades correspondientes los que salen sancionados son los docentes, no se les permite presentar su propia versión de los hechos, no se hace una indagación para verificar si en realidad el docente ha actuado mal, el maestro ha sido desvalorizado” (E1D7Z21EPVS)

El director considera que el empoderamiento que se ha dado a los padres de familia de parte de las autoridades viene a dejar desprotegidos a los maestros, porque según la experiencia vivida los papás ya no necesitan presentar pruebas de las acusaciones que hacen a los docentes pues con que ellos lo digan es suficiente para emitir una sanción, las quejas son atendidas muy a la ligera. “Hoy ya no puedes levantar la voz al padre de familia porque inmediatamente dicen, me está levantando la voz y, me voy a ir a quejar”. (E1D7Z21EPVS)

Esta situación, menciona el maestro, es generalizada, “Quisiera que alguno de mis compañeros directores me dijera, no es mi caso, mis padres de familia son muy respetuosos, mis maestros no tienen inconvenientes con ellos, cooperan al 100% y están muy conscientes de la responsabilidad que tienen en la educación de sus hijos” (E1D7Z21EPVS)

Por otro lado, se menciona que también es complicado atender las relaciones entre el personal docente, que en algunas ocasiones llega hasta las ofensas entre ellos; es complicado porque la función directiva abarca varios aspectos, entre ellos el aspecto administrativo y al tener que atender estas problemáticas que se generan, se descuida la entrega de algunos requerimientos administrativos que día con día se tienen que cubrir, “es desgastante porque lo primordial es atender los aspectos pedagógicos y muchas

veces atender las peleas, los malos entendidos, provoca una situación estresante que nos aleja de nuestro objetivo primordial que es el máximo aprendizaje de nuestros alumnos” (E1D6EASG)

La maestra Nava expresa que entre sus docentes detecta falta de disposición “Cuando se les solicita algo, hacen muecas y dicen que tienen mucho trabajo en el salón como para agregar más actividades”. Esta situación genera un clima poco favorable entre el colectivo (E1D5Z21EMTC)

La maestra Luna refiere que tiene varias problemáticas, entre ellas se encuentra el trabajo con los docentes “Están tan acostumbrados a trabajar de determinada manera que, existe resistencia al cambio, a aplicar otras maneras de hacer las cosas, con los padres de familia existe una situación similar, hay necesidad de constantemente hablar con ellos para hacer conciencia de la necesidad de aplicar otras estrategias para poder avanzar” (E1D2Z21ET)

Uno de los acercamientos que hice con el fin de tener elementos para este estudio fue relacionado con conocer sobre la manera en cómo resuelven los conflictos a los que se enfrentan, varios directores coinciden en que los tratan de resolver a través de un diálogo constante con todos los actores escolares, niños, padres de familia y maestros, haciéndoles entender que cada integrante tiene una responsabilidad que hay que cumplir y que el trabajo colaborativo permitirá obtener mejores resultados, “... a veces es muy difícil cuando los maestros tienen una cierta edad, cuando son personas que resulta casi imposible cambiarles la mentalidad, la forma de pensar de cada una, son personas que tienen muy arraigada la forma de proceder que incluso aunque se trate de motivar y dar buen ejemplo es muy complicado obtener un cambio” (E1D1Z21EMJ)

En lo que respecta a los padres de familia, las directoras y los directores coinciden que es bastante complicado porque ciertamente se está atendiendo una generación de cristal, los padres de familia ya no aceptan recomendaciones o quejas de sus hijos, están

siempre a la defensiva, quieren que a sus hijos no les pase nada y esto ocasiona que los niños sean más débiles, que no se sobrepongan a las situaciones de conflicto que se les presentan, se genera lo que se nombre hoy día como “depresión infantil”.

Por otro lado, se considera conveniente que los problemas se resuelvan siguiendo las líneas de dirección, “sería bueno que cuando se presente un problema con algún alumno, primero se tratara de resolver con el maestro de grupo, si no existiera respuesta, se tendría que acudir con el director y si tampoco hubiera respuesta, se sugiere acudir con la autoridad inmediata y así hasta descartar todas las líneas sin brincar alguna” (E1D4Z21CAF)

“Hay que darles autoridad también a los docentes, cuando se presente un padre de familia sería útil solicitarle que primero entere al docente de la situación antes de querer resolverla en dirección, se pueden evitar muchos problemas si se genera una comunicación asertiva entre docentes y padres de familia, sin dejar de lado que el directivo actúa como mediador en caso de que así lo requiera el conflicto” (E1D2Z21ET)

La maestra menciona que se carece de un sentido de solidaridad y empatía que permita solucionar los conflictos de manera positiva porque “se descuida la función administrativa y más aún, la pedagógica, que es la función en la que más deberíamos centrar nuestros esfuerzos” (E1D2Z21ET)

Es imprescindible trabajar el aspecto de valores en los alumnos “constantemente se le echa la culpa a la escuela de las malas conductas de los alumnos, pero si nos ponemos reflexionar, no es la escuela la culpable, los alumnos son el reflejo de lo que son los padres, son la expresión viva de las costumbres, hábitos y valores que se practican en casa” (E1D6Z21EASG)

De igual manera, es necesario practicar la habilidad de saber escuchar “mis compañeros me felicitan porque dicen que tengo la habilidad de escuchar, pues

proporciono el tiempo que se requiere para atender alguna situación, miro a los ojos, presto la atención, también busco siempre llegar a acuerdos, considero que el diálogo es la base de toda solución a cualquier dificultad” (E1D10Z21CEJV)

La motivación suele ser una buena herramienta para lograr lo que nos proponemos, “trabajemos más con lo positivo de cada persona, más que con lo negativo, a veces nos enfocamos mucho en ver las áreas de oportunidad que tenemos y descuidamos aquellas cosas que sí se hacen bien, es importante motivar continuamente a los alumnos para obtener lo mejor que ellos pueden dar, logrando así mejores resultados en los procesos de aprendizaje” (E1D8Z21CFFP)

La maestra Bandín agrega que es importante que el padre de familia escriba los acuerdos a que se llega en la solución de un conflicto, “tener una bitácora que registre cualquier situación es una herramienta que ayuda a dar seguimiento a las diferentes situaciones que se presentan”.

“Todo conflicto debe ser guiado para obtener al final una reflexión, un aprendizaje, un análisis de las consecuencias de nuestros actos, trátense de alumnos, padres de familia o maestros, por ello, resulta imprescindible estar atentos, tener una comunicación asertiva, estar abiertos a la escucha y ser empáticos, porque lo importante es resolver el conflicto, buscar la raíz del problema y resolver” (E1DZ21EJMC)

Como podemos observar las y los directores refieren como principal problemática el campo de la gestión relacionada al tema del trabajo colaborativo y particularmente en la dimensión de la participación de los padres de familia y de su papel como mediadores, entre los docentes y los padres de familia para establecer esa alianza que se considera imprescindible en el logro de los objetivos que establece el artículo 3º. Constitucional, el cual establece que:

“toda persona tiene derecho a recibir educación y la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Asimismo, que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

Una primera situación que surge en sus narrativas tiene que ver con la situación de la pandemia. Las acciones implementadas por los docentes para lograr un acercamiento y entablar una comunicación con sus alumnos y padres de familia; las alternativas de trabajo y adecuaciones a las planeaciones y estrategias que se hicieron al trabajo docente durante el confinamiento, no fueron suficientes, pues pese a todo ello, las situaciones vividas generaron una falta de comunicación asertiva, donde surgieron tensiones y relaciones ríspidas que actualmente impiden el logro de ambientes de aprendizaje favorables para el desarrollo integral de los educandos.

El trabajo de educación a distancia trajo consigo un fenómeno de distanciamiento de algunos padres de familia con los maestros, ocasionando también a su vez la ausencia del alumno. Actualmente es muy común atender a padres que se quejan con poco motivo o muy frecuentemente, incluso por situaciones inherentes al trabajo académico que es parte de la responsabilidad del alumno.

La alianza entre maestros y padres de familia que hoy se requiere debe basarse en la comprensión de un trabajo colaborativo, en la corresponsabilidad, reciprocidad, respeto, cordialidad, compromiso, colaboración y comunicación constante; un trabajo en equipo que sume esfuerzos, que comparta objetivos y plantee estrategias para

conseguirlos, que asuman su responsabilidad cuando los resultados no sean los esperados, y que en lugar de confrontarse, corrijan y replanteen sus acciones, una unión inquebrantable que garantice que los alumnos desarrollen su potencial en su aprendizaje.

Otra dificultad que se enuncia está relacionada con la responsabilidad de atender los conflictos y quejas que se generan de parte de padres de familia, la inversión de tiempo y desgaste emocional que implican las diferentes situaciones, sin considerar que la labor del directivo exige desarrollar ciertas habilidades para lograr que el colectivo docente conozca, comprenda y atienda en el marco de sus responsabilidades, las situaciones familiares y del contexto social de los alumnos. En este sentido, aparece la mediación como una forma de operar la función directiva.

La percepción de los directores para considerar el trabajo con padres de familia como no necesario y por ello, un obstáculo para atender su función administrativa, se considera como una confusión del papel de éstos, pues no hay que olvidar que parte del quehacer directivo es propiciar la corresponsabilidad de la escuela con las familias, de tal manera que se establezcan mecanismos adecuados de comunicación y colaboración mutua, favoreciendo que la escuela sea un lugar adecuado para el diálogo respetuoso, abierto a la participación de las familias.

Mencionan los directivos que constantemente atienden situaciones relacionadas con inconformidades y descontento manifestado de parte de padres de familia en relación al desempeño docente, en este sentido, se ponen de relieve las habilidades directivas de conciliación para generar un puente que permita, por un lado, dar seguimiento a las actividades pedagógicas y acompañamiento al docente; y por otro, estrechar la comunicación con padres de familia.

Es importante considerar que el perfil del directivo escolar abarca varios dominios que se consideran imprescindibles para el desempeño de su función, entre ellos encontramos que una de sus responsabilidades es impulsar que toda la comunidad

escolar establezca relaciones interpersonales armónicas y pacíficas centradas en la dignidad de las personas y el respeto a los derechos humanos. El diálogo es el pilar fundamental que tienen maestros y padres de familia para reconocerse como aliados en el trabajo en búsqueda de un objetivo común.

Destaca también la situación referente a la relación que se establece entre los padres de familia que no favorece la unión entre éstos, lo cual se percibe como obstáculo para la realización de un trabajo colaborativo que sume esfuerzos en beneficio del mejoramiento constante de los planteles educativos, generándose posturas contrarias incluso entre maestros y padres de familia.

Dentro de este rubro encuentro como clave el tema de la violencia, en las últimas décadas ha ido creciendo de manera acelerada la violencia en las escuelas, por ello, considero importante resaltar este fenómeno que sin lugar a dudas afecta los procesos de aprendizaje de los alumnos. La violencia escolar se entiende como toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede expresarse de distintas formas por los actores que la conforman. Es decir, no se reduce sólo a la violencia que se da entre los estudiantes, también involucra otros actores como padres de familia, maestros, directivos y personal administrativo.

Llama la atención las narrativas de algunos directivos cuando expresan que una de sus problemáticas involucra al personal docente a su cargo, refieren que existen fricciones entre éstos, hay carencia de comunicación asertiva que en ocasiones provoca faltas de respeto entre ellos, de igual manera, se detecta poca disposición de ciertos maestros para atender algunas solicitudes como parte de la función docente, así como ausencia de entendimiento entre pares para realizar un trabajo colaborativo que vaya en pro de la generación de ambientes de aprendizajes armónicos.

Se resalta también la actitud de resistencia al cambio que tienen varios maestros, a dejar de realizar su práctica docente como lo han hecho a lo largo de los años de

experiencia. Las nuevas generaciones demandan el desarrollo de competencias docentes acordes a las características de una sociedad cambiante en donde el conocimiento y la información avanzan de manera acelerada. Estamos viviendo un momento histórico que nos llama a todos a dar lo mejor de nosotros mismos para contribuir al desarrollo integral de nuestros alumnos; esto implica contar con maestros orgullosos de su profesión, comprometidos y conscientes de su papel dentro de la sociedad.

Se requiere reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa, y consecuentemente en los cambios y transformaciones que se necesita llevar a cabo en el aula y en la escuela para hacer efectivos los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Los maestros deben estar conscientes de las implicaciones que tiene la construcción de una sociedad más armónica, plural, inclusiva, productiva y feliz.

Este primer acercamiento a las situaciones problemáticas descritas por los directivos de la zona escolar 21 constituyen un elemento clave que me permite identificar en la construcción del objeto de estudio el papel de la figura del supervisor para asesorar y acompañar las diferentes necesidades de formación que posibiliten a los directivos solucionar los problemas que enfrentan con mayor eficacia y en un marco de convivencia armónica donde se establezcan formas de comunicación e interacción empática, respetuosa, imparcial y justa.

Al respecto, considero fundamental revisar los antecedentes históricos, en un primer momento, desde mi propia historia, pues esto me permitirá establecer los mecanismos que motivan el tema a abordar. De igual manera, se realizará la revisión de los antecedentes legales y conceptuales necesarios para la realización de este estudio.

## **1.2 Antecedentes**

Corría el año de 1989, me encontraba en la clase de la asignatura de Ciencias Naturales, impartía la clase una maestra llamada Martha Angélica Lucio Ruiz, ella era

una maestra de voz firme, actitud enérgica, apariencia limpia y a mi juicio muy disciplinada. Era una de mis maestras favoritas, porque además de todo, confiaba en mí, me solicitaba mis cuadernos para proseguir sus clases en los demás salones, me pedía que les explicara a mis compañeros cuando no entendían algún tema, eso en realidad para mí resultaba muy satisfactorio.

Nathalie Ballesteros (2021) “Los docentes comparten su entendimiento y su forma de ser, de transmitir valores y te inspiran a ser mejor. Además, facilitan tu aprendizaje como estudiante al potenciar tus habilidades. Entregan mucho de sí mismos en el aula y reconocen el valor de su figura en el desarrollo de cada uno de sus estudiantes. Cada uno juega un papel sumamente importante en la motivación y la autoestima de sus alumnos, por lo tanto, tienen la capacidad de hacerte sentir competente por medio de mensajes constructivos y formas de que aprendas los contenidos.”

Las situaciones que vivimos, sean positivas o negativas, siempre aportan al desarrollo de nuestra personalidad, forjan el carácter y te dan luces para dirigir tu destino hacia lo que consideras más adecuado.

La experiencia que tuve la oportunidad de vivir con mi maestra de Ciencias Naturales en el nivel de secundaria fue una etapa coyuntural que encauzó mi vida, pues fue en ese tiempo en que le dije a mi madre “Ya sé lo que quiero estudiar, quiero ser maestra”. Las situaciones que se generaron en relación con las estrategias de enseñanza que la maestra utilizaba, el tipo de interacciones interpersonales con mis compañeros de grupo, el trato que de manera personal me brindaba la maestra, fueron abonando para que la decisión que había tomado se afanzara aún más, de tal manera que cuando egresé de la secundaria, realicé los trámites para ingresar a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Afortunadamente en esa época aún no resultaba tan difícil poder ingresar a esta casa de estudios, pues cada uno de los requisitos los cubrí sin problema.

Mi estancia en la Normal del Estado fue en realidad muy satisfactoria, cada una de las materias que cursé aportaron elementos que me permitieron comprender los alcances e implicaciones que tiene el quehacer docente. De igual forma, el desempeño y la actitud de los maestros que tuve la ocasión de conocer, impulsaron mi formación inicial y proporcionaron los primeros ingredientes que contribuyeron a desempeñar mi función como profesora novel.

Después de haber concluido satisfactoriamente mi formación inicial, experimenté una gran realidad al ingresar al campo laboral; cuando me acerqué al Sindicato de Trabajadores de la Educación para solicitar un espacio donde ejercer mi profesión lo primero que me informó la maestra que en ese tiempo estaba encargada de la Secretaría de Trabajos y Conflictos de Primaria fue que en primer lugar, se atendían las solicitudes de los familiares, en segundo lugar, las que presentaban los amigos y ya al final se atendían lo promedios altos, que era con lo que yo contaba.

Esta situación representó una gran decepción, pues me di cuenta que el esfuerzo que había realizado en mi etapa de estudiante, no sería recompensado otorgándome una plaza docente. Así que me aplique en insistir cada día, teniendo en cuenta que me formaría a esperar una oportunidad para desempeñarme como docente.

La oportunidad llegó después de casi un año de espera, comencé a cubrir interinatos y después de dos años se me ofreció el proyecto de la creación de una escuela junto con otras tres docentes. Fue una situación un tanto complicada pues en ese tiempo no contaba con los medios materiales idóneos para movilizarme a las distintas estancias que implicaba la creación de una escuela. Sin embargo, el trabajo en equipo que se constituyó en busca de un mismo fin, fue el aliciente que motivó a no claudicar y seguir

con gran empeño para lograr nuestro objetivo. El trabajo fue arduo, pero se concretó el proyecto y de esta manera, tuve la posibilidad de obtener mi plaza docente.

El sentido de lo que somos, o mejor, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las cuales cada uno de nosotros es, al mismo tiempo, el autor, el narrador, y el personaje principal, o sea, de las autobiografías, de las narraciones propias o de las historias personales. (Larrosa, 2004:12)

Al introducirme poco a poco al trabajo propiamente con alumnos, en mis primeros años, las vivencias fueron agradables, porque aunque comprobé que existe una distancia entre la teoría y la práctica y en muchas situaciones es la propia experiencia vivida la que contribuye a la resolución de las problemáticas que se presentan, pude comprobar que las actitudes, muestras de agradecimiento, detalles, atenciones y todo aquello que surge en la práctica docente en interacción con alumnos y padres de familia, es lo que motiva y anima a poner todo el esfuerzo en el desempeño de nuestra función.

A través de los años de servicio me interesó participar en los procesos de formación y capacitación docente que se ofertaban y en estos espacios nuevamente pude comprobar que algo que me agradaba era apoyar a mis compañeros maestros cuando no comprendían alguna indicación de parte de quienes impartían los cursos diseñados para evaluar uno de los factores que comprendía el proceso para ingresar o promoverse en algún nivel en el Programa de Carrera Magisterial. Me satisfacía poder orientarlos, explicarles las ideas clave, exponer cuando por equipos se preparaba algún tema y habría que explicarlo a todo el grupo.

Fue así como me hicieron la invitación para que apoyara dirigiendo algunas capacitaciones planeadas durante el ciclo escolar correspondiente. Estas vivencias

fueron muy gratificantes para mí, contribuyeron a fortalecer mi desarrollo profesional y me ayudaron a descubrir mi predilección por asesorar a mis compañeros maestros.

Las narrativas son prácticas de (auto)formación, como señala Melo (2008:71):

Es por intermedio de la historia de vida que se puede comprender cómo cada persona moviliza sus conocimientos, cómo descubre sus valores y de qué manera modela su imagen en el diálogo que captura con los diferentes tiempos y los diversos contextos. En una historia de vida, también es posible identificar los momentos importantes, las continuidades y las rupturas que fueron significativas para la reflexión y para la toma de conciencia, dando sentido a las varias dimensiones de la vida del autor y de su formación.

El año 2014 fue trascendental, representó una gran oportunidad para todos los maestros que de alguna manera estábamos comprometidos con nuestro trabajo y nos gustaba prepararnos y actualizarnos, ahora sí sería recompensado nuestro esfuerzo y dedicación. Históricamente se asignaban los cargos por compadrazgo, nepotismo o un sistema escalafonario poco transparente y abierto a procesos de corrupción; no se promovía un sistema de fortalecimiento de la acción directiva con relación al mérito, la preparación, el reconocimiento social y las competencias adquiridas con la experiencia docente.

La Reforma Educativa impulsada por el Gobierno del presidente Enrique Peña Nieto y derivada de un periodo de carácter neoliberal que dañó enormemente la imagen del magisterio, pues se asumía al profesor como culpable de las deficiencias que prevalecían en las aulas, con contenidos irrelevantes para la educación. La situación que se vivió en el magisterio a nivel nacional dio un gran giro; la evaluación fue una de las partes fundamentales de la reforma, los impulsores de dicha reforma, tan controvertida, por cierto, consideraban que se carecía de un censo único del profesorado el cual tampoco era sometido a evaluaciones periódicas para revisar la calidad de sus clases.

La calidad existe –de acuerdo con los promotores de la norma- en la medida en la que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la Ley fundamental, así como en la medida en la que las niñas y los niños tengan una alimentación suficiente y cuenten con los nuevos instrumentos de desarrollo científico y tecnológico para su formación.

El discurso de la calidad de la educación, señala Bolívar A. (Citado en Hernández Navarro L. 2013)

Contribuye retóricamente a dar credibilidad y legitimación a las nuevas acciones que declaren retóricamente pretender incrementarla. Calidad se convierte [...] en un término fetiche que permite dar un barniz de excelencia a las prácticas cobijadas. Calidad [...] tiene el don de la ubicuidad: la podemos colocar ante los más diversos objetos, acciones o productos, al tiempo que entenderla de múltiples formas (resultados, innovación, valores intrínsecos, satisfacción del cliente, etcétera.)

Así, la fijación de la reforma educativa era la evaluación que, según las autoridades, permitiría mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, lo que se planteaba con la evaluación era una “purificación” del mal maestro: el que no apruebe las evaluaciones nacionales será despedido.

El concepto de calidad educativa proviene del mundo de los negocios. Su uso tiene como telón de fondo la consideración de que la educación debe considerarse una mercancía sujeta a mecanismos de control que pueden ser cuantificados y estandarizados para arrojar mejores resultados; pretende guiar a las escuelas y a los sistemas educativos en su conjunto para que funcionen con la lógica de las corporaciones privadas. Al mismo tiempo promueve el control y la rendición de cuentas sobre la base

de exámenes estandarizados, a partir de los cuales se asignan premios y castigos a las escuelas y a los maestros, incluyendo el pago por resultados y los despidos.

Resulta importante aclarar que la evaluación es sí misma no es mala, no si lo que se persigue es el mejoramiento de calidad del docente y se proponen estrategias para lograr ese incremento en la calidad de la educación. “Desafortunadamente, la propuesta del gobierno no parece radicar en ese objetivo, ni siquiera llega a ser correctiva, es completamente punitiva y crea un clima de inestabilidad laboral, afectando el derecho a la jubilación”. Buenrostro J. (2016)

El gobierno responsabilizaba en gran medida a los maestros de los bajos niveles de educación en el país, el Presidente Peña Nieto expresó “la reforma surgió de algo que resultaba evidente para todo observador: nuestro sistema educativo había sido colonizado auténticamente por intereses ajenos y producía resultados disfuncionales”.

Según él continua, “era necesario convertir el mérito en el eje del desarrollo profesional de las y los docentes”. Con ese fin se estableció el Servicio Profesional Docente, que en su momento teóricamente permitiría a maestras y maestros ampliar sus conocimientos, mejorar sus habilidades pedagógicas y desarrollar su carrera a partir de su desempeño en las aulas.

“La propuesta del gobierno carece de ideas destinadas a mejorar la calidad educativa pero manifiesta diversas políticas administrativas de carácter punitivo. Porque, la reforma educativa en México es, primordialmente una reforma laboral”. Buenrostro J. (2016).

Los profesores egresados de las Escuelas Normales entrarían en un sistema de competencia abierta con profesionistas universitarios con grados superiores (maestría y doctorado) pero que no contarían con las habilidades concretas que requiere un maestro para desempeñar su función. “En lugar de garantizar oportunidades en cada campo específico para el desarrollo del maestro normalista y del profesional universitario, el

gobierno ofrece un esquema en el ambos compitan y se enfrenten, donde la derrota significa el desempleo y el premio para el ganador es la inestabilidad y la precariedad laboral” Buenrostro J. (2016)

Es cierto que había cosas que no funcionaban bien en el ámbito magisterial, entre las que destacan, la venta de plazas, otras eran heredadas, además existía la corrupción en algunos líderes sindicales; esto por supuesto que eran vicios habría que quitar, pero no a costa del perjuicio de otros. “Pero exterminar las perversiones y corrupción de algunos líderes sindicalistas no debe significar un cheque en blanco para atentar contra los derechos laborales de miles de maestros, muchos que trabajan por salarios de hambre y en condiciones materiales completamente adversas: sin luz eléctrica, sin pisos, techos o sillas en las aulas y en comunidades de difícil acceso. La corrupción y vicios de unos pocos no deben significar la pérdida de derechos de una mayoría” Buenrostro J. (2016).

Estoy convencida desde mi función como supervisora que la calidad de la educación no es un problema que implica únicamente a calidad de los maestros, en ella intervienen, entre otros factores, los altos niveles de pobreza que se vive en México, especialmente en las zonas rurales e indígenas.

La Reforma Educativa suponía inspirarse en valores que han sido centrales en el desarrollo de la educación de México: ética profesional, mérito académico, equidad al dar acceso a todas las alumnas y a los alumnos a una mejor formación que tiene como fin garantizar una educación de calidad. Aunque hubo mucha resistencia por parte de los líderes magisteriales y se generaron intensas manifestaciones propias de todo intento de reforma, el proyecto no se detuvo.

No obstante, a pesar de la deprimente situación en que se ubicó a los docentes, pues lo que se aprobó no fue una reforma educativa, sino una reforma laboral y administrativa disfrazada, que responsabilizaba únicamente a los maestros de los malos

resultado educativos y que establecía un mecanismo de control sobre el magisterio, no en su capacitación; en mi caso, no imaginé el gran beneficio que esta reforma traería a mi carrera profesional, pues después de haber presentado mi Evaluación del Desempeño Docente durante el ciclo escolar 2015-2016 y de haber obtenido un nivel Bueno; posteriormente participé en el Concurso de Oposición Ordinario para la Promoción con Funciones de Dirección en Educación Básica en el Ciclo Escolar 2016-2017.

Después de haber tomado algo de experiencia en funciones directivas, durante el ciclo escolar 2018-2019 concursé para la promoción con Funciones de Supervisión y ésta ha sido la experiencia más satisfactoria que he tenido.

Ser supervisora implica una gran responsabilidad, porque se requiere de una formación y capacitación constante, de un compromiso que sólo se asume si se tiene la vocación a la profesión. Cada día me convengo más de que esto es lo que me satisface. Estar frente a los directivos a mi cargo me invita a ser mejor, a prepararme para poder apoyarlos en las dificultades que enfrentan, a asesorarlos y acompañarlos en el desempeño de su función, porque, aunque sean de recién ingreso a la función o bien, tengan 10, 20, o incluso 30 años de servicio, me doy cuenta que, ante una sociedad en constante cambio, las problemáticas que se les presentan son las mismas.

Mi pretensión es que este estudio contribuya a detectar las situaciones más difíciles que enfrenta el equipo directivo de la zona escolar a mi cargo para poder acompañar la búsqueda de soluciones que permitan desempeñar la función directiva de una manera más efectiva.

De igual forma, se pretende que contribuya a enriquecer mi función supervisora para que sobre la base de un trabajo colaborativo se coadyuve al logro del objetivo común que como docentes tenemos y que no es otro, que el máximo logro de aprendizaje de nuestros alumnos.

La Zona Escolar 21 de primaria del SEER es de reciente creación, durante el ciclo escolar 2021-2022 se hicieron las gestiones necesarias para la re zonificación de algunas inspecciones que tenían gran cantidad de escuelas. De esta manera, a principios del ciclo escolar 2022-2023 la zona escolar 21 comenzó sus trabajos de manera formal con las 10 escuelas que la conforman, anterior a este ciclo escolar se les atendía en algunas problemáticas que se generaban, pero no existía un sello oficial, ni se podía firmar la documentación pues aún salía la documentación a nombre de la inspección escolar anterior.

Desde que asumí la inspección escolar se identificaron varias problemáticas fuertes con tres de las escuelas oficiales, problemáticas relacionadas con padres de familia. En las tres escuelas la solución que se dio fue el cambio directivo como si el director o la directora fuera la dirección o la gestión, considero hoy que esta decisión se deriva de la incomprensión de la función tanto directiva como de supervisión.

Para el desempeño de la función de supervisión se toma como documento rector el emitido por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en el cual se establece el perfil de la supervisora o el supervisor escolar descrito a través de dominios, criterios e indicadores de la labor que se espera del trabajo cotidiano de este personal, considerando los planteamientos que se desprenden de la nueva legislación en materia educativa y las condiciones en que se encuentran las escuelas de educación básica.

...reconoce que la función del supervisor escolar demanda un gran compromiso profesional y ético para favorecer que las escuelas sean espacios donde las niñas, niños y adolescentes mejoran sus habilidades, conocimientos y actitudes conforme a lo señalado en el currículo vigente, y se desarrollan de manera integral, en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad y excelencia.

(Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión p.50)

Se tiene en cuenta que dentro de las capacidades que deberá desarrollar el supervisor escolar es la referente al desarrollo de espacios favorables para el establecimiento de acuerdos y solución pacífica de conflictos que guíen el trabajo educativo, basados en el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz y la normativa vigente.

De igual manera, se asume como compromiso estar cerca de las escuelas y sus comunidades, atento a sus preocupaciones, y dispuesto a una escucha activa para la comprensión de las situaciones que enfrentan, con la finalidad de poder colaborar desde el ámbito de competencia en la construcción de un mejor espacio educativo.

...reconoce que la cultura escolar es clave para los procesos de cambio, por lo que se preocupa por identificar los principales rasgos de la organización y funcionamiento de las escuelas y favorece el trabajo colaborativo, la reflexión, el diálogo, el intercambio de saberes y experiencias y el establecimiento de compromisos a nivel individual y colectivo centrados en la mejora consistente y sostenida de los logros en el aprendizaje de los alumnos en todas sus escuelas.

(Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión p.51)

Asimismo, se está en constante formación y actualización para impulsar la transformación y mejora de las escuelas a través del diseño de un Proyecto de Supervisión centrado en impulsar las prácticas pedagógicas y de gestión escolar para favorecer la formación integral y el máximo logro de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, se tiene claridad sobre cómo apoyar para que los directivos escolares comprendan en qué consisten los procesos de mejora y transformación escolar, y logren plasmarlos en su programa escolar de mejora continua, de tal manera que se enfoquen

en aspectos prioritarios del aprendizaje y bienestar de todos los alumnos, teniendo en cuenta que dicho programa es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos al tiempo que avanzan en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana.

Es importante recalcar que sobre cualquier aspecto propio de la función supervisora se atiende por encima de todo, el principio del interés superior de las niñas, niños y adolescentes, fomentando y cuidando que en las escuelas se asuman formas de actuación orientadas al cuidado de la integridad de los alumnos.

En este mismo tenor, en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, se establecen los perfiles profesionales. En ellos se encuentra muy detalladamente el perfil del director escolar descrito a través de dominios, criterios e indicadores.

Cabe destacar que el perfil muestra un conjunto de elementos articulados entre sí que dan cuenta de una práctica profesional orientada al liderazgo en la gestión de una escuela que trabaja por la excelencia, se organiza y funciona conforme al contexto y se centra en el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

Un aspecto que destaca es el conocimiento que el directivo debe tener del contexto social, cultural y lingüístico de la institución donde labora, pues esto permitirá conjuntar esfuerzos con el personal docente a su cargo para analizar y discutir de manera sistemática las prácticas docentes que habrán de implementarse para atender con certeza las necesidades e intereses de todos los alumnos conduciendo al plantel hacia la mejora constante.

El personal directivo es un profesional capaz de conducir al plantel hacia la mejora constante, dando respuesta con confianza, oportunidad y certeza, a las necesidades de aprendizaje e intereses de la población infantil del plantel.

(Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión p.41)

Dentro del perfil se precisa que el directivo tenga claridad acerca de los propósitos educativos, el currículo y la manera en que pueden alcanzarse considerando el contexto. Se requiere que sea una persona comprometida, con una gestión estratégica y liderazgo transformacional, con calidad humana que se caracterice por su buen trato hacia la comunidad escolar.

Un directivo que sepa que, para lograr los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación respetuosa, honesta y asertiva entre el colectivo docente y la comunidad educativa, de modo que se trabaje por objetivos comunes y cada integrante comprenda de qué manera pueden colaborar para que los objetivos educativos se cumplan.

Las habilidades directivas contemplan aquellas situaciones inesperadas o problemáticas que se pueden presentar en el plantel y que el director es capaz de atender y gestionar de manera oportuna.

En suma, se demanda un directivo que organice a la escuela y cree las condiciones para que se proporcione un servicio educativo de excelencia conforme a la normas y leyes vigentes, que sea capaz de relacionar e integrar la labor de todos los actores escolares que intervienen en el proceso educativo, para garantizar el derecho a una educación de excelencia con equidad e inclusión de niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, la revisión de la literatura con respecto a este tema, me ha permitido tener un acercamiento a la producción de la investigación y poder con ello identificar cómo se ha abordado esta temática, desde qué perspectiva teórica y metodológica, así como los resultados que se han descubierto. Cabe destacar que esta indagación del conocimiento generado en la temática que aquí se aborda ha sido útil en tanto me ha permitido en primera instancia conocer cuál es el conocimiento que hoy se discute desde

la academia y cómo mi trabajo abona a esta discusión, por supuesto conocer la comunidad científica que sostiene las actuales posturas sobre este tema y desde este acercamiento poder sostener mi propia postura, ya sea sumándome o deslindándome de ciertos autores.

En la indagación realizada en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pude encontrar algunas investigaciones relacionadas con mi tema de investigación, entre ellas destacan las siguientes:

El trabajo realizado por José María E. y García Garduño (2006) refiere una investigación sobre los problemas y retos que enfrenta en su primer año el director escolar novel de primaria. El propósito de este trabajo fue examinar los problemas y situaciones que enfrentan los nuevos directores de educación primaria.

Participaron en este estudio 10 directores de escuelas primarias ubicadas en un estado del Norte de la República Mexicana que tenían menos de un año en el cargo: cinco del sexo femenino y cinco del masculino. Su edad oscilaba entre los 42 y los 57 años.

Para realizar el estudio se eligió un diseño cualitativo de investigación pertinente para oír las voces silenciadas (Creswell, 2007) de los nuevos directores. La información se obtuvo a través de un guion de entrevista semiestructurada, adicionalmente se llevó a cabo un grupo de enfoque con el conjunto de directores y se utilizó un diario de incidentes críticos en el que narraron sus experiencias más satisfactorias e insatisfactorias.

Los resultados del estudio señalan que los directores de las escuelas primarias estudiadas acceden al puesto sin contar con un programa de formación que los capacite para realizar sus nuevas funciones. La realidad que viven estos directores en sus escuelas y la soledad en la que enfrentan sus problemas no parece estar en sintonía con la importancia que en el discurso oficial se les otorga en la mejora de la escuela. Esta investigación muestra que los directores se encuentran abrumados por los asuntos

administrativos que rebasan el tiempo de su jornada de trabajo, la relación con los docentes, los alumnos y padres de familia. Uno de los aspectos que destaca es que, en los problemas con los docentes subyace la dificultad del director para ejercer la autoridad.

Los comentarios de los directores son fuertes; expresan frustración, preocupación e incluso temor de no cumplir con los plazos impuestos por las autoridades superiores.

En este mismo tenor, resulta valioso mencionar el estudio de Rubí Surem P. y Ma. Elena Barrera (2009) en el nivel primaria en el estado de Yucatán, en él se describen los resultados de un estudio cualitativo, cuyo objetivo fue conocer los retos afrontados de los directores experimentados. En el estudio participaron ocho directores de escuelas primarias públicas: siendo cuatro directores experimentados mujeres y cuatro directores experimentados hombres.

La investigación se realizó utilizando un diseño de estudio de casos. Para la realización del estudio se seleccionaron a directores que cubrían las características requeridas para su participación en la investigación. Las características por las cuales se eligió a los directores y directoras fueron las siguientes: sujetos que laboran en escuelas primarias públicas, que tuvieran una experiencia mayor a cinco años en el cargo, con dictamen.

El estudio de caso implicó la realización de una diversidad de técnicas en las que se destacan las entrevistas semiestructuradas, así como la observación en lo que se denominó, visitas al campo para observar a cada director durante una jornada normal de trabajo.

Los resultados obtenidos permitieron afirmar que los directores no poseen una preparación para asumir un cargo administrativo, y que sus principales dificultades en su quehacer diario se refieren a problemas de disciplina de los alumnos, resistencia al cambio por parte de los profesores (deficiente participación y desempeño), escasa participación de los padres en las actividades escolares, asumir el cargo sin la aceptación

de la comunidad escolar, escasos conocimientos de los procesos administrativos, así como deficientes instalaciones escolares.

De igual manera, se considera relevante referir un estudio Charles L. Slater et al, (2011) que forma parte de una investigación internacional promovida por la red International Study of Principal Preparation (ISPP), conformada por 12 países, la cual busca identificar las necesidades de preparación de los directores escolares de primaria en sus primeros años en el puesto. El propósito de este trabajo fue comparar la percepción que tienen los directores noveles de Texas y México sobre los problemas que enfrentan en el cargo y el nivel de preparación que recibieron antes de ocuparlo.

A través del diseño por encuesta la presente investigación examinó la preparación del director. Se solicitó una muestra de directores noveles de primaria de México y Texas que respondieran acerca de los problemas que experimentan en su trabajo y el nivel de preparación que tuvieron en esos aspectos antes de ocupar el puesto.

La muestra mexicana estuvo conformada por 48 participantes; la de Texas por 50. Las muestras fueron similares en la proporción de hombres y mujeres, años de experiencia y tamaño de la escuela. La muestra de Texas tenía un nivel de estudios más alto que la mexicana y mayor número de años de experiencia profesional.

El diseño del instrumento se realizó a través de un trabajo conjunto entre los miembros del ISPP. Los investigadores crearon preguntas relacionadas con los tipos de problemas que los directores habían experimentado en los primeros tres años en el puesto y que tan preparados estaban para responder a esos problemas. Las preguntas se organizaron en un cuestionario el cual fue piloteado por los investigadores.

Las secciones del instrumento que se reporta en el presente trabajo consistieron en respuestas a preguntas independientes y a otras que forman parte de un continuo. En las preguntas del continuo se les pidió a los participantes que respondieran, en una escala de cinco puntos, si estaban adecuadamente preparados antes de ocupar el puesto para

realizar su labor en cinco aspectos fundamentales del trabajo de dirección: 1) comunidad y padres de familia; 2) docentes y personal; 3) sí mismo; 4) gestión administrativa; 5) proyectos de mejora escolar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la calificación de la eficacia de la preparación previa en México y los Estados Unidos fue dramáticamente diferente.

El 75% de los directores texanos se sintieron bien preparados para enfrentar los retos del puesto, mientras que, sólo el 10% de los directores mexicanos se sintió adecuadamente preparado para asumir los retos más fundamentales del trabajo directivo.

La investigación señala que el director después del docente en el aula juega un papel clave en el desempeño de los estudiantes. Los resultados señalan que los nuevos directores enfrentan problemas en su trabajo para los cuales no se sienten adecuadamente preparados.

A diferencia de los directores mexicanos noveles, los directores estadounidenses están sujetos a una preparación general; es común que se les exija tener el grado de maestría en administración educativa antes de tomar el puesto. Como se señala en este estudio, la mayoría de ellos ya había tenido experiencia administrativa. Tal vez a ello se deba que los directores texanos perciben menos retos o problemas en el ejercicio de su liderazgo.

De igual forma, se consideró importante revisar los trabajos de tesis de maestría con contenidos similares, se realizó una búsqueda electrónica en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, Unidad Ajusco de la Ciudad de México, a través del Portal TesiUPN, un sistema en línea que alberga trabajos de titulación en materia educativa. Entre los trabajos a fines con la temática de mi investigación se encuentran:

El trabajo de tesis La gestión directiva en la escuela primaria, llevado a cabo por Fernando Bello Pineda (1999), tiene como objeto indagar la relación que existe entre el estilo de gestión del director de la escuela y los resultados escolares que se obtienen.

El trabajo fue diseñado como un estudio exploratorio que pretende describir e interpretar las actividades del director de una escuela primaria en su tarea cotidiana de conducir el plantel educativo, la serie de relaciones que establece con la comunidad escolar, el intercambio sociocultural que sirve de base a la construcción de referentes, significados y sentidos que se comparten por los sujetos que dan forma a la escuela.

La escuela primaria “Juárez”, turno matutino, ubicada en la Ciudad de México, Delegación Gustavo A. Madero, fue el centro escolar que se eligió para realizar la investigación pues ha sido identificada en la zona escolar como una “buena escuela”, tiene mayor demanda por los padres de familia, en los últimos dos años ha obtenido el 1er. Lugar de zona y de acuerdo con la estadística oficial es la escuela que tiene el mayor porcentaje de alumnos aprobados.

El estudio se inserta en la corriente de investigación cualitativa; implicó la realización de técnicas en las que se destacan las entrevistas semiestructuradas, así como la observación directa.

Se propusieron 16 observaciones a las actividades cotidianas que realiza el director de la escuela lo que se denominó, visitas al campo para observar al director durante las jornadas normales de trabajo. Se realizaron 3 entrevistas al director de la escuela, una a su secretaria, otra al maestro de 5º. Grado y una más a una maestra de apoyo técnico.

Los resultados de la investigación arrojaron que la escuela primaria “Juárez” cuenta con un proyecto escolar que se caracteriza por lo que el documento llama “división del trabajo”. El proyecto escolar de la escuela cuenta con un eficaz estilo de gestión en la conducción del plantel por parte del directivo escolar, es una escuela que cubre en su mayoría, las expectativas generales que se depositan en ella.

Derivado del estudio, se precisa que la gestión escolar, a través de los estilos directivos en la conducción de las escuelas, resulta ser uno de los factores más relevantes

en la producción de aprendizajes escolares y sobre todo cuando se busca la calidad en las escuelas. Además, se confirma que un factor de singular importancia resulta ser el escenario donde se llevan a cabo esas prácticas escolares, es decir, las condiciones institucionales que pueden promover acciones educativas favorables al aprendizaje y también limitarlas.

En la investigación *La función directiva: normatividad y realidad*, Gildardo Ernesto Córdova Villegas (2006) narra desde una perspectiva etnográfica las problemáticas de un directivo y el contexto en el que se desarrolla su trabajo; específicamente su toma de decisiones. El estudio tuvo el objetivo de describir lo más ampliamente posible las decisiones del director del plantel, tomando como referencia, la realidad por una parte y la normatividad oficial por otra.

Para describir las problemáticas que vive el director de educación primaria en su decidir diario, se realizó un estudio de caso. La información obtenida se sustenta en el uso de las técnicas etnográficas, tales como la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Se registraron 50 observaciones durante la jornada de trabajo del director, para ello, se utilizó un diario de campo. La investigación se realizó en la escuela primaria "Nueva Creación Núm. 6 Solidaridad Oeste", perteneciente a la zona escolar 027 del sistema estatal.

Los resultados del estudio reflejan que el sesgo personal que el directivo le da a su actuar cotidiano repercute e influye en la forma en que la escuela se organiza y en los resultados que obtiene. El directivo de la escuela estudiada tanto en sus definiciones como en sus decisiones se acerca, por un lado, al sentido común, y por otro, a la normatividad; sin embargo, siempre prevalece el estilo personal que el director asume en cada una de las situaciones que tiene que resolver como parte de su función.

El trabajo realizado por Vilma del Consuelo Pech Ceballos (2008) *Importancia de la actualización profesional en el directivo escolar*, tiene como propósito establecer

nuevas formas de organización y funcionamiento de las escuelas primarias oficiales de la zona 18 para incidir en el mejoramiento de los resultados educativos basados en el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los directores a través del trabajo colegiado.

Participaron en este estudio siete directores de escuelas con sostenimiento federal; cinco matutinas y dos vespertinas, la estrategia que se utilizó para la selección de estas escuelas fue detectar que presentaban mayores problemas en su labor de acompañamiento por falta de preparación profesional.

La investigación se realizó utilizando un diseño de estudio de casos. La metodología implicó la técnica de observación para obtener información sistemática acerca del desempeño real de los directores a fin de identificar con precisión los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos educativos. El pensamiento reflexivo se mantuvo como eje y procedimiento para comprender la realidad e interpretar el comportamiento del contexto. También se utilizó una entrevista estructurada como procedimiento para recoger mayor información.

Los resultados reflejan que los directivos de las escuelas estudiadas han llegado a este puesto con límites de estudio, sin la preparación profesional acorde al puesto que desempeñan, se detecta que la tarea pedagógica es el aspecto que más descuidan.

El trabajo de tesis La evaluación institucionalizada del desempeño directivo en educación primaria como detonante para mejorar su gestión presentado por María de Lourdes Vázquez Echevarría (2018) tiene como propósito analizar el proceso institucionalizado de la evaluación del desempeño directivo en educación primaria para identificar en qué medida es un detonante en la mejora de su gestión.

La herramienta metodológica utilizada es la corriente interpretativa, se pretende que a través de este paradigma sea posible comprender la naturaleza del problema a estudiar, es decir, que se propicie un panorama integrador y amplio que permita fijar una

postura frente a la trayectoria que siguen los hechos en materia de reforma educativa para el trabajo y la evaluación de los directores de educación primaria. Se diseñaron diferentes cuestionarios, 6 para directores, 5 para supervisores, 5 para asesores técnico pedagógicos y 2 para tutores; con la finalidad de interpretar cada función entrevistada, se diseñaron 5 codificadores.

A través del análisis de los datos recabados se identificó que, en la mayoría de los casos, un nuevo cargo o función: directiva, de supervisión, como asesor técnico pedagógico o como tutor que lograron los profesores y, posterior al nombramiento obtenido, iniciaron una formación que los orienta hacia las nuevas necesidades que requiere su trabajo.

Los momentos de evaluación sobre el trabajo directivo, más que un alto en el que desde la estructura educativa se emite un dictamen referente a su idoneidad o carencia de ella, es una oportunidad donde los elementos de autoevaluación y coevaluación son importantes, una propuesta de Antúnez (2004) indica que partiendo de la definición de papeles correspondientes al trabajo directivo, es posible que ellos puedan en primer lugar reflexionar acerca de su trayectoria de trabajo, siendo ese un momento crucial para cuestionarse sobre las necesidades de mejorar profesionalmente, en qué sentido, con cuáles elementos y recursos; así como también estableciendo las acciones que les permitan mejorar su trabajo.

Al realizar una indagación retrospectiva sobre los diferentes trabajos que se han llevado a cabo a lo largo del tiempo en relación con la temática Los principales problemas que enfrentan los directores escolares en el ejercicio de su función es posible constatar que existen pocas investigaciones referidas al tema.

Entre los hallazgos encontrados se mencionan los siguientes:

- Sobre la incorporación a la función de los directores estudiados, se muestra que acceden al puesto sin contar con un programa de formación que los prepare

para realizar sus nuevas funciones, los directivos experimentan una especie de soledad en el ejercicio de su función.

- Se destaca que entre las principales problemáticas que enfrentan los directores en el desempeño de su función se encuentran: la carga administrativa, la disciplina de los alumnos, la resistencia al cambio por parte de los docentes, las dificultades con respecto a la participación de los padres de familia e los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las necesidades de formación docente.

- Se resaltan los resultados de la investigación realizada en el 2011 pues en ellos se determina que en un factor decisivo para asumir los retos más fundamentales del trabajo directivo es la previa preparación por parte de quien ocupe el puesto en la dirección de una escuela.

- Los resultados de un estudio indican que la evaluación institucionalizada del desempeño del directivo en educación primaria producto de las diferentes políticas gubernamentales es un factor que brinda la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de una formación continua que oriente el trabajo cotidiano del directivo una vez asumido el cargo, además les hace sentir la necesidad de tomar acciones que les permitan mejorar profesionalmente. En este sentido, se asiente que una mayor formación, preparación, y capacitación conlleva a un mejor desempeño en el ejercicio profesional, sea cual fuere la función que se asuma.

Por lo anteriormente dicho, con base en los resultados que aportan las diferentes investigaciones realizadas puedo sostener que la formación de los directivos sea noveles o experimentados, precisan de una formación continua que les permita asumirse como profesionales capaces de conducir los centros escolares hacia la mejora continua a través del establecimiento de una comunicación asertiva con la comunidad escolar.

Analizar los resultados de los estudios me permite dilucidar que no sólo es necesario identificar las diferentes problemáticas que enfrentan, o la formación que tienen

los directores sino qué tipo de formación desde el acompañamiento de la supervisión requieren para abordar de forma más armónica los problemas que se les presentan. Y en este sentido, en mi función como supervisora cómo puedo atender estas necesidades formativas.

He podido constatar que el tema de la gestión directiva no ha sido estudiado desde esta perspectiva, por lo que mi tema de investigación estará enfocado en el análisis de estos aspectos que se consideran de gran relevancia para comprender la tarea de los directivos escolares.

### **1.3 Enunciación del problema**

A partir de un estudio de caso, en donde se analizaron los problemas que enfrentan los directores y directoras en el ejercicio de su función en las escuelas de la zona escolar 21 de primarias del SEER, se tiene la finalidad de indagar sobre ¿cuál es la formación en el campo de la gestión que requiere ser acompañada desde el rol de la supervisión escolar, para lograr que la función directiva se lleve a cabo de forma efectiva y en un contexto de sana convivencia?

### **1.4 Preguntas de investigación**

¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan en el ejercicio de su función los directores y directoras de la zona escolar 21?

¿Cómo abordan las situaciones problemáticas que se les presentan las y los directores de la zona escolar 21?

¿Cuáles son las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren del acompañamiento de la Supervisión Escolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?

### **1.5 Propósitos**

Identificar los problemas que enfrentan los directores y las directoras de la zona escolar 21 de primarias en el ejercicio de su función.

Describir cómo abordan las situaciones problemáticas las y los directores de la zona escolar 21.

Definir las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren del acompañamiento de la supervisión escolar desde el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

## **1.6 Supuesto**

Los problemas que enfrentan los directores y directoras en el ejercicio de su función en las escuelas de la zona escolar 21 requieren ser atendidos desde estrategias de gestión que logren el mejoramiento de la excelencia educativa en un marco de sana convivencia, pues la formación profesional de los directores y las directoras incide en la forma en que abordan los problemas que se les presentan en su quehacer cotidiano. Este proceso de formación requiere de un acompañamiento de la Supervisión Escolar que se base en la identificación de las necesidades de formación en relación al tipo de problemas enfrentados.

## **1.7 Justificación**

Nuestros ancestros tenían la convicción firme que el futuro de una nación sólo podía confiarse a ciudadanos bien educados, preparados para responder a las demandas de una sociedad cambiante. La educación es uno de los elementos que más influye en el avance y progreso de las personas y de las sociedades.

La educación tiene como función principal la formación de seres capaces de adquirir los elementos necesarios para alcanzar niveles elevados de vida; además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos inmersos en una sociedad altamente compleja que experimenta profundas transformaciones.

Cuando se habla de educación desde la experiencia vivida, desde la propia profesión que da la oportunidad de contribuir de una manera más cercana a elevar las

condiciones culturales de la población y ampliar las posibilidades de los individuos para alcanzar mejores niveles de bienestar social, entonces esto resulta realmente relevante.

Desde mi función de Supervisora escolar estoy profundamente convencida que la educación es el mejor legado que se puede entregar a los individuos y ésta debe ser proporcionada en un ambiente enriquecedor, en donde padres de familia, maestros, directivos, supervisores y autoridades educativas abonen colaborativamente para la construcción de una sociedad que recupere niveles de igualdad y libertad en la vida del ser humano.

Por lo anteriormente expresado, surge la necesidad de asesorar y acompañar a los directivos de la zona escolar que me corresponde atender en el desempeño de su función, entender cómo es que la formación que poseen contribuye a la solución de sus problemáticas, y a partir de allí, establecer cuáles son sus necesidades de formación desde su gestión directiva que les permitan ofrecer una educación de excelencia en un marco de sana convivencia y en ambientes escolares favorables para el aprendizaje de nuestros alumnos.

El análisis de las narrativas de los directores en donde expresan la realidad que viven actualmente proporciona elementos valiosos que permiten determinar la estrategia de asesoramiento que es necesario implementar para encaminar nuestros esfuerzos en el desempeño de una función directiva acorde a los principios establecidos en la Nueva Escuela Mexicana y en donde la autonomía profesional se haga efectiva al proporcionar a los colectivos docentes la facultad para tomar decisiones que les permitan contextualizar, jerarquizar y ordenar los contenidos nacionales, así como incluir contenidos locales, de acuerdo con los intereses, habilidades y necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hagan posible su aprendizaje.

Una condición indispensable para promover la autonomía profesional es la generación de espacios para la reflexión constante sobre la práctica docente, esto

permitirá la identificación de aquellos aspectos en los que se requiere mejorar. De igual manera, se hará necesario asumir la formación docente como un compromiso y responsabilidad colectiva para fortalecer la práctica docente instaurando en los centros escolares el diálogo y el trabajo conjunto para la construcción de una cultura de colaboración y la toma de decisiones.

Establecer una estrategia de acompañamiento acorde a las necesidades de formación de los directores de la zona escolar 21, permitirá incorporar procesos de mejora en el desempeño de los directores con el fin de crear ambientes de convivencia armónica centrados en el aprendizaje de los alumnos.

En mi función como supervisora considero que resultan provechosos los resultados de esta investigación pues originan una reflexión sobre mi práctica, me permiten detectar en qué aspectos de mi función de asesoría y acompañamiento habré de realizar cambios que beneficien la actuación en la gestión de los directores de la zona escolar a mi cargo.

En el tiempo actual es imprescindible formar al profesorado en el cambio y para el cambio. Significativos fenómenos han tenido lugar en el ámbito educativo que se hace necesaria la construcción de una realidad en la que prevalezca la formación crítica que dé soporte a la práctica docente para enfrentar los requerimientos del nuevo proyecto educativo que establece la Nueva Escuela Mexicana.

## **Capítulo 2. Aportaciones teóricas referentes al trabajo de investigación**

Con el propósito de hacer inteligible la información científica que existe sobre lo que aquí se investiga, en el presente capítulo se analizan y presentan los conceptos que permiten ir integrando las fuentes de consulta teórica de que se puede disponer sobre el problema de investigación.

De la misma manera, se mencionan los elementos metodológicos que se consideraron para recabar y analizar la información proporcionada por los directores de la zona escolar 21, los cuales desde los relatos de su experiencia dan validez a la presente investigación.

### **2.1 Marco Teórico**

Con la finalidad de introducir un sustento teórico que haga figurar la palabra experiencia, se retoman las concepciones que Jorge Larrosa aporta para darle consistencia al concepto desde esa perspectiva fina que caracteriza su discurso, introduciendo muchas posibilidades de uso al concepto de experiencia en el campo educativo.

Larrosa (2011) invita a concebir la experiencia con la conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas; introduce distintas dimensiones y principios que permiten pensar la experiencia en y desde la experiencia.

Resulta realmente interesante la manera en que Larrosa hace sonar la palabra experiencia, exponiendo algunas de sus dimensiones o bien señalando algunas de sus posibilidades. Lo importante desde el punto de vista de la experiencia, es la manera en que lo que vivimos puede formar o transformar nuestros propios pensamientos, sentimientos y nuestras acciones.

Los aportes de Larrosa constituyen un sustento firme pues establece una relación entre la experiencia y subjetividad, es decir, se trata de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad. Se trata de pugnar

porque los acontecimientos que el directivo vive, lo lleven a una formación o transformación de su práctica profesional. De aquí que sea relevante introducir el concepto de experiencia como un elemento que permite rescatar las vivencias de los directores para la reflexión de su práctica docente.

El concepto de experiencia está estrechamente ligado al de gestión educativa puesto que, la gestión implica un entramado de relaciones entre la estructura de una organización, las estrategias, los estilos de liderazgo, los sistemas, las capacidades, los objetivos, entre otros aspectos que van integrando un bagaje de vivencias, constituyéndose así, la experiencia de los diferentes actores implicados.

Hoy en día, las instituciones de cualquier nivel educativo se encuentran inmersas en un mundo globalizado que caracteriza sus procesos por un enfoque económico y de mercado, esta situación influye de manera preponderante en su toma de decisiones, modificando indiscutiblemente sus formas de organización.

Álvarez (2009) afirma que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la sociedad global y los sistemas educativos se han visto en la necesidad de repensar y rediseñar sus paradigmas de organización y gestión, esto a consecuencia de revolución en la información, el desarrollo en las comunicaciones, el colapso en los sistemas socialistas y la recesión económica provocada por modelo neoliberal.

En este sentido, parece conveniente recordar que el neoliberalismo es una “teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del estado”, es una corriente a favor de la propiedad privada y el libre comercio dejando al Estado como regulador de estas prácticas, más no como interventor (Harvey, 2007); esto significa que el estado estará a favor de emitir políticas públicas que ayuden a los empresarios a mejorar la economía, todo bajo el discurso de una mejor calidad de vida para el ciudadano.

Por tal motivo, en los sistemas educativos se ha generado la necesidad de realizar cambios estructurales en las políticas educativas y en las estructuras de gestión de los centros educativos.

De acuerdo con Braslavsky y Cosse (2006) comentan que para el caso de América Latina la década de los ochenta representa el inicio de políticas y estrategias para la descentralización de la educación y la desconcentración de funciones, cuyo objetivo final fue mejorar el equilibrio fiscal del estado. En México, los cambios han sido en materia de reformas educativas cuya intención es promover mejores condiciones de aprendizaje y de infraestructura, todo bajo la bandera de la calidad educativa; esto ha modificado la manera de administrar las organizaciones educativas, haciendo uso de la gestión educativa.

De esta manera, la gestión y la calidad educativa crean una alianza para mejorar los sistemas educativos de cualquier país.

Fue en la década de los ochenta en que se legitima el discurso de la calidad al incluirse en ella la noción de justicia social siendo Delors J. (1996) y el libro titulado La educación encierra un tesoro el discurso hegemónico de la calidad educativa, en el cual se menciona una trilogía elemental para alcanzarla: la formación docente, las reformas a los programas de estudio, desde contenidos, métodos y materiales, y por último, la gestión escolar y del sistema educativo para hacerlos más eficientes y descentralizados.

La intención no es hacer un análisis exhaustivo del proceso a través del cual queda posicionada la gestión educativa en el ámbito de la política educativa, sino más bien comprender que desde la década de los ochenta y noventa está en auge mejorar la calidad educativa y para hacerlo es necesario una cultura de cambio institucional que parte de un nuevo tipo de gestión educativa, que conlleve a mejorar la eficiencia, la eficacia, la productividad, y por consecuencia, la calidad de las organizaciones educativas. Es por ello, que el principal propósito de la gestión educativa es la búsqueda

de la calidad educativa, la cual representa el ascenso por un espiral infinito que conduce hacia la mejora permanente. (Quintana, 2018)

Pero, ¿cuándo y desde dónde se conceptualizó a la calidad como bandera educativa? Desde los grupos de presión empresariales se diagnosticó que el origen de las crisis que vive el país está en las deficiencias de la educación y que el problema central de ésta es su falta de calidad. La calidad se presenta como un fenómeno internacional que se consolidó como un concepto indiscutible.

El concepto de calidad tiene un origen en el mundo de la mercadotecnia, posiciona a la educación como una mercancía de control que puede ser cuantificada y estandariza, para que de esta manera se puedan lograr mejores resultados. En el terreno pedagógico, está acompañado de la adopción de otros conceptos también provenientes de la cultura empresarial, tales como competitividad, oferta, demanda, estándares, competencias, certificación, etcétera.

Se usó por primera vez en la literatura especializada cuando el economista Charles Beevy escribió el libro *La calidad de la educación en los países en desarrollo*. En 1968, Philips Cooms, un experto de la UNESCO, en su libro *La crisis mundial de la educación* retoma la misma noción de calidad educativa con el sentido que ahora se le da. Pero solamente hasta 1983 en Estados Unidos, cuando se publicó el *Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación* (conocido como una nación en riesgo), se habla directamente de “calidad educativa” como un lineamiento de política por parte de un estado [...] De ahí en adelante el término de “calidad educativa” se introdujo en la jerga oficial, e incluso entre sectores críticos, hasta convertirse hoy en un lugar común, cuando ningún gran pedagogo y educador ha utilizado tal término, que ha sido extraño a la reflexión sobre las grandes cuestiones de la educación. (Vega Cantor, R. citado en Hernández Navarro, L. 2013)

La gestión educativa para Martínez (2012) es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo de liderazgo, las capacidades, la gente, y los objetivos de la organización, así como la capacidad de articular recursos que se dispone a manera de lograr lo que se desea.

Díaz y Delgado (2014) brindan otra definición muy completa:

“la gestión educativa es un proceso sistemático que da sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y se ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad...” (p.81)

Al realizar una revisión de los diversos autores que aportan al concepto de gestión educativa, se considera oportuno trabajar a mayor profundidad las aportaciones que la Dra. Pilar Pozner realiza sobre los planteamientos de un nuevo enfoque y forma de gestionar la educación, denominada gestión educativa estratégica, cuyo enfoque es parte de un proceso de reformas político-educativas implementadas a partir del año 2001 hasta la actualidad por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en alianza con organismos internacionales.

La razón por la que centramos nuestra atención en los aportes de la Dra. Pozner (2000), radica en que ofrece una visión integral de los aspectos que se encuentran relacionados con el tema de la gestión; la manera en que inserta sus perspectivas constituye un verdadero soporte teórico que se considera útil para el desarrollo de la presente investigación.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Escuelas de Calidad (PEC) ha desarrollado e impulsado el proyecto educativo denominado Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), el cual tiene como objetivo central mejorar los distintos contextos escolares de educación básica. Este Programa aporta elementos

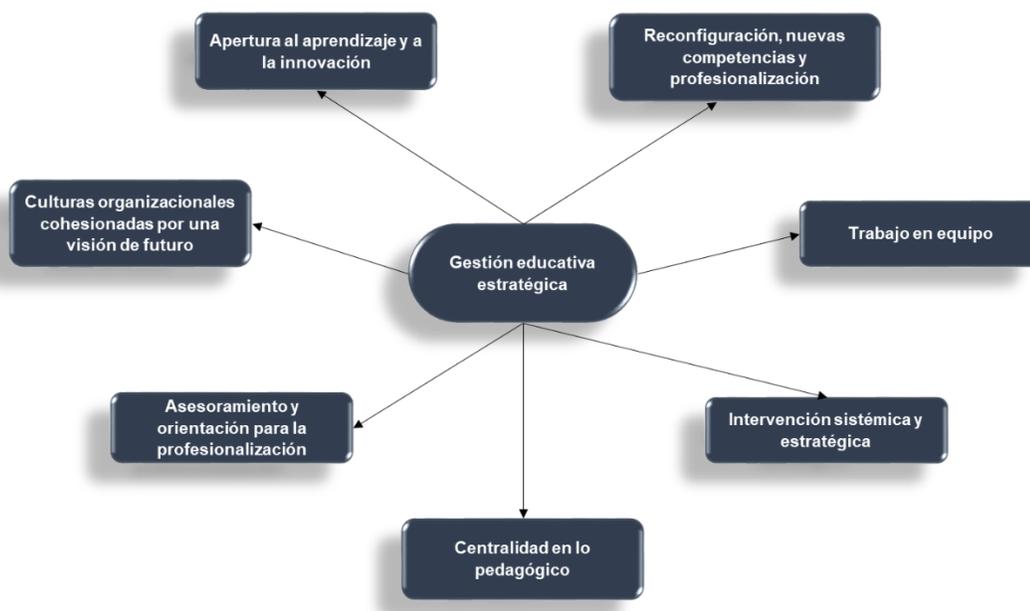
teórico-prácticos, en ellos destaca el concepto de gestión educativa, la cual es entendida “[...] como una política desde el sistema para el sistema; marca las relaciones, articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela” (PEC, 2010:64)

Sobre la base de las aportaciones anteriores es posible detectar un nuevo enfoque de transformación y mejoramiento educativo, gestión educativa estratégica sobre el cual Pilar Pozner expresa:

(...) la gestión educativa estratégica es una nueva forma de comprender, de organizar y de conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar pero esto sólo es así cuando el cálculo estratégico situacional y transformacional se reconoce como uno de sus fundamentos y sólo en la medida en que éste precede, preside y acompaña a la acción educativa de modo tal que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y de comunicaciones específicas. (Pozner, citada en PEC, 2010:65)

Se considera conveniente mencionar las principales características de la gestión educativa estratégica que Pilar Pozner describe, las cuales son: centralidad en lo pedagógico, reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje y a la innovación, asesoramiento y orientación para la profesionalización, culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro e intervención sistémica y estratégica.

Figura 1. Características de la gestión educativa estratégica.



Fuente: Elaboración propia con información de Pilar Pozner (2000)

Las características presentadas por la Dra. Pozner acerca de la gestión educativa estratégica se consideran elementos esenciales que logran aterrizar en el contexto propio de cada escuela, partir de la idea de escuela como unidad clave de organización de los sistemas educativos para la generación de aprendizajes de los alumnos es una condición que contribuye al logro de los fines de la educación.

Siguiendo con el análisis de las características de la gestión educativa estratégica, se destaca un aspecto relacionado con los diversos actores educativos, y es precisamente la profesionalización, el desarrollo de nuevas competencias que permitirán afrontar con éxito la diversidad de situaciones presentadas a diario en los centros educativos, esta característica de la gestión, es un constitutivo que permitirá al directivo escolar incorporar elementos que le ayudarán a resolver las problemáticas presentadas en el ejercicio de su función; de igual manera, en la medida que el docente entre en un

proceso de profesionalización podrá adquirir las herramientas que le ayuden a proporcionar una educación que vaya en busca de la mejora continua.

Definir el rumbo hacia dónde se quiere ir, es decir, establecer los objetivos por alcanzar, así como los principios educativos que se quiere promover permitirá asumir una responsabilidad compartida entre todos los actores que forman parte del centro educativo; para lograr buenos resultados habrá que realizarse de manera colegiada las acciones de planificación, ejecución y reflexión. He aquí otro constitutivo que en todo centro escolar ha de estar presente.

En esta misma línea, Elizondo (2005) refiere que la gestión escolar implica la auto-organización de la escuela como una forma de favorecer una autonomía y una identidad que le permita decidir sus quehaceres y llevar a cabo los ajustes pertinentes para enfrentar distintas realidades. Los centros escolares deben pensarse como “organizaciones flexibles”, esto es, susceptibles a los cambios del entorno y capaces de brindar resolución a cualquier problema educativo.

Ahora bien, al realizar un recorrido por las concepciones que se tienen con respecto al concepto de gestión, es posible detectar otro concepto inherente al establecimiento de este nuevo enfoque de transformación y mejoramiento educativo, me refiero justamente al concepto de formación.

La formación es un proceso humano esencial del desarrollo histórico social que se manifiesta en el desarrollo personal y social del individuo. La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad pues está estrechamente ligada al desarrollo del ser humano y los proyectos de vida de las personas; los procesos pedagógicos que tienen lugar en los centros educativos, trascienden el aprendizaje de contenidos y procedimientos técnicos, se convierten en una búsqueda constante del ser y deber ser de la cultura de los sujetos en desarrollo.

El concepto de formación tiene diferentes acepciones e interpretaciones dependiendo del enfoque y de los diferentes usos en diversas disciplinas, ciencias, artes, técnicas, oficios y tecnologías.

Se considerarán las contribuciones más significativas que han aportado al constructo de este concepto que se considera básico para la presente investigación.

Gadamer (1993) define una posición teórica respecto al concepto de formación orientado a definir un concepto básico de humanismo. De acuerdo con los planteamientos que realiza, el concepto de Formación debe ser entendido como un proceso continuo de configuración que se hace incesante, aún más allá de los salones de clase, los profesores, los compañeros, etc., y que no termina en el ambiente puramente académico.

El término alemán *bildung*, que se traduce como formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal de hombre culto. *Bildung* está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal (N. del T.) Verdad y método I (pág. 38)

De este modo, en la tradición alemana *bildung* se refiere al cultivo de uno mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas de manera tal que se refiere a un proceso de la maduración personal y cultural. Esta maduración se describe como una armonización de la mente del individuo y el corazón, y en la unificación de la individualidad e identidad dentro de la sociedad.

Gadamer expresa, además, que la formación no es un objetivo fijo, pues día a día se sigue nutriendo del entorno, en este sentido coincide con (Maslow, 1991) y (Vygotsky, 1978) constituyéndose un acervo cultural y experiencial que le dará al individuo más conocimiento y en algún momento, conocimiento sin límites; el conocimiento será nuevo una y otra vez. Es decir, se da una integración, una formación y una conformación.

Resulta conveniente mencionar en este orden de aportaciones la que refiere Wilhelm von Humboldt, este científico percibe con el fino sentido que le caracteriza una diferencia de significado entre cultura y formación: “Pero cuando en nuestra lengua decimos formación nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”. Aquí formación no quiere decir ya cultura, es decir, desarrollo de capacidades o talentos. Verdad y método I (p. 39)

Por otro lado, Hegel ha desarrollado con perspicacia lo que es la formación, de acuerdo con sus aportaciones, la filosofía “tiene en la formación la condición de su existencia”. El ser humano no es por naturaleza lo que debe ser, por eso necesita de la formación. Según Hegel, la esencia formal de la formación humana reposa sobre su generalidad. Esto es, el ser humano debe estar alejado de intereses individuales (particularidad) debe tomar su esencia general. Según esta posición teórica, en la formación, el individuo se apropia de conocimientos independientes de su particularidad e intereses y los hace parte de sí, en forma general.

En este sentido, la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana que requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Según Gadamer, la formación lleva a una conciencia bien formada, es decir, al entendimiento del todo, a más de las partes. Por supuesto, a la generalidad sobre la base de la cultura, la historia adquirida y las vivencias individuales y colectivas. (p.41)

En una institución escolar se planea, se generan relaciones entre la estructura, se establecen objetivos, se crean proyectos, se desarrollan programas, se asumen responsabilidades; tienen lugar procesos integrales en busca propósitos comunes que requieren de la participación decidida de sus integrantes. Sin embargo, esto sólo se puede lograr con el impulso de un liderazgo académico y su aplicación eficaz repercutirá

en la mejora de la gestión conformando lo que Pilar Pozner denomina “organizaciones inteligentes”.

Otro teórico que ha planteado su posicionamiento en torno a la formación es Imbernón (1995), quien asegura que ésta, sumada al desarrollo profesional, conforma un proceso dinámico y, por tanto, susceptible de ser dividido en fases y etapas que están unidas cíclicamente de manera flexible.

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado y también a aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo profesional colectivo. La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores y profesoras como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, del desarrollo profesional. Imbernón (1995)

En la actualidad los profesores asumen el gran reto de desarrollar su trabajo en una sociedad que enfrenta situaciones de alta complejidad y unos niveles de incertidumbre elevados. Por consiguiente, se requiere de una formación permanente que contribuya a dar respuesta a los nuevos retos educativos; la formación busca la competencia profesional de cada docente para que en el ejercicio de su función contribuyan al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad.

Las instituciones formadoras de docentes deberán incluir constitutivos que interrelacionen aspectos teóricos y prácticos para una contextualización adecuada; asimismo, habrán de proporcionar las herramientas que ayuden a los docentes a saber integrar y aplicar sus conocimientos y capacidades para la resolución de problemas en entornos diversos.

De la misma manera, la formación docente habrá de posicionarse como un proceso cuyo objetivo será la mejora de la calidad de las prácticas pedagógicas, de

organización y gestión en los centros escolares a través de la implementación de proyectos de innovación e investigación en las instituciones educativas.

De acuerdo con Imbernón (1995), en las últimas décadas se ha asumido la tendencia a pensar en los profesores como agentes de cambio, individual y colectivamente, quienes además de saber qué hay que hacer y cómo, deberán comprender el por qué hay que hacerlo. Esta tendencia cambiante, está motivada por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y práctica del currículum, la sociología crítica, el interaccionismo simbólico, la psicología cognitiva y el constructivismo, entre otros, que introducen elementos nuevos de debate y reflexión en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información.

En este contexto, siguiendo con las aportaciones de este teórico, surge una nueva perspectiva sobre la formación del profesorado, en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, se establece así un nuevo concepto que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado. “La formación ha de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desarrollo institucional de los centros y de una cultura profesional, y esto sólo se puede realizar analizando y aprovechando los espacios de libertad”. (Imbernón 1995)

Imbernón propone un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; considerando como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. En este sentido, adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa.

Rescato en las aportaciones de Imbernón (1995) producto del análisis de los modelos de formación y desarrollo profesional que se utilizan en el Estado español con la llegada de las autonomías y la institucionalización de la formación, la acción formativa denominada “formación en centros”.

Establecer una formación que tenga como piedra angular los centros suponen, insertar el sentido de colectividad del profesorado, un ambiente en el que habla la voz de los involucrados, constituidos como una comunidad de aprendizaje que se organiza y trabaja de manera colaborativa en busca de objetivos comunes; este tipo de formación implica un proceso de comunicación horizontal entre pares. Cualquier proceso de formación debe integrar estas características, de lo contrario tenderá a fracasar.

Desde este planteamiento, los procesos de formación han de centrarse en la participación del profesorado, en el diseño y gestión de su propia formación, en estimular su autonomía como núcleo fundamental en la formación en los centros.

El concepto de “formación” está estrechamente ligado al concepto de “autonomía”. La acción formativa denominada “formación en centros”, posicionan al centro educativo como agente y promotor de los procesos de cambio educativo.

La formación en centros significa realizar una “formación desde dentro”, convertir el centro en un lugar de formación. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Conlleva también una constante indagación colaborativa y un consenso para el desarrollo de la organización.

En la formación desde el centro, el docente ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, es un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación.

Llegados a este punto, surge la necesidad de centrar nuestra atención en la persona que tendrá a su cargo la tarea de mejorar un centro escolar, que dinamice y

anime a su equipo hacia la mejora constante a través de esos procesos de formación que enriquecen el contexto escolar y que dan respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, el directivo escolar.

El director de una institución escolar es un agente clave para el logro de los fines de la educación. Es el principal responsable de la gestión escolar pues su principal papel es conducir, coordinar y liderar una serie de procesos que tienen lugar al interior de la escuela.

En una investigación realizada en el 2014, producto de los bajos resultados que obtuvieron los estudiantes en las evaluaciones externas, por Silvana Freire y Alejandra Miranda en Perú; analizaron qué factores inciden sobre el rendimiento académico, poniendo énfasis en aquellos que pueden ser objeto de políticas e intervenciones por parte del Estado. Los resultados señalan que, así como las características socioeconómicas y culturales influyen en los aprendizajes; la gestión del director y su estilo de liderazgo son un aspecto clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico.

Por otro lado, la importancia que ha cobrado el liderazgo escolar en la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento estudiantil ha contribuido a que esta variable se constituya en un factor primordial en la apuesta por mejorar la calidad de la educación; por ello, se ha convertido en una prioridad en las agendas de las políticas en el ámbito mundial (Bolívar 2010; Pont, Nusche y Moorman 2008).

En México se han realizado esfuerzos por avanzar en materia educativa, la atención se centra en los cambios y transformaciones que se requieren dar en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto, para poder brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para contribuir a una verdadera transformación social.

Es conveniente destacar que durante mucho tiempo el modelo de dirección escolar se centró en tareas administrativas y burocráticas. Entre las décadas de 1950 y 1970, al director escolar se le exigía que administrara bien la escuela (Álvarez 2010). Con el paso del tiempo, los cambios sociales, económicos y políticos que se han venido originando en el mundo instan cambios en la educación que tienen que ver con el desempeño de sus actores principales, muy específicamente con la transformación de la dirección escolar para que se integre a las exigencias de una sociedad cambiante y compleja y cumpla con los fines que establece la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana es la Institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta Institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación. (La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. P. 3)

Por lo anteriormente expresado, resulta indispensable reflexionar sobre los elementos que contribuyen a mejorar la enseñanza, así como centrar nuestra atención en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pues sólo de esta manera, se logrará incidir en la mejora de los resultados académicos de los alumnos. Con respecto a esto, Barber y Mourshed (2008) mencionan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes.

Un buen líder guía a su institución a la mejora constante, a la búsqueda de oportunidades para su desarrollo, supervisa que se cumplan los objetivos de la escuela, y promueve la construcción y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo, y un clima escolar positivo (Mullis, Martín, Ruddock, O Sullivan y Preuschoff 2009).

La calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, en tanto sus miembros ejerzan un liderazgo eficaz, que influya en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes, a su vez, moldearán la práctica pedagógica en las aulas y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes (Barber y Mourshed 2008).

Ahora bien, es conveniente resaltar que, en la gestión escolar, de acuerdo con Rodríguez Molina (2011), existen dos tipos de liderazgo que se diferencian por su función: uno orientado hacia la administración de los centros educativos, y otro centrado en los aspectos curricular y pedagógico.

El liderazgo administrativo consiste en la parte operacional de la que el director se hace cargo en la institución educativa, abarca los aspectos referidos a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Un buen dominio de estas competencias permite realizar de manera eficaz las tareas y prácticas administrativas encaminadas hacia el logro de los objetivos institucionales (Castillo Ortiz 2005).

Según Castillo Ortiz, el director escolar debe tener una visión clara del liderazgo administrativo, las teorías, los procesos y los principios que utilizará como base para atender todas las situaciones que se le presenten. El director como líder administrativo tiene la función de implantar los planes operacionales que faciliten la labor de los docentes llevando a cabo los procesos necesarios para que se pueda mejorar la calidad de la educación.

El director como administrador lleva a cabo su tarea para generar un medio ambiente que facilite la participación coordinada de todos los miembros del equipo de trabajo, para ello, tiene la responsabilidad de conocer bien el pasado, presente y futuro de la organización, conocer las fortalezas y debilidades de los recursos humanos y las

necesidades e intereses tanto del personal como de los que reciben el servicio que se ofrece; en realidad esto representa gran responsabilidad y conlleva un gran esfuerzo.

Por lo tanto, el trabajo del director es bien importante pues tiene que desarrollar un sistema y los mecanismos internos necesarios para entender la cultura de la escuela y cómo se dan en la misma las relaciones interpersonales, la comunicación y la motivación de los estudiantes, maestros y todo el personal a su cargo, incluyendo a padres de familia.

En la medida en que el director desarrolle este conocimiento, podrá entender su rol en la escuela para fomentar y mantener un clima organizacional saludable y un ambiente de trabajo adecuado que incida en la calidad académica deseada (Castillo Ortiz 2005).

Una institución que cuente con un líder administrativo crea planes en conjunto, tiene claridad en los objetivos, coordina de manera eficiente sus recursos materiales y humanos, tiene influencia en sus subordinados, crea una atmósfera adecuada para que hagan su mejor esfuerzo y asegura que la organización sigue la dirección correcta para lograr lo que se propone.

El trabajo del líder administrativo, es entonces el de facilitador para estimular la participación, promover el cambio, crear un ambiente de colaboración y promover la participación activa y continua de todos los constituyentes de la comunidad escolar.

Si bien es cierto, este tipo de liderazgo tiene gran influencia en el establecimiento de comunidades escolares eficaces, sin embargo, no hay que olvidar que la calidad de las escuelas también depende del conjunto de acciones que se realizan para atender el aspecto pedagógico que está directamente relacionado con los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, el director escolar debe comprender que las cuestiones técnico pedagógicas son las más significativas en la escuela, por tanto, sus esfuerzos habrán de

centrarse en ellas; este es un aspecto que hay que atender si se busca que la escuela cumpla con lo estipulado en el artículo 3º. Constitucional.

De aquí surge la necesidad de atribuir la función de líder pedagógico al directivo escolar, pues al asumirse como tal en su escuela, desempeñará un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010). En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran, los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en los de tipo administrativo (Muijjs, 2003); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes (p. 257).

En este contexto, una manera de asegurar el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos, el líder pedagógico participará en el monitoreo del cambio mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes y los estudiantes, de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, y realizar posteriormente una supervisión formal. Uno de los aspectos que refuerza este acompañamiento es la promoción de un trabajo colaborativo, en el cual los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas y sobre los resultados del aprendizaje que se logran (Anderson, 2010).

Al priorizar el líder este aspecto pedagógico hará que su institución sea efectiva, su trabajo será más eficaz en la medida que coordine, integre y ordene los recursos con que cuenta para lograr las metas de su centro escolar. El liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Bolívar 2010).

Los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por

el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica y evalúan los aprendizajes de los estudiantes tomando en cuenta los resultados logrados en la formulación de las metas educativas de la institución (Murillo 2008; OCDE 2010b).

Puedo decir que, valorando los dos tipos de liderazgo, pedagógico y administrativo y analizando los aspectos que implican en el desarrollo de la función directiva, ambos se complementan para la gestión de escuelas efectivas y de calidad.

Considero conveniente incluir las aportaciones que a este respecto realiza Pilar Pozner (2000) sobre las competencias directivas. La autora invita a sobrepasar el paradigma de la administración escolar y entrar en el campo de la gestión escolar.

Centrarse en el contexto de la gestión escolar implica tener centralidad en la pedagogía, significa tener habilidad para trabajar en lo complejo y promover un trabajo en equipo que posibilite incorporar las culturas colaborativas en las que el aporte individual se suma al aporte y la capacidad de trabajar con otros.

La gestión escolar requiere un asesoramiento profesionalizante para los docentes y los directivos. Requiere culturas de trabajo en donde todos sepan hacia dónde van, cohesionadas por una visión de futuro.

Pilar Pozner (2000) propone ocho competencias que debe tener un directivo en este nuevo paradigma del cambio:

1. Orientación al logro y el aprendizaje para atender los problemas que se presenten. "Directivos dispuestos a garantizar el aprendizaje".

2. Capacidad de trabajo con otros, delegar y comprender qué delegar y a quién. Lo cual implica instaurar la cultura colaborativa y por ende un desarrollo profesional de la escuela. "No quiere decir que hagan otros lo que no me gusta hacer. Ampliar el radio de acción de otros actores para atender problemas que se nos presenten".

3. Atención al aprendizaje organizacional. “La escuela debe ser una comunidad de aprendizaje, todos pueden aprender”.

4. Capacidad de crear un clima y una comunicación institucional sana, clara y proactiva.

5. Habilitar una cultura de trabajo en equipo, una cultura colaborativa. “Cuando uno sabe lo que sabe y sabe lo que no sabe, sabe más”

6. La calidad de una escuela está muy orientada a la capacidad de orientarse a la comunidad y al entorno. “Resolver problemas del contexto ligados a la escuela, se debe formar al alumno en el currículum y como sujeto”.

7. Negociación y atención de los conflictos. No hay cultura en la que no existan conflictos. “Lo importante es saber cómo atenderlos, cómo resolverlos o cómo aminorarlos” (entre la comunidad escolar).

8. Amigabilidad con el uso de las nuevas tecnologías. “Con esto el director gana capacidad simbólica con los alumnos”.

Pozner plantea la necesidad de superar el viejo paradigma burocrático que dejó atados a los directivos a un modelo de administrar, mover y llenar papeles sometiéndolos a un paradigma de control, que les limitó su creatividad, su innovación, sus procesos de cambio; “se necesita mover y reinventar la escuela” porque en un mundo que se mueve aceleradamente, sólo existe una opción, integrarse, revolucionar y realizar las innovaciones pertinentes para que la gestión escolar pueda responder a la complejidad de las situaciones.

Dirigir una institución educativa no es tarea fácil, los directores están todo el tiempo tomando decisiones, por ello, es imprescindible que esas decisiones sean producto de la reflexión “hace falta formarse, estudiar, realizar círculos de directores, intercambiar con otros, pensar con otros, tener asesores, hacerse acompañar”. Es importante destacar que no sólo es importante tomar decisiones bien reflexionadas y

pensadas, conviene involucrar a los docentes en esas decisiones para generar lo que se quiere; en este sentido, aprender sobre liderazgo es cosa bastante necesaria.

Pilar Pozner establece dos grandes competencias para que un equipo directivo avance: gestión estratégica centrada en lo pedagógico y liderazgo transformacional.

Una gestión estratégica centrada en la gobernabilidad pedagógica se preocupa por el aprendizaje, por las estrategias que se deben implementar para que los alumnos aprendan. Cada docente, director, supervisor, cumplirá con su función en la medida que se logre el aprendizaje, esto supone nuevas competencias, habilidades, conocimientos y valores.

Del mismo modo, los directivos deberán ser muy hábiles, muy perspicaces, muy maduros y profesionales para embarcarse y embarcar a su equipo docente en aquellos planes de mejora, en aquellos proyectos que impliquen el desarrollo de todos los integrantes. No deben olvidar que “No todo cambio en la escuela, es mejora”.

Ahora bien, vale centrarse en un tema de vital importancia para el trabajo del director en una escuela, me refiero justamente a la resolución de conflictos pues el directivo atiende problemas de manera constante como parte de su función, los cuales son derivados de las relaciones interpersonales, donde las diferentes personalidades entran a interactuar con los otros de manera que los lazos de poder y de comunicación atenúan o agrandan los conflictos repercutiendo en las relaciones personales de los miembros de la institución.

Nada en la vida es permanente, ni puede serlo, porque la propia naturaleza de la existencia es el cambio. Para Heráclito, el cambio no es solo una parte de la vida, sino que es la vida misma. Según él, todas las cosas entran y salen de la existencia a través de un choque de opuestos que crean y destruyen continuamente. En el siglo VI expresaba “El conflicto es el padre de todas las cosas, el rey de todas las cosas. A unos ha hecho dioses y a otros hombres; a unos ha hecho esclavos y a otros ha hecho libres”.

De esta manera, se comprende que ante el caso de una situación de máxima conflictividad suelen aparecer grandes amenazas para algunos, mientras que, para otros representa una gran oportunidad. En todo caso lo importante frente al conflicto es determinar cómo se maneja, de qué manera se puede convertir una situación conflictiva en una oportunidad o al menos, disminuir el impacto negativo que puede ejercer.

Daniel Mirabal (2003), explica que cuando hablamos de los conflictos, solemos presentarlos como situaciones negativas, dolorosas, incluso a veces traumáticas. Para este autor una posible connotación de la definición de los conflictos, representaría aquellas situaciones en las que los intereses de dos personas o grupos de actores parecen ser incompatibles. Desde esta perspectiva el conflicto generalmente es evaluado como negativo y, por tanto, luchamos para evitarlo.

En los diferentes campos laborales se hace imperiosa la necesidad de solucionar los conflictos que tienen lugar en las organizaciones derivados de las múltiples relaciones interpersonales y las actitudes en las que incurren los individuos al momento de verse afectada la organización por causa de la generación de choques entre las diferentes posturas que allí conviven.

Por lo tanto, el uso de estrategias de resolución de conflictos hace que se logren acuerdos, generando bienestar al interior de las organizaciones y esto se ve reflejado al exterior de las instituciones. Se hace necesario, de manera consecuente que las personas sepan abordar el conflicto de la mejor forma, dándole solución pronta y oportuna a los desacuerdos e inconformidades y permitiendo así distensionar los ambientes laborales.

Todas las personas no reaccionan de la misma manera ante situaciones de conflicto. El comportamiento a manera de “respuesta personal” es lo que se denomina “estilo en el manejo de conflictos”.

De acuerdo con el modelo de manejo de conflictos de Thomas-Kilmann (1981), las “situaciones de conflicto” son aquellas en las que los intereses de dos personas

parecen ser incompatibles. El instrumento utilizado describe la conducta de la persona según dos dimensiones básicas: (1) asertividad, la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y, (2) cooperación, la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona. Estas dos dimensiones básicas de la conducta pueden utilizarse para definir cinco métodos o estilos para manejar el conflicto.

**COMPETIDOR.** El modo competidor es asertivo y no cooperativo, está orientado hacia el poder. Se manifiesta cuando la persona trata de satisfacer sus propios intereses a costa de la otra persona; con el estilo “yo gano, tu pierdes”. La persona busca ganar en su postura, significa defender los derechos propios, defender una postura que se cree correcta.

**COLABORADOR.** Significa ser tanto asertivo como cooperativo. Al colaborar el individuo intenta trabajar con la otra persona para encontrar una solución que satisfaga plenamente los objetivos de ambos. Significa profundizar en un problema para identificar los intereses de los dos individuos, conocer el punto de vista de ambas personas y encontrar una alternativa que satisfaga a las dos partes. En este estilo, “yo gano, tú ganas”.

**COMPROMISO.** Este estilo es intermedio entre la asertividad y la cooperación. Cuando hay un compromiso, el objetivo es encontrar una solución oportuna y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. En el modo compromiso se renuncia más que al competir, pero al menos que al complacer. Las personas atacan un problema más directamente que cuando lo evaden, pero no lo exploran con tanta profundidad como cuando existe colaboración. Es una postura intermedia.

**ELUDIR.** Este estilo no es asertivo y no es cooperativo. La persona no satisface de inmediato sus propios intereses ni tampoco los intereses de la otra persona, no asume el conflicto, no confronta la situación, la evita. La evasión puede significar sacarle la vuelta

diplomáticamente a un problema, posponiéndolo hasta un momento más adecuado o simplemente retirarse de una situación amenazadora. Se puede expresar “yo pierdo, tú pierdes”.

COMPLACIENTE. El modo complaciente no es asertivo, pero sí cooperativo. El complaciente deja al lado sus propios intereses para satisfacer los de la otra persona. En este estilo hay un elemento de auto-sacrificio. El complaciente puede ser generoso o altruista, obedecer las órdenes de la otra persona cuando preferiría no hacerlo, o someterse al punto de vista ajeno. Se manifiesta en “tú ganas y yo pierdo”.

El balance en el manejo de los estilos será la clave de un proceso de negociación fluido y efectivo. Cada situación de conflicto representa una oportunidad potencial, si la sabemos identificar y la sabemos aprovechar.

En las instituciones escolares existen diversas situaciones donde se generan ambientes de conflicto e incompatibilidades, esto hace necesario trabajar por lograr la prosperidad, la tranquilidad y el buen desempeño de los actores, donde el concepto de ganar-ganar prevalezca en la resolución del conflicto, el cual consiste en satisfacer los intereses legítimos de ambas partes sin centrarse en cada una de las posiciones.

Según Victoria Flores (2012), “Una definición de negociación nos indica que es el proceso de comunicación que tiene por finalidad influir en el comportamiento de los demás y donde ambas partes lleguen a un acuerdo GANAR-GANAR. La razón para que al final de una negociación ambas partes puedan creer que han ganado es que ni los intereses ni los valores tienen por qué ser opuestos, y es responsabilidad de los negociadores descubrir los puntos complementarios para desarrollar una negociación con el esquema de ganar-ganar”.

Manejo de Conflictos para una decisión efectiva (2007), En los textos sobre “Administración”, o “Comportamiento organizacional” se identifican tres tipos de conflictos: los intrapersonales, que surgen como consecuencia de insatisfacciones y

contradicciones *dentro* de las personas; interpersonales, que surgen de enfrentamientos de intereses, valores, normas, deficiente comunicación, entre las personas. Finalmente, los conflictos laborales u organizacionales, que surgen de problemas vinculados con el trabajo, y las relaciones que se establecen en éste, entre individuos, grupos, departamentos, etc.

En el manejo que conviene dar a los conflictos desde el momento de su identificación, es muy importante, aplicar un periodo de enfriamiento, que se desarrolla al platicar con personas de experiencia, describiendo la situación a detalle e identificando los gustos y preferencias que tienen cada una de las partes en conflicto y así tomar las acciones pertinentes para ser subsanado.

Una persona con experiencia en el manejo del conflicto, debe ser capaz de atenuar sus consecuencias y solucionar con el menor daño posible aquel conflicto que se encuentra en franca evolución. De igual manera, puede identificar el impacto de sus efectos en las diferentes áreas de desempeño del individuo.

Según Octaviano Domínguez (2001), "Tradicionalmente para el buen manejo de los conflictos se reconoce en ello a personas de edad madura que tengan suficiente experiencia y que a través del viejo método de ensayo y error han adquirido capacidad para enfrentarse con éxito a las situaciones conflictivas. Pero, es un éxito que en ocasiones se interrumpe por grandes fracasos y todos se preguntan por qué la falla, en dónde estuvo el mal manejo del conflicto, sobre todo en una persona de experiencia".

La resolución de conflictos, representa un concepto importante a tratar porque los esfuerzos de todos los actores escolares se deben centrar en el logro de ambientes favorables al aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes y en múltiples ocasiones el director de una escuela ocupa más tiempo en la resolución de situaciones conflictivas con

alumnos, maestros y padres de familia, dejando a un lado la responsabilidad en el aprendizaje que como líder pedagógico tiene en una institución educativa.

Según Vilma Balmaceda (2009), “El conflicto tiende a distraer nuestra atención de los que son nuestros verdaderos intereses, creando otros intereses, *demostrar que yo tengo la razón, cobrarme todas las que me ha hecho, ponerlo en su sitio, etc.*”. Estos intereses instintivos pueden eclipsar el logro de los verdaderos intereses relevantes y hacer más difícil encontrar una solución satisfactoria para ambas partes.

Nuestras escuelas enfrentan desafíos enormes considerando la diversidad de contextos para brindar las mejores condiciones de aprendizaje a sus estudiantes. En este sentido, la supervisión escolar desempeña un papel fundamental no sólo para asegurar la continuidad del servicio educativo o la atención a las problemáticas emergentes sino, sobre todo, para impulsar la mejora continua de la educación y asegurar oportunidades de aprendizaje y participación a Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes que asisten a los centros educativos de la zona escolar.

Si partimos de la premisa que la escuela es el lugar que pueden compartir todos los niños y jóvenes como fundamento de una convivencia justa y que ahí ocurren procesos formativos relevantes para su vida presente y futura; por tanto, es imprescindible puntualizar la responsabilidad de los diferentes niveles de autoridad y organización que estructuran un sistema educativo.

Cada actor en el ámbito de su competencia está obligado a generar las condiciones más idóneas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los centros escolares se den de manera correcta.

A la autoridad educativa le corresponde establecer criterios para que la asignación de los puestos de dirección y supervisión escolar se lleve a cabo atendiendo a los perfiles de competencia y aptitudes de los sujetos y se lleve a cabo a través de mecanismos transparentes. De la misma manera, deberá incrementar la capacidad de gestión de la

escuela para que funcione con eficiencia, logre sus objetivos con eficacia y esté abierta a buscar nuevas formas de relación con las familias de su comunidad escolar.

En tanto se incremente la capacidad de gestión de cada centro escolar, se ampliarán sus márgenes de acción para la toma de decisiones en los distintos ámbitos de acción, pedagógico y curricular, organizativo y administrativo, que permitirán un mejor funcionamiento en la escuela.

La supervisión escolar es un ámbito privilegiado para apoyar la transformación escolar y la mejora de la calidad (Calvo et al., 2002). La función de los supervisores ha significado el vínculo y articulación entre la política educativa y sus formas de operarla en la cotidianidad de las escuelas.

El significado de control en el sistema educativo se vuelve productivo cuando el Estado se reorganiza y devuelve facultades decisorias a los actores locales, en algunos casos a las escuelas, con el propósito de mejorar la calidad del servicio educativo. Desde este enfoque, la supervisión está dirigida al desarrollo curricular, la capacitación y actualización docente, la evaluación de resultados educacionales y al diseño y operación de propuestas de mejora de los procesos escolares.

En este contexto, surge la supervisión orientada a realizar procesos de asesoramiento y perfeccionamiento del trabajo directivo y docente. Se espera que la función del supervisor sea de apoyo a los equipos directivos y que, en el ejercicio de su tarea, tienda a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de los aprendizajes escolares. (Tapia y Zorrilla, 2008: 101-102).

La figura del supervisor paso de la fiscalización a ser una figura de apoyo a los educadores, a un orientador pedagógico que cedió su función burocrática de control y sanción que privilegiaba el cumplimiento de la normatividad, sobre todo la laboral, y la revisión de múltiples asuntos administrativos. (Zorrilla Fierro, 2013).

Si se aborda la supervisión en el marco de la reforma educativa, es decir, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien (1990) y del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000). La educación es comprendida como un factor fundamental del desarrollo de los pueblos, y el conocimiento y aprendizaje se conciben como los ejes de la transformación productiva. La calidad con equidad es el objetivo primordial para formar la nueva ciudadanía.

Las políticas educativas de las reformas “asocian la calidad de la enseñanza con la calidad del servicio; es decir, con la organización y dinámicas de las estructuras administrativas y normativas que los regulan. De ahí que, sin desmedro de los clásicos reforzamientos pedagógicos, se abre el campo de la gestión -desde el plantel hasta las propias estructuras del sistema- como objeto de discusión, análisis y cambio” (EZPELETA, 1995:1)

De esta manera, de acuerdo con Zorrilla Fierro, el enfoque amplio de la gestión de la educación revaloriza la función estratégica de la supervisión escolar asignando y recuperando contenidos pedagógicos a su tradicional papel de enlace administrativo o burocrático. Se centra la atención en dar un nuevo giro a la función y la profesionalización de quienes ejercen el cargo de supervisión. Los supervisores son actores clave y estratégicos para emprender cualquier acción de reforma del sistema educativo.

## **2.2 Proceso metodológico para conocer la experiencia en la función directiva**

Hace más de un siglo, el filósofo alemán Wilhelm Dilthey sostenía que la ciencia no se movía en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en los que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos

sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron... Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Dilthey, citado en Richman, 1976, pág. 163)

En la medida en que el ser humano avanza en el propósito de comprender los problemas y las situaciones que enfrentan los hombres en el complejo mundo de las relaciones interpersonales, se abre la posibilidad de entender la investigación como medio para impulsar la comprensión y no sólo como recurso para ofrecer explicaciones.

Retomar un proyecto de investigación después de casi 14 años de haber egresado del trayecto formativo, representa un gran reto que no se podría lograr si no se cuenta con una acertada asesoría de quien ya ha ido avanzando en el campo de la investigación y si no se revisaran las apreciaciones como la que Elliot expresa “La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Esto en verdad representa un gran aliciente para quienes enfrentamos la tarea de desarrollar un proyecto de investigación.

Al inicio de un trabajo de investigación siempre surge la duda o el temor de si en la realidad se podrá lograr el objetivo de insertarse en el terreno de la investigación educativa desde la función que desempeñamos, sea como maestros, como directores o bien como supervisores. Checando algunos autores, entre ellos a John Elliot, pude darme cuenta que eso era posible, “se puede elaborar teoría desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica, y que consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de los casos concretos” (Elliot 1994).

La forma de explicación utilizada en los estudios de casos es naturalista en vez de formalista. Las relaciones se “iluminan” mediante la descripción concreta en vez de a

través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma proporcional. (Elliot, 1994, pág. 25)

Por lo anteriormente dicho, la metodología que se emplea en el presente proyecto es un estudio de casos, utilizando una investigación de corte cualitativo, esto debido al tipo de conocimiento que se pretende. Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

En este trabajo investigativo se aborda la complejidad de la zona escolar 21, los problemas que viven las directoras y los directores, la forma de abordar dichos problemas, así como las necesidades de formación en el campo de la gestión que precisan ser acompañadas desde la supervisión escolar a mi cargo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 1999).

Fue importante considerar en el estudio, la totalidad de los directores y directoras de la zona escolar porque constituyen la dirección de las 10 escuelas a mi cargo, lo consideré conveniente porque cada uno forma parte de un mismo equipo de trabajo que se congrega en una misma zona escolar y aunque las escuelas presentan características diferentes entre sí, puedo confirmar que poseen algunos problemas similares que requieren de un proceso de asesoramiento.

Con el propósito de tener un primer acercamiento de la situación problemática realicé en un primer momento una entrevista colectiva a los 10 directores y directoras que conforman la zona escolar, de los cuales ocho son mujeres y 2 son hombres; cuatro tienen más de 23 años de servicio, cuatro cuentan con menos de 20 años y dos tienen menos de cuatro años. El nivel de estudios que prevalece entre las y los directores es de Licenciatura.

En una etapa posterior de la investigación apliqué una segunda entrevista semiestructurada a la totalidad del equipo directivo para poder ampliar la información y llegar a una mejor comprensión de la situación problema. Dada la naturaleza cualitativa de la investigación utilicé el método de análisis de contenido herramienta que me permitió analizar y comprender a la luz de diferentes fuentes documentales los relatos narrados de las directoras y los directores.

El análisis de contenido es uno de los métodos cruciales de la investigación cualitativa que analiza e interpreta sistemáticamente los datos para extraer ideas significativas y comprender patrones recurrentes. Este método me permitió analizar sistemáticamente la información obtenida, lo cual me permitió dar estructura a los capítulos que se presentan en la presente investigación.

Representa un gran beneficio adentrarme al estudio de las características de este caso porque me interesa comprender a los directivos, escuchar lo que tienen que decirme, llegar a comprender la complejidad de su función para establecer la forma de poder apoyarlos. “Salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento”. (Stake, 1999)

En un estudio de casos, se considera esencial tratar de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. En este sentido, resulta preciso considerar que, aunque sea probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

### Capítulo 3. La experiencia en la función directiva

El presente capítulo aborda los aspectos relacionados a la manera en que tuvo lugar la inserción directiva; las condiciones que motivaron el arribo, así como la caracterización de la experiencia de los directores, lo que vivieron y les ayudó a consolidar su personalidad y la manera en que aprovecharon lo vivido como experiencia de aprendizaje.

Se presenta también, lo que significó pasar de la función docente a la función directiva, para llegar a la identificación de las principales problemáticas que enfrentan en su labor, las cuales van desde el cambio impetuoso de la docencia al ejercicio de la dirección hasta las situaciones problema que tienen que ver con los padres de familia, producto de la ruptura entre éstos y los maestros, con ello, se rescata la postura de los directores ante los conflictos identificados.

Se considera conveniente como preámbulo para entrar en el análisis de la “experiencia directiva” considerar algunos aspectos concernientes a la inserción en la función.

Tomar en consideración aquellas motivaciones que impulsaron el cambio de función de docente a directivo puede contribuir a la comprensión de los aspectos que rigen la vida cotidiana en las escuelas. Al respecto muestro el siguiente testimonio: “Mis principales motivos fue lo económico, la economía, pero también me gusta la gestión” (E2D1Z21EMJ).

Ahora bien, de igual forma es importante conocer cuál fue el proceso a través desde el que asumieron al cargo los directivos, en este sentido se menciona que: “Lo primero fue el desarrollo dentro del aula, a lo mejor el reconocimiento personal a mi actividad y pues se hizo una solicitud en el sindicato...” (E2D2Z21ET) “...tuve la oportunidad porque el director de la institución cambió de escuela y fui a solicitarla al sindicato y afortunadamente me dieron la oportunidad”. (E2D3Z21EJMC)

Se hace notar que siete de los 10 directivos que conforman la zona escolar obtuvieron su cargo de la forma en que se otorgaban anteriormente los ascensos, por acercamiento al sindicato, el dato coincide con los años de servicio de los directivos, es decir, los directores que cuentan con más años de servicio son los que obtuvieron su puesto directivo por cercanía al sindicato. Sólo tres directores obtuvieron su cargo por concurso de promoción vertical.

A partir de la Reforma Educativa 2013, se modificó el proceso de selección de directivos en las escuelas, el examen de promoción sentó las bases sobre las cuales se elegiría a las personas que deberían estar frente a los centros escolares, la finalidad del estado fue garantizar la calidad de la educación obligatoria de manera que la idoneidad de los docentes y directivos garantizaran el máximo logro de aprendizaje de los alumnos.

Con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la plaza directiva se obtiene al participar en el concurso abierto de oposición en el que se evalúan aspectos diversos vinculados con la normatividad, la mejora profesional y el contexto escolar, entre otros aspectos (DOF, 2013, artículo 26).

De acuerdo con esta ley, para participar en dicho proceso se requiere haber ejercido como docente un mínimo de dos años; como consecuencia se ha generado que lleguen al cargo de director docentes con escasa trayectoria en el sistema educativo y con limitada experiencia, lo cual les impide tener un conocimiento amplio del funcionamiento del sistema escolar.

Ahora bien, independientemente de la manera en que acceden al cargo los directivos, se puede decir que existen constantes muy marcadas que es preciso destacar: falta de experiencia en el cargo, falta de capacitación y/o actualización para el desempeño de la función, gran cantidad de asuntos que se tiene que atender como parte de una estructura educativa.

En el siglo IV, Hipócrates expresó “La experiencia es engañosa y el juicio difícil”, pensamiento que invita a reflexionar si realmente los años en sí mismos proporcionan los elementos que se requieren para ir mejorando día a día nuestras actuaciones y obtener mejores resultados en lo que nos corresponde deliberar. Así mismo, nos remite a considerar en lo complicado que es llegar al conocimiento verdadero.

A menudo, el concepto de experiencia, suele utilizarse de manera vaga, sin adentrarse en sus posibilidades teóricas, críticas y prácticas. En el campo educativo, la cuestión de la experiencia cobra especial relevancia a partir de recuperarla como condición indispensable para ejercer la función directiva.

La finalidad es comprender de qué manera la experiencia posibilita al directivo adentrarse a procesos de aprendizaje que le permitan mejorar sus prácticas. De igual manera, se pretende identificar cómo los acontecimientos vividos en esta compleja función, se enriquecen desde el acompañamiento de la supervisión escolar como dispositivo formativo para desarrollar estrategias de gestión que logren el mejoramiento de la excelencia educativa en un marco de una sana convivencia.

En este apartado interesa reflexionar sobre el valor de la experiencia en el directivo escolar, para ello, resulta necesario caracterizarla, entenderla a través de identificar los significados y el sentido que tienen los acontecimientos vividos en el desempeño de la función directiva.

La posición teórica recupera los planteamientos de Larrosa (2011), quien define a la experiencia como “eso que me pasa” y enfatiza que la experiencia no es eso que pasa, sino “eso que me pasa”. Esta perspectiva desde donde se aborda la experiencia recupera su complejidad y las tensiones que desde ésta se generan “pasar por algo” (Lacpra, 2006), y lo que de ello queda es la parte esencial de las múltiples definiciones de experiencia (Lacpra, 2006; Larrosa, 2011).

Para Lacapra la experiencia a veces puede ser vista como un concepto residual, como “aquello que permanece o queda cuando el sentido y el lenguaje no agotan sus objetos (...) algo que sólo se puede definir por lo que no es” (Lacapra, 2006:62).

Por lo cual en este estudio se considera en acuerdo con Larrosa (2011), que en el centro de la experiencia está lo que “nos pasa” y se asume para llegar a su comprensión los principios de experiencia de esta posición teórica.

### **3.1 La caracterización de la experiencia de los directores**

El análisis de las entrevistas realizadas permite caracterizar la experiencia a través de identificar los principios que la hacen, de esta manera “hacer experiencia” tiene que ver con las siguientes características:

De acuerdo con Larrosa, la experiencia supone siempre un acontecimiento, “algo que no soy yo”; es decir, algo que no depende de la persona, que es externo al pensamiento, sentimiento o intención del sujeto, en este caso, del director. Al respecto los directores narran el ingreso a la función lleno de vivencias:

“Fue complicada, porque llegué a una escuela que traía arrastrando una problemática de ciertas madres de familia con los maestros, no se estaban ejerciendo bien algunas funciones de Asociación de Padres de Familia, eso me implicó dedicarle mucho tiempo a esa situación y descuidar el área administrativa de acompañamiento a los compañeros maestros”. (E2D6Z21EASG)

La experiencia implica el principio de exterioridad porque esa exterioridad está contenida en el ex de experiencia, de la misma manera que en el ex de exterior; la experiencia de los directivos implica un encuentro de alguien o de algo (de un eso), de un acontecimiento ajeno que es exterior, que está fuera del propio sujeto. (Larrosa, 2011)

La experiencia que tuvieron como directores noveles fue difícil, coinciden en que las situaciones a las que se enfrentaron fueron complicadas porque no se contaba con el conocimiento oportuno sobre los procedimientos ante situaciones que tenían que ver con las

relaciones interpersonales que se establecen en un centro escolar. En este sentido se comenta que: “Fue difícil tratar de tener armonía entre los trabajadores y los papás; hay papás que leen y al momento de llegar a la escuela te quieren hablar con conceptos pedagógicos y si uno no está preparado, te comen...” (E2D10Z21CEJV)

La experiencia implica también el principio de alteridad, significa que eso que me pasa es algo distinto a mí, algo completamente otro, radicalmente otro. Desde esta perspectiva, la experiencia se da frente a alguien o ante algo diferente a mí, que no coincide con lo que yo soy. De los acontecimientos relevantes vividos se mencionan algunos enfrentamientos con padres de familia, tales como:

“...en la escuela donde estuve en Matehuala, una mamá y un papá tenían problemas con la custodia del niño, no lo habían externado; llega la mamá, nunca se había presentado, a querer llevarse al niño de la escuela, entonces lo que yo hice, fue seguir los protocolos, se habló con el inspector, no se pudo llevar al niño, tuvieron que llegar del DIF...eso es lo más difícil cuando no has vivido esas experiencias...”. (E2D1Z21EMJ)

De las primeras experiencias como directores noveles se encuentran algunas diferencias con compañeros docentes: “Difícil... como directora no me aceptaban, estuvieron resentidos porque ellos tenían más años que yo en el colegio y la dueña en conjunto con la directora general tuvieron a bien elegirme a mí para asumir la dirección de primaria” (E2D8Z21CFFP)

Así como la dirección de tareas de gestión relacionadas con el mejoramiento de la infraestructura de los planteles educativos: “Difícil porque fui fundador de una escuela, pero de una escuela en que no existía nada y lo único que tenían de antecedente era el lugar, la colonia donde iba a estar ubicada...” (E2D7Z21EPVS)

Por lo que se refiere al principio de alienación implica que eso que me pasa es algo ajeno a mí, algo que no puede ser mío, que no ha sido capturado ni apropiado

previamente por mí de ninguna manera. De esta manera, la experiencia aparece frente a algo que no es mío, que no me pertenece.

Ahora bien, se considera importante centrarse en la manera en cómo cada directivo utiliza lo vivido para “hacer experiencia”, porque la experiencia se crea en el proceso de la acción recíproca social entre el hombre y el mundo exterior, para tener una experiencia se requiere que lo vivido se acompañe de pensamiento, de reflexión. En este sentido se comenta: “Soy honesto, me confío en la experiencia que he adquirido durante este tiempo que he estado desempeñando la función, he descuidado el aspecto de la actualización...” (E2D7Z21EPVS)

“Hacer experiencia” supone que los acontecimientos vividos en el ingreso a la función tengan un efecto en el hoy del director el me (de eso que me pasa), lo central de este principio es el sujeto de la experiencia, el directivo escolar. Si bien la experiencia supone un acontecimiento exterior a él, es en él donde la experiencia tiene lugar: en sus palabras, en sus ideas, en sus representaciones, en sus sentimientos, en sus proyectos, en sus intenciones, en su saber, en su poder y en su voluntad. De ahí que se refiera: “A mí me han tocado directivos que son muy humanos, muy trabajadores y eso me permitió tener una perspectiva, de cómo trabajar...” (E2D1Z21EMJ)

El centrarse en el me presupone un movimiento hacia el interior, que se transforma a partir de la reflexión de lo que se vive, por consecuencia la experiencia es propia a cada sujeto que la vive, es la interiorización de la exterioridad; cada uno hace o padece su propia experiencia. La experiencia implica una afectación del sujeto mediada por un proceso de reflexión, de tal forma que el siguiente relato cobra sentido: “Reflexionar sobre las problemáticas, al final son experiencias, se aprende de lo positivo, pero también de lo negativo, a mí me ha tocado llegar a instituciones complicadas...” (E2D5Z21EMTC)

De igual manera, en la medida en que el sujeto se deje tocar por el acontecimiento, por lo vivido, tiene lugar la transformación, principio de transformación (Larrosa, 2011) porque la experiencia siempre sucede en un sujeto abierto a su propia transformación en las diferentes áreas que conforman su ser, esto es, cuando el sujeto hace la experiencia de algo, hace la experiencia de su propia transformación, en consecuencia, la experiencia lo forma y transforma, de ahí que el sujeto de la experiencia sea el sujeto de la formación y de la transformación:

“Lo he tomado como un aprendizaje y he tratado de ser más organizada, de buscar espacios para atender la parte administrativa y atender la parte institucional, porque aquí los papás son muy demandantes, llegan a la hora que a ellos les conviene y duramos horas platicando...” (E2D6Z21EASG)

Las diferentes situaciones que viven los directivos y que vivieron en un determinado periodo de su experiencia han determinado la manera que tienen para enfrentar los desafíos que se les presentan.

Cada directivo enfoca su atención en lo que considera más importante, porque no hay que olvidar que cada sujeto hace experiencia de manera única, propia, singular, desde la influencia que se puede ejercer en el desarrollo personal y profesional de los alumnos, hasta la solución de diversas problemáticas generadas por la falta de una comunicación asertiva que impide las buenas relaciones entre alumnos, maestros, y padres de familia. Algunos directivos, narran su ingreso a la función como sucesos cargados de grandes dificultades que les provocaron en su momento emociones encontradas, miedo, incertidumbre, desilusión, frustración.

Este “hacer experiencia” implica movimiento, se refiere al pasar de “eso que me pasa”, la experiencia se construye de acontecimientos en circulación, tiene que ver con un pasaje, un recorrido, una travesía, un viaje que el sujeto hace; esa travesía implica siempre una aventura, un peligro, un riesgo.

La actitud del directivo permitirá aprovechar de manera positiva las experiencias vividas, porque al ser algo que pasa por el sujeto, deja marcas, es entonces un hacer que pasa por algo pero que, aunque “pase” se queda una huella donde el sujeto, en este caso el director, se involucra activamente desde su condición emocional, pasional aun cuando estas vivencias sean negativas; de todo se aprende.

Son múltiples los aprendizajes que se obtienen a lo largo de la vida, pero es importante comprender cómo los enfoca y los utiliza cada individuo de tal manera que le ayuden al crecimiento personal y profesional, esto es lo que Larrosa (2011) refiere como principio de singularidad, las vivencias similares se interiorizan de diferente manera generando un efecto distinto en cada director. De este principio se deriva que el sujeto de la experiencia es un sujeto singular que no puede situársele desde la generalidad.

El “hacer experiencia” por tanto, no es algo que pueda ser generalizado a todos los directivos, pues ante un mismo acontecimiento cada director tiene su propia experiencia. Por consecuencia, se puede hablar de una pluralidad de experiencias, porque la experiencia es única para cada quien; un acontecimiento produce una experiencia distinta en cada uno de los participantes, caracterizar la experiencia es rescatar lo irrepetible de las vivencias. Cada director narra su propia experiencia ante acontecimientos similares e incluso iguales, como se refiere en el siguiente relato: “...tuve un ciclo escolar como subdirector y la persona que era la directora, me dio mucha oportunidad de apoyarle en el trabajo que ella desempeñaba y así fui aprendiendo cómo realizar la función, creo que esto es lo que me ha servido más...” (E2D7Z21EPVS)

En este mismo orden de hechos, siguiendo con Larrosa (2011) “hacer experiencia” implica experimentar vivencias que no se pueden anticipar, no se puede saber de antemano lo que nos pasará, ni la manera en que un acontecimiento pueda transformarnos, ni siquiera se puede saber si lo que hemos vivido puede apoyarnos para hacer experiencia. Por tanto, la experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de

impredecible y de imprescriptible. La incertidumbre es constitutiva de la experiencia, supone una apuesta por lo que no se sabe, lo que no se puede o lo que no se quiere y, en tal sentido, la experiencia es el lugar de la libertad.

### **3.2 El director ante las problemáticas que enfrenta en su función**

La llegada a la función directiva, constituye siempre una emoción de satisfacción, si bien es cierto que cada docente narra su propia historia en su tránsito de ser docente a directivo, lo cierto es que, en cada uno de los relatos narrados existe una constante, para cada docente representa un logro profesional este tránsito, porque esto conlleva siempre mayor incentivo económico, lo cual se expresa en estas palabras: “Mis principales motivos fue lo económico, la economía, pero también me gusta la gestión” (E2D1Z21EMJ); “...además por superación profesional y por lograr un incentivo económico mayor” (E2D6Z21EASG).

En la última década se han incorporado mecanismos más rigurosos por así decirlo, para la selección de los puestos directivos. El 26 de febrero del 2013 el Congreso de la Unión publicó en el Diario Oficial de la Federación cambios en los artículos constitucionales 3º. Y 73; en primer lugar, se menciona la garantía para que la educación que brinda el Estado sea de calidad mediante la organización escolar y la idoneidad de los directivos, entre otros factores que se citan. Por otra parte, señala la incorporación al servicio docente, así como también la promoción para los cargos con función de dirección en educación básica, la cual se hará mediante concursos de oposición que garanticen los conocimientos y capacidades que correspondan para ejercer esta función.

Como he mencionado, fue hasta el año de 2013 donde se señala de manera específica lo concerniente a la labor directiva, el artículo tercero constitucional fue reformado y los aspectos relacionados con el trabajo directivo en educación primaria fueron abordados de manera clara:

“La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos”. (Artículo 3º Constitucional. Adicionado, D.O.F. 15 de mayo de 2019)

Aunque dicho concurso fija los criterios y términos de la evaluación y su objetivo primordial es seleccionar a los maestros más idóneos, con las habilidades, conocimientos y competencias que le permitirán desempeñar su función con apego al artículo 3º. Constitucional; en la realidad, las vivencias de los docentes distan mucho de lo que un examen pueda reflejar, como se observa en el siguiente testimonio: “Es una buena oportunidad que nos dan, nada más que a veces sí falta todavía que te preparen un poco más para la función directiva...” (E2D1Z21EMJ)

Las necesidades como director de nuevo ingreso van más allá de lo pedagógico; existen rupturas entre lo que se posee con lo que no se conoce, de ahí que se mencione reiteradamente: “Ahorita estoy teniendo problema con la parte administrativa, me cuesta porque no la conozco...” (E2D6Z21EASG). Se encuentran, expresiones de desilusión al llegar a ejercer la dirección de una escuela, tales como: “La mentalidad de algunos maestros, la resistencia al cambio, a algunos no les interesa prepararse...” (E2D8Z21CFFP), o bien: “Cambiar su forma de ser... de que tengan apertura a las nuevas ideas, porque ahorita estamos viviendo una nueva etapa...” (E2D1Z21EMJ).

La inserción en el campo directivo constituye una ruptura, un cambio impetuoso entre la labor que se desempeña como docente, a la inmersión en el ejercicio de la dirección. Las vivencias son nuevas, aunque se tenga experiencia como docente, se enfrenta ante un gran reto introducirse por primera vez en campo directivo. Este proceso

se explica con los enfoques que fueron enriqueciéndose con el diálogo entre autores a lo largo de muchos años sobre el concepto de “cultura” una categoría muy amplia, abarcadora, holística y relacional; pues incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad (Giménez, 2005:67).

Las situaciones que viven los directivos son múltiples, derivadas de los modos de comportamiento, como lo refieren los directivos: “...un ambiente de la comunidad, como padres de familia y ciertos alumnos, un tanto violentos, es gente que no viene a buscar soluciones, viene a crear más problemas...” (E2D6Z21EASG), producto también de las prácticas sociales, así se menciona que: “Enfrentarme a una problemática que era fuerte aquí en la escuela, porque había mucho descontento por parte de maestros, hacia ciertas personas por las cuales se sentían ellos atacados, era un problema que implicaba un reto muy grande...” (E2D6Z21EASG).

De conformidad con Durham (1984) el concepto de cultura, entendida como la dimensión simbólica de la sociedad “toca”, aparece en casi todas las prácticas y procesos sociales, y más explícitamente en los procesos de significación, de producción de sentido y de comunicación, donde los códigos o acuerdos sociales aparecen implícita o explícitamente. Está “verbalizada en el discurso; cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos, a los gestos y a la postura corporal...” (Durham, 1984, 73).

Las situaciones de desconfianza por parte de los padres de familia hacia el trabajo docente crean una barrera que dificulta la realización de un trabajo colaborativo entre los actores escolares, actualmente el docente se enfrenta a una desvalorización por parte de la sociedad en general, esto ha provocado constantes conflictos con los padres de familia quienes con frecuencia se quejan de los procedimientos docentes; las prácticas que antes a los docentes les funcionaban y eran bien vistas por los padres de familia, hoy por hoy

resultan inconvenientes y son motivo de demandas por parte de los padres de familia, como se observa en la siguiente expresión: “La comunidad no tiene una alta estima al docente, yo creo que debemos buscar la manera de que valoren más al docente y que de algún modo eso haga que las personas muestren mayor respeto a la escuela...” (E2D2Z21ET).

Se ha provocado una ruptura entre padres de familia y maestros, las relaciones de estima y agradecimiento que en el pasado eran muy comunes, ahora se han convertido en la excepción del trabajo docente. Derivado de ello surgen comentarios como: “La desconfianza, no confían en lo que hacemos, están siempre preguntando o cuestionando sobre alguna situación y es difícil a veces entablar una comunicación asertiva” (E2D1Z21EMJ).

Por consecuencia gran parte de las problemáticas que atienden los directivos son las relacionadas con los padres de familia que manifiestan sus inconformidades en la mayoría de los casos de una manera poco asertiva, como se aquí se observa: “Los malos entendidos con padres de familia, entre los alumnos que llevan a casa alguna situación y los papás que se inconforman, sin preguntar primero de qué se trata el asunto...” (E2D3Z21EJMC)

El entorno social en el que se desarrolla la función directiva implica considerar múltiples factores que inciden como un entramado de relaciones sociales tendientes a buscar significados, demanda atender diversas necesidades emocionales, pedagógicas y administrativas.

“Un contexto muy variado, porque... hay algunas personas que tienen un nivel socioeconómico alto, pero también hay algunas que tienen un nivel bajo, en cuanto a la preparación, las personas aquí en esta escuela están muy preparadas académicamente, por eso exigen más todavía que en otras escuelas...” (E2D1Z21EMJ).

Por otro lado, el directivo que cuenta con gran cantidad de años de servicio se enfrenta a una situación de ruptura entre acontecimientos que muestran una tensión entre el deber ser y la fuerza de los usos y costumbres que gesta una reconfiguración de la noción de autoridad. Lo cual se expresa con frecuencia: “Es muy difícil cuando hay ciertos hábitos, cuando los maestros quieren adaptar los horarios, las actividades que tenemos que realizar a sus necesidades...” (E2D5Z21CMTC)

Un área de oportunidad muy grande que tiene el directivo con experiencia, es el cambio de ciertas prácticas que por años le funcionaron, pero que no son producto del cumplimiento de la normatividad vigente. En este sentido, hay necesidad de mencionar que no todas las vivencias del director representan experiencias en su vida profesional. Resulta interesante la forma en que describe Larrosa (2011) el principio de reflexividad cuando habla de experiencia.

Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (Pág. 45)

De ahí se deriva el hecho de encontrar a gran cantidad de directivos que, aunque cuenten con considerables años de servicio, en la realidad éstos no se equiparan con la experiencia que deberían tener para desempeñar la función de dirigir una escuela, quizá ese movimiento de vuelta no hizo efecto en la persona del director y lo que antes pudo haber hecho con la ausencia de la norma, hoy por hoy ya no es posible puesto que las sociedades son cambiantes, están en continuo movimiento.

He aquí como el concepto de cultura, se relaciona con las representaciones sociales materializadas en formas simbólicas. Los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc., son los soportes de estas formas simbólicas, (Giménez, 2005).

### **3.3 Postura del directivo ante el conflicto**

A través del análisis de las entrevistas de los directivos, se identificó que coinciden en que atienden las problemáticas a través del diálogo, en utilizar las posibilidades que se tienen dentro de la escuela para resolver los conflictos, tal es el caso de los siguientes comentarios: “A través del diálogo, como nos lo marcan los programas que tenemos, los problemas siempre se deben manejar a través del diálogo...” (E2D6Z21EASG), “...considero que es importante trabajar la mediación desde los alumnos, hasta los adultos aquí en las instituciones, en la comunidad educativa...” (E2D3Z21EJMC).

Sin embargo, a pesar del esfuerzo por entablar una comunicación asertiva la experiencia nos da cuenta que no se logra, pues existen frecuentes quejas de los padres de familia y maestros que por diversos motivos no logran ponerse de acuerdo con los directivos y requieren de la intervención de la autoridad inmediata para llegar a acuerdos.

Los testimonios de algunos padres de familia refieren que los directivos no se prestan al diálogo, a la escucha activa; por su parte, los directivos aseguran que la forma que tienen de resolver los problemas es principalmente a través del proceso comunicativo.

La resolución y el manejo de conflictos es un tema que se viene operando en la actualidad dentro de las organizaciones, la educación no es la excepción, en el ámbito educativo cada vez es más recurrente la generación de desacuerdos e inconformidades por parte de los diferentes actores educativos.

El análisis de los orígenes de los apremios y de los múltiples agentes provocadores de los conflictos parten principalmente de la aparición de intereses personales, acompañados de insatisfacciones respecto a los estilos de liderazgo y a su vez de los pobres estilos de comunicación; esto genera desacuerdos entre los que conviven dentro de un mismo ambiente de interacción; en este sentido, resulta provechoso identificar las causas de los conflictos dentro de un ambiente laboral para poder deducir que tan destructivo o constructivo es el conflicto.

Según Octaviano Domínguez (2001), “La presencia del conflicto en una organización no debe minusvalorarse porque sea de moderada intensidad o de repercusión poco importante, en realidad nunca se sabe del poder expansivo de las situaciones conflictivas y cuando arrasan y envuelven nuestra vivencia entorpeciendo todo”

Por tanto, centrarse en la resolución de conflictos o problemáticas en las escuelas, es de vital importancia para crear entornos escolares seguros. De acuerdo con el objetivo del Programa Nacional de Convivencia Escolar “Favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, contribuyendo a asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”; las escuelas tienen la gran responsabilidad de impulsar los valores y las acciones orientadas al bienestar emocional y la seguridad física de las niñas, niños y adolescentes para crear ambientes favorables a la enseñanza.

Según Melo C. (2009), “Existe un motivo concreto para el surgimiento del conflicto, y éste se relaciona con la existencia de “deseos opuestos”. En un combate, en una pelea, se enfrentan deseos opuestos y el efecto de ello provoca el carácter de los elementos que califican un conflicto.

La forma en que surge el conflicto en los centros escolares se ve cargado de intereses, los cuales se defienden, buscan su realización y perfeccionamiento, generándose el grado más fuerte del conflicto. Los intereses propios se enfrentan a los intereses opuestos y cada uno busca prevalecer sobre el otro, al respecto se menciona que: "...llego y está dividida la escuela en dos grupos... entonces eso si se ha complicado un poco, las actividades encomendadas se realizan, pero es distinto trabajar en un ambiente sano, muy favorable, a un ambiente en donde siempre se está con chismes..." (E2D1Z21EMJ)

Un hallazgo esencial en los relatos de los directores han sido sus expresiones en relación con su colectivo docente, según manifiestan, las relaciones que se establecen son buenas, tal es el caso del siguiente comentario:

"Clima de camaradería, se tiene la confianza de platicar, de resolver situaciones que son de trabajo, que son de dudas, no nos sentimos señalados porque alguien vaya a decir no sabe, no puede, si alguien no sabe hacer algo, siempre está alguien para apoyar, resolver o ayudar, es un clima de trabajo con calidad" (E2D3Z21EJMC).

Sin embargo, de acuerdo a las diferentes situaciones que se atienden, se ha podido constatar que una cosa es la percepción que tienen los directores con respecto al tipo de liderazgo que ejercen y otra muy distinta la manera en que los docentes perciben este liderazgo.

Resulta interesante escuchar las narraciones de algunos directivos donde dejan ver que todo funciona perfectamente y, por otro lado, se tienen las quejas de algunos docentes sobre la necesidad de ser escuchados, comprendidos y atendidos por sus directivos en sus centros escolares.

Por otro lado, también se encuentra la contraparte expresada por algunos directores sobre las dificultades que enfrentan para conformar un colectivo escolar

armónico, donde se establezca un clima de diálogo respetuoso, comprensivo, que favorezca un trabajo colaborativo. De ahí la necesidad de poner atención sobre los factores que inciden en el establecimiento de un clima escolar favorable.

Al respecto Martínez (2012) señala con respecto al clima organizacional “los individuos se unifican en un mismo sentido, dándole a su organización un nombre, una identidad, un proceso para satisfacerla, una dirección y normas que les permitan alcanzar su fin”. Por su parte Senge (2012) expresa “Todos los integrantes de la organización, contribuyen a crear un clima organizacional; en especial, los directivos porque adquieren una responsabilidad significativa dada la influencia que tienen en la toma de decisiones”.

Las y los directores en las escuelas, tienen conciencia de la importancia que reviste la idea de un ambiente favorable para la enseñanza en los alumnos, ambiente que se gesta desde dentro, desde la propia organización escolar, desde las relaciones interpersonales que se establecen, de ahí que se señale lo siguiente:

“Sobre todo, encuentro problemática con los maestros de apoyo, porque van por determinadas horas, se dificulta que trabajen en colaborativo con los maestros de grupo porque son muy celosos de su profesión, no quieren establecer una comunicación... existen maestros que tienen ya muchos años de servicio y, por tanto, tienen muy arraigados ciertos hábitos, les falta voluntad para entrar en las nuevas demandas que impone una educación...” (E2D5Z21CMTC).

En suma, la tarea directiva tiene lugar en un campo muy amplio de acción, es líder pedagógico, comunicador, promotor de cambios institucionales, administrador de recursos humanos y financieros, mediador de conflictos, representante de la escuela ante las autoridades, agente preventivo en cuestiones de salud, vínculo entre la escuela y la comunidad; son múltiples sus funciones, por tanto, no es tarea fácil, así que tendrá que utilizar todos los recursos a su alcance para hacer frente a los desafíos propios de la función.

El director como líder institucional tiene que tener claro que su papel garantiza las condiciones adecuadas para la prestación de un servicio de calidad; genera espacios de diálogo en la resolución de conflictos, fomenta el trabajo en equipo y la colaboración mutua, tiene un alto grado de compromiso para encaminar procesos de desarrollo institucional y nunca pierde de vista que su principal misión es asegurar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La gestión educativa requiere culturas organizacionales cohesionadas con objetivos claros y entornos colaborativos que den origen a “organizaciones inteligentes”, ricas en propuestas, estimulando la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido, supone potenciar las capacidades de todos para una intervención con sentido. (Pozner, 2003)

Pilar Pozner advierte que la gestión debe ser el instrumento para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas a través de una participación más activa de los distintos agentes implicados. Esto supone incluir procesos de autogestión a través de los “proyectos escolares” que permiten convocar a la comunidad educativa para asegurar la mejora de los aprendizajes en función de las condiciones y necesidades de los centros. Desde este ángulo, la escuela se erige como la unidad educativa fundamental, en tanto la gestión se define como “el conjunto de acciones relacionadas entre sí emprendidas por el equipo directivo [...] para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con la comunidad educativa” (Pozner, 2003, p.35)

Continuando con las aportaciones de Pilar Pozner, son necesarios los espacios de reflexión para la formación permanente, reflexionar sobre lo que se hace permite identificar las áreas de oportunidad que se tienen y partir de allí para engendrar redes de intercambio de experiencias que posibiliten el desarrollo profesional docente.

Al respecto, Korthagen (2010), refiere que la reflexión sobre la práctica es beneficiosa para los docentes porque: permite recapacitar sobre el comportamiento docente; ayuda a pensar sobre las experiencias de la clase con base en sus preocupaciones personales; permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, la escuela, la zona, cuando se realiza sistemáticamente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica, tomando conciencia de sus aspectos esenciales; ayuda a profundizar e ir más allá de formas superficiales de analizar problemas y plantear soluciones pedagógicas; impulsa el aprendizaje docente entre pares, ya que el apoyo de los colegas es más efectiva que la formación individualista y no colaborativa.

En definitiva, la reflexión sobre la práctica ayuda a los actores escolares, cada cual, en su función, docentes, directivos, supervisores pensar en lo que hacen y por qué lo hacen, ubicarse en su realidad, la cual les presentará características y desafíos particulares, además será un momento decisivo hacia la colaboración con otros colegas para compartir saberes, conocimientos, valores y experiencias, en esto radica la relevancia de la reflexión.

## **Capítulo 4. Necesidades de acompañamiento desde la supervisión escolar**

El contenido del presente capítulo analiza desde los resultados de una encuesta aplicada a los 10 directores de la zona escolar 21, las necesidades de acompañamiento que se tienen para el desempeño de la función directiva.

Se presentan los elementos metodológicos que se consideraron para recabar y analizar la información proporcionada por los directores, los cuales desde su experiencia dan valor a esta investigación. Se encuentran, desglosados los resultados del análisis, así como también los referentes teóricos que han tratado estos tópicos.

Se analiza en primer lugar cuál es la tarea de la supervisión escolar, sus funciones y propósitos. A partir del estudio de los resultados de las encuestas aplicadas, se reconocen las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren ser acompañadas desde la supervisión escolar, se introducen en el análisis, algunos referentes teóricos que aportan desde distintas perspectivas al trabajo directivo, proporcionando herramientas de planeación y gestión escolar a través de las cuales pueden sistematizar el trabajo escolar y crear un clima organizacional favorable.

### **4.1 Tareas de la Supervisión Escolar**

Se parte de la necesidad de repensar el papel de la supervisión escolar como una forma de impulsar la mejora continua de la educación y asegurar oportunidades de aprendizaje y participación a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que asisten a los centros educativos de la zona escolar.

Si bien es cierto, algunas de las tareas de la supervisión escolar han sido asegurar la continuidad del servicio educativo o la atención a las problemáticas emergentes, se tiene la imperiosa necesidad de dirigir la mirada en la tarea de acompañamiento de la supervisión escolar como un medio para identificar aquellas prácticas y procesos que deben fortalecerse, con la finalidad de que los esfuerzos cotidianos en las escuelas se

orienten hacia acciones pertinentes y oportunas, y contribuyan de manera significativa al logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Aunque existe una diferenciación histórica en los conceptos de inspección y supervisión, ambos refieren la función general de control. El inspector realiza funciones de control administrativo, que ponen en juego criterios de eficiencia “de comparación entre lo planeado y lo producido”. El supervisor tiende a realizar procesos de asesoramiento y perfeccionamiento del trabajo directivo y docente; en la selección y revisión de los objetivos educacionales, en la selección de material didáctico y métodos de enseñanza. Se espera que su función sea de apoyo a los equipos directivos y que, en el ejercicio de su tarea, tienda a la innovación educativa y a la mejora de la calidad de los aprendizajes escolares. (Tapia y Zorrilla, 2008: 101-102).

Desde el enfoque de estudio de casos se pretende tener un acercamiento a las problemáticas del grupo de directivos de la zona escolar 21, analizarlas e identificar los significados y el sentido que tienen los acontecimientos vividos para poder definir las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren del acompañamiento de la supervisión escolar.

El supuesto que subyace en este trabajo es que para el desempeño de su función siempre es importante la asesoría y el acompañamiento de la autoridad inmediata, porque cuando hay necesidad de tomar decisiones siempre es mejor consultarlas con alguien, incluso con compañeros colegas que tienen la experiencia en situaciones similares; precisan que es necesario el acompañamiento continuo.

Los relatos que surgen muestran la potencialidad del acompañamiento a partir del diálogo reflexivo entre el directivo y asesor, lo que lleva en sí una acción de acompañamiento en donde la experiencia cobra un valor importante. A este respecto muestro el siguiente testimonio “Cuando yo requiero apoyo me dirijo a mis autoridades, yo siempre soy de las personas que tomo mi papel, pero cuando veo o siento que puedo

no tomar una decisión correcta, siempre acudo a mis autoridades, a mis jefes inmediatos...” (E2D1Z21EMJ)

Los cuestionamientos que han motivado este estudio surgen de las reflexiones sobre la función supervisora, en especial la actividad de asesoría y acompañamiento que implica esta función. De acuerdo a los lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica, la asesoría: es el proceso formativo y de fomento de habilidades que desarrolla la supervisión de zona escolar para la mejora de las prácticas docentes y directivas. La asesoría tiene el propósito de lograr que el personal docente y directivo sea capaz de impulsar de forma autónoma procesos de mejora en sus prácticas educativas, atendiendo situaciones o necesidades que incidan directamente en los aprendizajes de los alumnos del plantel y en la prestación del servicio educativo de excelencia. (Capítulo III, Artículo 32, pág. 34).

La asesoría involucra aprender de la experiencia mediante la identificación de dificultades, la observación, el registro y análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de propuestas de mejora. En este sentido se muestra el siguiente testimonio: “Yo creo que sí tenemos la coordinación, sobre todo aquí con usted, que sí tenemos la apertura de preguntar cómo hacer, qué hacer y las recomendaciones que nos pudieran dar, que son muy valiosas...” (E2D3Z21EJMC)

En el marco del SAAE, el acompañamiento es la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieren, pudiendo extender este periodo en caso necesario. (Capítulo IV, Artículo 37, pág. 37).

Es importante dejar en claro que estas funciones no se dan de forma aislada: se complementan mutuamente dando sustento unas a otras, y se ajustan a las necesidades de atención de cada escuela, alumnos, maestros y directivos. Una actuación sistemática

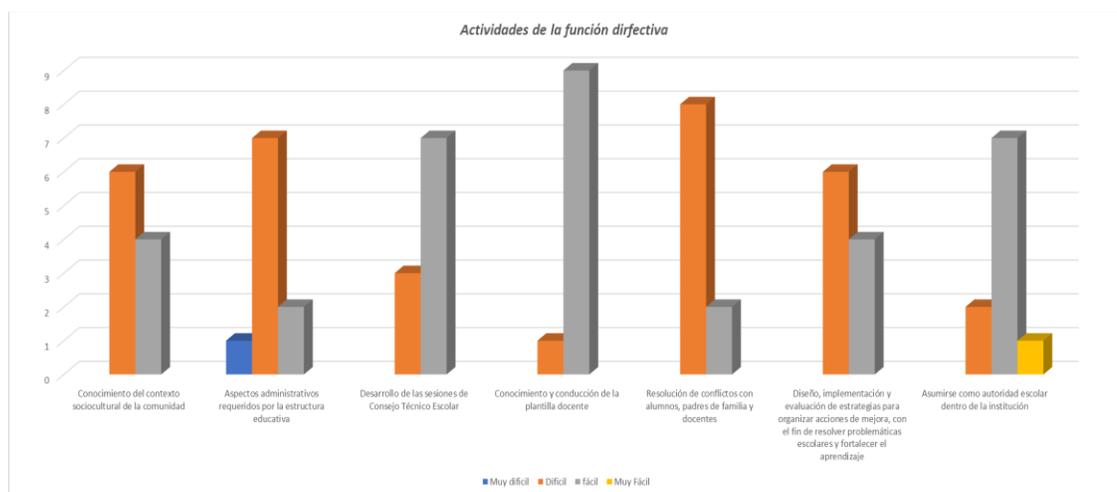
por parte del supervisor, en estrecha colaboración con los colectivos docentes desencadenará procesos de mejora en todos los sentidos.

Es así que interesa indagar cuáles son las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren ser acompañadas desde el rol de la supervisión escolar, para lograr que la función directiva se lleve a cabo de forma efectiva y en un contexto de sana convivencia. La intención es valorar la forma en que se lleva a cabo la actividad de acompañamiento de la supervisión escolar, qué experiencias o concepciones sustentan esta práctica, así como saber si existen otras alternativas que permitan avanzar hacia la mejora en los centros educativos.

#### 4.2 Análisis de los resultados a partir del instrumento aplicado

Con la finalidad de definir las necesidades de formación en el campo de la gestión que requieren del acompañamiento de la supervisión escolar se realizó una encuesta a los 10 directivos de la zona escolar. La encuesta consideró las diferentes actividades que implica la función directiva y fue importante establecer qué niveles de dificultad representa la realización de cada una de ellas.

Figura 2. Actividades de la función directiva.



Fuente: Elaboración propia

Uno de los aspectos que destaca en el ejercicio de la función directiva es la importancia de que el personal directivo conozca las características particulares de la escuela a su cargo, pues es a partir de allí de donde parte para poner en práctica procesos de mejora.

Si bien es cierto, en la cotidianeidad de la escuela se presentan en todo momento numerosas situaciones, asuntos urgentes por atender, a veces inesperados, que en ocasiones rompen con lo que ya se tiene planeado. La dinámica escolar requiere tiempo y esfuerzo y con ello, el despliegue de múltiples habilidades del personal directivo para aprovechar mediante el diálogo, la observación y recopilación de información, todo aquello que le permita conocer mejor a la escuela y su entorno; la diversidad de alumnos y familias que forman parte de la comunidad, sus costumbres y tradiciones, las prácticas de enseñanza de los maestros y el clima de trabajo que prevalece en la institución.

El aspecto educativo es el núcleo central de la gestión escolar. De acuerdo con Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011) un equipo directivo opera sobre la dimensión socio-comunitaria:

“Implica crear y mantener vínculos hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Dentro de la escuela el director define el clima organizacional que prevalece, las relaciones que se establecen, los acuerdos que se toman, las indicaciones que se dan. Esto significa desarrollar la habilidad comunicativa para generar consensos, posicionarse como autoridad y atender demandas. Fuera de la escuela, el equipo directivo busca tener un conocimiento del contexto social donde la escuela está inmersa, estrechar el vínculo positivo con las familias y la comunidad para crear redes que articulen esfuerzos y lleven al logro de los propósitos educativos”.

Antúnez (2004) propone que, como parte del trabajo directivo, se busque una integración positiva en la comunidad, se construyan redes y relaciones amistosas, pero, sobre todo, de colaboración interinstitucional que provean a la escuela de recursos,

proyectos comunes y otras formas de trabajo que eleven la imagen de los centros escolares, así como amplíen su margen de acción y por lo tanto su eficacia.

El personal directivo debe tener en cuenta que, para el logro de la formación integral de los alumnos, la escuela debe funcionar como una unidad, es decir, que los resultados del logro académico dependen del trabajo coordinado y articulado entre la comunidad escolar, así como de la participación decidida y responsable de los otros actores del contexto; esto es, desarrollar la cultura colaborativa dentro y fuera de la institución.

De igual forma, este directivo sabe que, para lograr los propósitos educativos en la escuela, es necesario que exista una comunicación asertiva con la comunidad escolar, se construyan objetivos comunes y las familias comprendan de qué manera pueden colaborar con la tarea educativa. Así mismo, sabe que en el plantel se pueden presentar situaciones imprevistas o problemáticas que es capaz de gestionar de manera pertinente y oportuna. (Perfiles Profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión p.41)

Desde la institución escolar se puede facilitar ese acercamiento a través de distintas intervenciones, por ejemplo, organizando programas y tareas en torno a la mejora de la comunidad, estableciendo distintos niveles de cooperación, facilitando canales de participación, coordinando esfuerzos.

La relación de los centros escolares con su entorno es un factor determinante para la calidad e innovación educativa. De acuerdo con Antúnez (2004) es importante que toda acción directiva parta de un diagnóstico serio de las condiciones de la escuela, sustentado en reflexiones sistemáticas y datos precisos, que sirva para establecer directrices o propósitos comunes en la comunidad escolar. He aquí la importancia del conocimiento social y cultural de la institución.

Una escuela cerrada al contexto social en el que está inserta no facilita a sus alumnos la construcción de aprendizajes funcionales, y al mismo tiempo dejará de preocuparse por la problemática social de su entorno y de insertar al resto de los miembros de la comunidad educativa. Como afirma Delval (2000) “La escuela no puede llegar a cumplir su misión sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria”.

Es necesario contrastar la gran relevancia que representa el conocimiento del contexto de la comunidad para poder emprender procesos de mejora en los centros educativos, con los resultados de la encuesta, éstos reflejan que a la mayoría de los directivos (6 de 10) se les dificulta el conocimiento de este contexto; esto explica el por qué no es posible participar en verdaderos procesos de mejora escolar.

Por otro lado, destaca en los resultados de la encuesta la percepción y experiencia que tienen los directivos con respecto a los asuntos administrativos requeridos por la estructura educativa a 1 de ellos se le hace muy difícil atender el aspecto administrativo, a 7 de ellos se les hace difícil y sólo 2 consideran que este aspecto resulta fácil en su desempeño. Se puede constatar cuando algunos hacen esta referencia: “Ahorita estoy teniendo problema con la parte administrativa, me cuesta porque no la conozco...” (E2D6Z21EASG), o bien expresiones como la siguiente: “Requiero apoyo en las plataformas digitales, busco asesorías oficiales o en el centro de maestros o en ocasiones de las personas que yo tengo confianza...las experiencias prácticas de otros profesores me ayudan” (E2D9Z21ECC)

La llegada a la función directiva constituye una ruptura, un cambio fuerte, entre un docente que sólo tiene a su cargo los procesos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y los retos que plantea el introducirse en el campo laboral como directivo escolar. Este proceso se explica en lo que Sewell (1999), citado por

Giménez (2005), denomina “mundos culturales concretos”, es decir, ámbitos específicos bien delimitados de creencias, valores y prácticas, que permiten hablar de una dimensión constitutiva de la cultura magisterial.

El aspecto administrativo, aunque represente problema para los directores, definitivamente es un ámbito que difícilmente se puede prescindir de él, pues la tarea del director incluye la administración de recursos materiales: mantenimiento del edificio, registro e inventario de mobiliario, optimización de uso de material didáctico; manejo de información escrita propia de las funciones burocráticas inherentes a la secretaria, entre otros.

El funcionamiento de la institución educativa sea del nivel que sea, depende de la administración, organización, el liderazgo y la gestión que realiza el director. A este respecto, Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), refieren que, un equipo directivo opera sobre la dimensión técnico-administrativa:

“Incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas. Esta dimensión hace al funcionamiento de la escuela como organización, de ahí su importancia. Implica atender los requisitos de información, completar formularios y organizar el uso de los espacios dentro de la institución. Es muy frecuente que los directores se vean absorbidos por estas tareas, restando tiempo a la atención de otras dimensiones”.

Además, la administración nos permite entender el funcionamiento de una institución educativa, nos remite a observar la organización, la dirección y el buen manejo de la misma desde un adecuado uso de los recursos que componen a cualquier organización: humanos, materiales, financieros y de información.

La función de la administración en una institución educativa permite planificar, diseñar e implementar un sistema eficiente y eficaz para el logro de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno social en el que se imparte el servicio educativo.

La administración en la educación, por tanto, permite entender un sistema o proceso a través del cual se organiza, dirige, estructura y da vida la implementación de un servicio educativo a un medio social que lo requiere, con la finalidad contribuir al máximo logro de aprendizaje de los alumnos.

La reflexión del directivo deberá estar orientada en este sentido, de tal manera que, lejos de representar una carga hasta cierto punto fastidiosa, el aspecto administrativo permita que organice, dirija y estructure todo el cúmulo de tareas que desempeña como parte de la función directiva. Lograr una óptima gestión educativa es uno de los mayores retos de cualquier institución, pues esto implica, un cambio de percepción de la escuela, requiere considerar todo el entramado de relaciones y procesos que tienen lugar en el centro educativo y la importancia que tienen cada una de las partes para el correcto funcionamiento de la escuela como comunidad. El objetivo primordial es contribuir a la construcción de un sistema educativo más inclusivo, de mejor calidad y más participativo.

A nivel global, Pozner P. (2000) a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, horizontal y verticalmente, al interior del sistema educativo para atender las demandas sociales hacia la educación. La gestión educativa requiere de la participación e impulso de un liderazgo académico, este concepto y su aplicación eficaz permite transitar exitosamente por los procesos de cambio y repercute en la mejora de la gestión de las organizaciones. (Reyes, Trejo Y Topete, 2017)

En lo que respecta a la conducción de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, 7 directivos se pronuncian en que les parece fácil esta tarea, mientras que sólo 3 directores consideran que es difícil, cabe mencionar que los 3 directores que manifiestan dificultad para el desarrollo de las sesiones de Consejo Técnico Escolar son justamente los que tienen más años de servicio docente y aunado a ello, expresan lo difícil que es

someterse a procesos de formación y capacitación, esta frase lo muestra: “Sí, yo siento que la escuela funciona con las excepciones y con las áreas de oportunidad que mencionaba, sobre todo de mi persona...no estoy actualizado y me confío a que con mi experiencia va a salir adelante todo...” (E2D7Z21EPVS)

En este sentido, resulta enriquecedor citar la posición de Antúnez, cuando afirma que todo director que quiere mejorar su formación profesional y por consiguiente su desempeño en la función, necesita cuestionarse cuál es el nivel de credibilidad que tiene frente a los alumnos, frente a los docentes, frente a los padres de familia e indudablemente frente a sí mismo, siendo en este aspecto donde sugiere reconsiderar las tareas asociadas al desempeño del papel de dirección de sí mismo (Antúnez: 2004:134) citado por Vázquez Echevarría (2018).

Figura 3: “Dirección de sí mismo”.



Fuente: Antúnez (2004)

Un aspecto primordial de la función directiva consiste en realizar un proceso introspectivo que permita analizarse a sí mismo, y lleve a la reflexión sobre las acciones personales, localizar cuáles son las limitaciones que se tienen y lo más importante, tener

la determinación de mejorarlas. Asimismo, resulta imprescindible poner especial atención a la percepción que tienen los integrantes de la comunidad escolar, cómo evalúan el trabajo realizado y cómo se pueden utilizar esas opiniones para mejorar constantemente el desempeño de la función.

En los últimos años se ha acrecentado todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo profesional. Esto puede explicarse por la importancia que se le atribuye a la función que desempeña y a las implicaciones en la calidad de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes de los educandos.

Conforme a las aportaciones de Imbernón (1995) el concepto de profesión y formación implica un concepto de autonomía profesional en la que cada uno de los profesores y profesoras entren a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional que sean compatibles a un proyecto común de desarrollo institucional.

Siguiendo a Imbernón (1995) la aparición con fuerza del concepto de profesor investigador ha ido cambiando las viejas concepciones existentes sobre el profesorado que asumían que para enseñar no era del todo necesaria una concepción racional (Olson, 1982) o una racionalidad técnica (Schön, 1983). El concepto de profesorado como investigador supera su rol de reproductor se logra así una mejora profesional a través de la reflexión sobre la práctica.

Sin embargo, conviene aclarar que, aunque teóricamente se plasma este concepto de profesor investigador; en la práctica resulta difícil generar procesos y romper rutinas que superen el modelo normativo de transmisión que ha tenido lugar durante un buen número de años en las escuelas de formación.

Por otra parte, también es fundamental ubicar cuáles son los aspectos y actividades que generan tensión en el directivo, de tal manera que, se identifiquen los factores que la causan y, en la medida de lo posible, se busquen mecanismos y procesos que contribuyan a su disminución.

Las relaciones interpersonales que se establecen en un centro educativo demandan un fuerte manejo de las emociones, por tanto, se requiere disposición y tolerancia para integrarse a diferentes roles y responsabilidades de acuerdo a la función que cada quien desempeña.

Para Antúnez es importante que el director esté atento a mantener un equilibrio entre su vida personal y su vida profesional, poniendo los tiempos y límites para atender cada asunto en su tiempo y espacio correspondientes; de esta forma estará pendiente del análisis continuo de su práctica directiva, identificando aquellos aspectos que requieren actualización, modificación y apropiación de nuevos conocimientos.

En los resultados de las encuestas se resalta, la percepción que tienen los directores con relación al conocimiento y conducción de la plantilla docente, 9 de los directores consideran que es fácil dirigir al colectivo de maestros, mientras que sólo 1 lo considera difícil.

Se consideró importante rescatar algunos aportes teóricos en torno a la función directiva desarrollados por Serafín Antúnez (2004), quien considera que la dirección escolar es un trabajo dentro del ámbito educativo cargado de intuiciones con carácter artesanal, donde las actividades son recibidas por el director como una carga excesiva y desgastante, además refiere que suele ser una labor solitaria; señala que el propósito esencial de la acción directiva consiste en obtener resultados través del trabajo de las otras personas, en tal sentido, el liderazgo que ejerza contribuirá positiva o negativamente en el logro de sus propósitos, que no son sólo suyos sino que son del colectivo en su conjunto.

Para Antúnez, todo directivo requiere reconocer cuáles son sus fuentes de poder, usarlas, identificar cuáles se manifiestan débilmente en su cotidianeidad para potencializarlas y, finalmente cuáles no tiene, pero podría hacerse de ellas, dichas fuentes de poder son categorizadas de la siguiente forma:

a) El poder de posición (poder simbólico), está relacionado con el reconocimiento legal u oficial que la estructura le ha dado, es decir, su nombramiento.

b) El poder personal, está vinculado con determinados rasgos de la personalidad o características de quien dirige, sus competencias, habilidades comunicativas, una determinada presencia física, carácter, carisma o condiciones de liderazgo.

c) El poder del experto, es el que se consigue a través de los conocimientos que manifiesta tener (y que en general son superiores al de los demás), se expresa en la actitud y en la competencia profesional, también se reconoce como tener solvencia profesional al momento de proporcionar información, sugerir ideas y soluciones que se necesitan en la práctica.

d) El poder de la oportunidad, se obtiene al aprovechar las circunstancias y hacer de ellas oportunidades favorables al desempeño e imagen del directivo, los acontecimientos transitorios o situaciones de contingencia posibilitan este poder. (pág. 124)

Tan pronto como el directivo haga conscientes estas fuentes de poder, tendrá los elementos que requiere para impulsar un trabajo coordinado con su equipo docente, a la vez que convocará a la participación de toda la comunidad escolar con la finalidad de que contribuyan al máximo logro de aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Asumirse como autoridad escolar dentro de la institución, es uno de los hallazgos que se ubica como una de las fortalezas de los directivos escolares; de los 10 directores encuestados a 1 se le hace muy fácil empoderarse como autoridad escolar, a 7 se les hace fácil y sólo 2 directores refieren que es una tarea difícil. Se constata pues que de alguna manera los directivos cuentan con algún tipo de liderazgo que les ha permitido posicionarse y dirigir su centro escolar.

En este sentido, resulta interesante indagar si el tipo de liderazgo que ejercen les ha permitido llevar a cabo verdaderos procesos de mejora, sobre todo en lo concerniente a la mejora de los aprendizajes en los alumnos. Las características del líder idóneo requieren que se tenga una visión para conducir al equipo docente al logro de los objetivos; la cual está enfocada en la construcción de ambientes de armonía y de conciliación donde se valore y se reconozca la aportación de todos los integrantes.

Para Peter Senge, el liderazgo tiene que ver con: “La creación de un ámbito en el que los seres humanos continuamente profundizan en su comprensión de la realidad y se vuelven más capaces de participar en el acontecer mundial, por lo que tiene que ver con la creación de nuevas realidades”.

Para complementar el concepto de liderazgo, conviene revisar el que ofrece el autor Idalberto Chiavenato “Es un proceso en el que el Líder ejerce la habilidad de influir y conducir a un grupo de personas, motivándolos a trabajar con entusiasmo hacia el cumplimiento de objetivos de la organización”.

El directivo escolar deberá desarrollar su capacidad para influir, motivar, organizar y llevar a cabo acciones para lograr los fines que persigue involucrando a todas las personas y grupos en un marco de valores humanos.

A través de los resultados de la encuesta, en lo que se refiere al tema de la resolución de conflictos con alumnos, padres de familia y docentes, se identificó como patrón recurrente la percepción de lo difícil que es atender las situaciones de desavenencia entre los actores escolares, ocho de los directores así lo dan a conocer, mientras que sólo 2 directores expresan que este aspecto de su función se les hace fácil. Llama la atención el por qué un directivo informa que no le causa dificultad atender las situaciones problemáticas que se dan en su centro escolar, cuando es justamente quien ha requerido de un mayor acompañamiento por parte de la supervisión escolar para mediar las situaciones con padres de familia.

Por lo anteriormente dicho, es importante centrar los esfuerzos en el desarrollo de las habilidades directivas para propiciar mecanismos de corresponsabilidad con las familias y la comunidad, ello implica establecer mecanismos adecuados de comunicación y colaboración mutua para que el director promueva la participación de las familias en la labor educativa de la escuela, con base en el diálogo, respeto y la confianza.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana se impulsan ocho principios, entre ellos se encuentra la promoción de la Cultura de la paz, lo que significa favorecer el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.

Los actores educativos son los encargados de la construcción de un clima escolar positivo sustentado en el humanismo, la equidad y la inclusión. La institución educativa debe gestionar el clima adecuado y vincularlo con la cultura escolar, la eficacia y la innovación, con la finalidad de lograr resultados positivos y la excelencia en el centro escolar, contribuyendo así al establecimiento de relaciones sociales armónicas entre los actores del proceso educativo.

Martínez (2012) señala que “Los individuos se unifican en un mismo sentido, dándole a su organización un nombre, una identidad, un proceso para satisfacerla, una dirección y normas que les permiten alcanzar su fin”. Por su parte Senge (2012) expresa “Todos los integrantes de la organización contribuyen a crear un clima organizacional; en especial, los directivos porque adquieren una responsabilidad significativa dada la influencia que tienen en la toma de decisiones”.

De acuerdo con Munch (2017) el clima organizacional es un factor que apoya la simplificación de las tareas, la optimización de recursos, y la coordinación de procesos. Los directores y supervisores deben ocuparse de fortalecer la cultura organizacional identificando y comprendiendo los factores que motivan al personal, modelando el estilo

de liderazgo que ejercen para establecer estrategias que apoyen el logro de los objetivos institucionales.

Es de vital importancia que el directivo tenga en mente cuál es el propósito escolar común para favorecer la creación de un clima de trabajo donde haya objetivos compartidos en un ambiente armónico y de sana convivencia.

Otro de los aspectos que representan dificultad para la mayoría de los directores se refiere al diseño, implementación y evaluación de estrategias para organizar acciones de mejora, con el fin de resolver problemáticas escolares y fortalecer el aprendizaje, materializadas en el Programa Escolar de Mejora Continua; a seis de los directivos les representa dificultad, en tanto que, cuatro de ellos exponen que es algo fácil de trabajar.

En este sentido, es fundamental mencionar que el director es el principal responsable de la gestión escolar, es el que debe liderar todos los procesos que tienen lugar en el centro escolar, organizar al colectivo docente y los recursos de los que se dispone para enfrentar los desafíos cotidianos de la tarea escolar, es quien debe “hacer que las cosas sucedan”.

Desde los años noventa, estudiosos del tema sobre gestión escolar han planteado definiciones diversas. Por ejemplo, Sandoval (2000) señala que “la gestión escolar se refiere a una acción colectiva de los distintos actores escolares que participan en la administración local y en la creación de proyectos específicos”. El objetivo es caminar hacia una mejora en la calidad de la educación que surja desde la escuela, donde las figuras principales son el cuerpo directivo y los supervisores.

Por su parte, Namó de Mello y Guadamuz (1998) coinciden en que la gestión escolar se construye en un entorno multidimensional y otorga a la escuela la responsabilidad de hacer lo posible para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Elizondo, et. al., añaden a esta definición que debe considerar a la comunidad y, por tanto, ser socialmente incluyente (Navarro, 2004).

Según Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), un equipo directivo opera sobre la dimensión pedagógico-didáctica:

Esta dimensión es la razón de ser del equipo directivo. Implica saber y coordinar qué y cómo se enseña. El equipo directivo debe liderar el proceso curricular de la organización: debe proponer, problematizar y orientar la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos; debe orientar a los docentes ante las problemáticas o dificultades que se presenten; debe acompañarlos en la planificación, el diseño de secuencias y la selección de recursos, etc. Toda acción del equipo directivo debe tener como objetivo mejorar las prácticas educativas de la escuela.

De acuerdo con Antúnez (2004) citado por Vázquez Echevarría (2018), los directivos escolares realizan un gran número de tareas de naturaleza variada, relacionadas con los docentes, la administración, los alumnos, los padres de familia, las autoridades, entre otros; por periodos cortos y además con múltiples interrupciones, por lo que su función es a menudo precaria e incierta.

En lo que concierne a esa precariedad de la función, encuentra que el director realiza en mayor medida actividades identificadas como pedagógicamente pobres, entre ellas están:

- Controlar al profesorado, en las cuestiones administrativas.
- Atender la burocracia.
- Asegurar el orden y la limpieza
- Exigir el cumplimiento de la normatividad.
- Arreglar desperfectos.
- Imponer castigos.
- Suplir a los ausentes.

Sin embargo, en contraparte, también lleva a cabo, aunque pocas veces, tareas denominadas como pedagógicamente ricas:

- Coordinar un proyecto educativo.
- Estimular al profesorado.
- Propiciar el perfeccionamiento.
- Cohesionar al equipo docente y en general al personal del plantel.
- Investigar sobre los estilos docentes que se manifiestan en la escuela.
- Favorecer un clima organizacional y en términos generales, positivo.
- Impulsar el entusiasmo en el personal.
- Apoyar a quienes lo necesitan. (p. 169-170)

En síntesis, la tarea de la función directiva que presenta mayor dificultad es la resolución de conflictos con alumnos, padres de familia y docentes, ocho de los 10 docentes lo informan; seguido de los aspectos administrativos requeridos por la estructura educativa, en esta tarea a un directivo se le hace muy difícil desempeñarla, mientras que a siete se les hace difícil.

De igual manera, el conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad, así como el diseño, implementación y evaluación de las estrategias para organizar acciones de mejora con el fin de resolver problemáticas escolares y fortalecer el aprendizaje, materializadas en el Programa Escolar de Mejora Continua, son tareas que representan dificultad para los directores de la zona escolar 21.

Con la finalidad de que el director pueda realizar prioritariamente tareas pedagógicamente ricas, se requiere que adopte un liderazgo transformacional, lo que supone influir, no desde un punto de vista peyorativo, sino de manera proactiva, donde se marque objetivos inspirados en el propio grupo y sea capaz de expresarlos y presentarlos al colectivo de forma organizada, promover un trabajo equilibrado, estableciendo sinergia con la comunidad escolar.

## **Capítulo 5. Los retos de la gestión en el marco de la Nueva Escuela Mexicana**

En el presente capítulo se aborda el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana, producto de la política educativa, instaurada para gobernar la educación en una época histórica de grandes cambios en todos los ámbitos, social, cultural, económico y político.

Se enuncia desde que la Nueva Escuela Mexicana tuvo una existencia como “código de conducta”, para posteriormente desglosar las etapas por las que atravesó estando al frente diferentes secretarios de educación, considerando distintos planteamientos expresados que la llevarían a evolucionar hasta alcanzar una existencia normativa como actualmente existe.

Se menciona el tema de la Inclusión Educativa, pues es uno de los retos que tienen los docentes en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, caracterizada por una estructura abierta que integra a la comunidad como núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también el papel del director ante el cambio de paradigma en la educación.

La orientación ideológica que el individuo va construyendo a lo largo de su vida es producto de toda esa serie de experiencias que el contexto social, cultural, político, económico e incluso religioso va inyectándole para formar su identidad, su visión sobre el mundo, su manera de sentir, pensar y actuar en las diversas situaciones de la vida.

Frecuentemente se siente la necesidad de dirigir la mirada a un campo que se considera clave para el desarrollo de un país: el educativo. Las razones son de hecho diversas cuando se considera la posición desde la cual se realiza esa mirada retrospectiva. Si el análisis surge de los implicados directamente en el proceso educativo, los resultados pueden ser muy interesantes e incluso trascendentales.

Adentrarse en el estudio de un hecho social tan relevante como lo es la educación y más aún hacerlo desde la situación de actores resulta indiscutiblemente enriquecedor.

La educación considerada como superestructura de la sociedad está profundamente relacionada con las características, problemas y demandas de un contexto histórico que debe su existencia precisamente a la manera en que se modelan los individuos para influir en la estructura general de la sociedad.

Desde épocas muy remotas el hombre se dio cuenta que la educación de un pueblo garantiza el progreso social, crea en los individuos la conciencia del mundo presente y los posibilita para construir el mundo del futuro del cual ellos serán los actores principales. Por consiguiente, cada época histórica formula las directrices que se han de seguir para formar el tipo de hombre que la sociedad en su conjunto requiere.

De igual manera en que se ha configurado la historia general del país, el desarrollo del sistema educativo se ha venido conformando sobre la base de las diferentes estructuras económicas y sociales que imperan en cada momento histórico.

En México, desde la época de la colonia hasta nuestros días, pasando por el período de Independencia en el que la educación tendía a favorecer el desarrollo de una personalidad individual, enérgica, racionalista, que no hubiese perdido la fe en los ideales universales, como la libertad, la igualdad y el progreso, sino que por el contrario luchase por ellos, se puede observar que la educación refleja siempre las características del modo de producción operante.

Guorui Fan y Thomas Popkewitz analizan paradigmas de la política educativa a escala global. Para ellos más allá de la ideología. “la política educativa es un código de conducta, una normativa para su existencia y una herramienta empleada por una entidad política para gobernar la educación”. La noción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que impulsó el gobierno de Andrés Manuel López Obrador fue primero que nada un código de conducta, un artificio retórico que inauguró su primer secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán.

A partir de septiembre de 2019 tuvo existencia normativa dado que –a iniciativa del gobierno- el Congreso colocó el concepto de NEM como un capítulo en la nueva Ley General de Educación. Este modelo educativo tomó auge cuando el proyecto del nuevo plan de estudios y marco curricular para la educación básica requería un aparato normativo.

### **5.1 Etapas de la Nueva Escuela Mexicana**

De acuerdo con Carlos Ornelas (2022) se pueden considerar tres etapas de la Nueva Escuela Mexicana.

#### ***Primera etapa, el surgimiento***

El 14 de enero de 2019, el secretario Esteban Moctezuma mencionó por primera vez el aparato que le permitiría buscar cómo gobernar la educación. En la mañana de ese día mencionó: “Este es un primer gran paso para la transformación educativa que dará origen a la Nueva Escuela Mexicana. Estamos viviendo y construyendo un momento histórico para la educación pública en México, la cuarta transformación”. En tal discurso cabe destacar dos conceptos “transformación educativa”, “momento histórico”.

Se busca una transformación educativa con miras a reparar las injusticias del pasado y mejorar la vida de las personas; en el afán de mejorar nuestra capacidad de actuar juntos por un futuro más sostenible y justo. La transformación está dirigida a garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, de tal manera que, el ser humano logre desarrollar todo su potencial y viva con dignidad.

El planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana surge en un momento histórico en México en que la educación había sido estructurada en tres ciclos inconexos (preescolar, primaria y secundaria) para después entrar a la media superior y superior, terminando en 20 años, iniciando a la edad de 3 años; los resultados no son alentadores, en el trayecto formativo de primaria a licenciatura, de cada 100 niños que ingresan a primaria, sólo 24 terminan sus estudios a nivel superior.

De acuerdo con algunos estudios, la causa de abandono en los diferentes niveles educativos, ocurre por diferentes razones socioeconómicas, familiares, de violencia y en muchas ocasiones porque la escuela no satisface, no es atractiva y no ofrece expectativas de futuro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En marzo de 2020, estando como subsecretario de educación básica, Gilberto Guevara Niebla, se elaboró un documento, “Ideas fuerza de la Nueva Escuela Mexicana”, tenía por objeto dar orientaciones a las diferentes autoridades educativas y los docentes. El documento indicaba “Que las autoridades educativas tomen decisiones que trastoken de manera profunda y decidida la cultura escolar e institucional”. Esto significó dar continuidad a ese “código de conducta” que después evolucionaría hasta llegar a lo que actualmente existe.

Por su parte la Subsecretaria de Educación Media Superior, en agosto de 2019, expresó que el primer compromiso de la Nueva Escuela Mexicana era “brindar calidad en la enseñanza”, “porque tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias”.

Cuando asumió el cargo Delfina Gómez Álvarez a la conducción de la SEP, la NEM desapareció de la oratoria de la SEP, hasta que el nuevo plan de estudio y marco curricular emergieron en enero de 2022, y su existencia requería un marco normativo.

### ***Segunda etapa, un fantasma***

En enero de 2022, la Secretaría de Educación Pública lanzó la propuesta de un cambio radical en educación básica, a través del documento Marco Curricular y plan de estudios 2022 de educación básica mexicana.

En el documento se hacía el replanteamiento de los contenidos básicos en las diferentes reformas curriculares desde 1992 a 2017, los cuales traían como consecuencia que:

- Se ignore la diversidad como elemento instituyente del currículo nacional.
- No se dé prioridad a aquellos contenidos que sean verdaderamente significativos para las y los estudiantes.
- Se mantenga una estructura curricular que favorece la fragmentación del conocimiento.
- Se elaboren libros de texto dirigidos a las y los maestros, cuando deben centrarse en las y los estudiantes, cuya estructura dirige la enseñanza a través de secuencias didácticas que no consideran el contexto educativo de las escuelas. (Página 28)

De igual forma, se enunciaba que en las diferentes reformas curriculares se ha saturado el currículo de educación básica, impidiendo el aprendizaje significativo en los alumnos, además no atendía la diversidad. Esta situación tenía consecuencias negativas, frustración en las maestras y los maestros y sentimientos de fracaso y de incompetencia en las y los estudiantes.

Dos de los aspectos centrales eran: la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica.

En el primer borrador del documento Marco Curricular y plan de estudios 2022 de educación básica mexicana sólo menciona una sola vez a la NEM, en la nota a pie de página 68. En el segundo borrador modificó el título: Plan de estudios de la educación básica 2022: Marco y estructura curricular. En la tercera versión, queda como Plan de estudios de la educación Básica 2022.

### ***Tercera etapa, renacimiento***

En esta tercera etapa se retoma el concepto legal de la Nueva Escuela Mexicana y se plasma en la Ley General de Educación ofreciendo existencia formal a los elementos del currículo de la educación básica, en el Capítulo I, artículo 11, señala:

El estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Se aprecia que esta versión no abandona el concepto de “comunidad”, sólo que lo ubica como un elemento de segundo orden.

De esta manera, el Acuerdo de la secretaria de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2022, establece el “Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria”, este plan pretende:

- Construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos.
- Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes.
- Articular la propuesta curricular entre los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, establecidos en el Capítulo I, del Título Segundo de la Ley General de Educación, con el fin de tener una visión de conjunto, tanto del Sistema Educativo Nacional, como de la educación preescolar, primaria y secundaria. (página 3)

La implementación del nuevo plan de estudio tuvo lugar en el gobierno de la 4T, inmerso en ciertas aristas ideológicas, pero finalmente desencadenaron en otorgarle una existencia normativa a la Nueva Escuela Mexicana, materializada en el Plan de estudio y marco curricular.

Estas circunstancias de la historia derivaron la propuesta de construir la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a lo largo del trayecto de los 0 a los 23 años, se dejó clara la

idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente. (La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. 2019)

La Nueva Escuela Mexicana tiene como fundamento el Artículo Tercero de la Constitución en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”; es una propuesta que se fundamenta en un conjunto de principios y lineamientos que tiene como objetivo promover la educación integral, incluyente y de calidad, para todos los estudiantes; reconoce que en la vida escolar hay una diversidad de personas de distinto origen, con desiguales condiciones, preferencias y estilos de vida, los cuales es necesario valorar. Se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad.

En este nuevo paradigma, la comunidad debe ser el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello, resulta necesario dar prioridad a la opinión de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sobre los derechos que los protegen, los problemas y decisiones que afectan su vida y la de su entorno; genera espacios de integración, de convivencia, dentro y fuera de la escuela.

Las capacidades de las y los estudiantes son un referente para establecer las intenciones educativas en el perfil de egreso, en los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos formativos, de igual manera el establecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en esta propuesta recaen en la autonomía curricular y profesional de las maestras y los maestros. De esta manera el currículo es un todo integrado con diferentes niveles de concreción y articulación que se materializa en las diferentes fases y grados de la educación básica, con el propósito de hacer efectivo el derecho a la educación de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva la escuela no busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las y los alumnos las adapten al contexto al que pertenecen, tampoco formar capital humano para responder a los perfiles que establece el mercado laboral desde la educación básica hasta la educación superior; por el contrario, se trata de formar ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás.

La Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en la idea de que un pueblo carente de educación desconoce sus derechos y no puede defenderlos, por ello, el individuo ha de adquirir capacidades que le permitan el desarrollo personal y colectivo, a fin de llevar una vida digna. La tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos éstos en su diversidad.

Ahora bien, aunque ante este cambio curricular el liderazgo del SNTE no protestó; esto no implica que los maestros frente a grupo acepten todo lo que conllevan las propuestas centrales, pues las tradiciones magisteriales, los métodos de enseñanza, los modos de evaluación y los valores adquiridos tienen arraigo en las escuelas, están ligados a una ética de trabajo estable, y no se han modificado a pesar de las exhortaciones por el mandato de un gobierno reformista.

En la entrevista aplicada a los 10 directores de la Zona Escolar 21, los directivos coinciden en que son dos los grandes retos que tienen que enfrentar con la implementación de la nueva propuesta curricular, el primero tiene que ver con la preparación y actualización constante para dar cabida a los nuevos paradigmas, el siguiente testimonio lo expresa: “El principal reto es estar preparados, leer, estar al día con la nueva forma de educar, con los nuevos paradigmas, con los nuevos conocimientos, con los nuevos contenidos, sobre todo con la nueva escuela, estar al día...” (D1Z21EMJ). También lo constata el siguiente testimonio: “Mentalizarme a invertir un tiempo que no he

hecho, hace bastante que no me dedico a actualizarme, este es el principal reto en mi persona, mentalizarme a que debo de leer...” (D7Z21EPVS).

El segundo reto implica tener la mente abierta y dispuesta al cambio, decisión para asumir los nuevos conocimientos y las estrategias metodológicas que coadyuvarán a obtener los resultados deseados. Un director expresa: “La mentalidad de algunos maestros, la resistencia al cambio, a algunos no les interesa prepararse...” (D8Z21CFFP).

Otro reto que se menciona en las respuestas de los directores, es la apertura para una educación inclusiva en toda la extensión del concepto, así se expresa esta necesidad: “El abrir las escuelas hacia una inclusión, no me refiero a los niños con discapacidad sino a las preferencias sexuales de cada persona...” (D10Z21CEJV).

Ante este reto es imprescindible realizar una revisión de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que es un instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva es una respuesta a la lógica de exclusión social y educativa que ha prevalecido durante décadas. El objetivo es claro:

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, página 5)

La perspectiva de inclusión defiende el posicionamiento de la escuela como espacio en que se da cabida a toda persona independientemente de sus condiciones

inherentes a su medio social, económico o cultural. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar de aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales.

Hablar de educación inclusiva implica aceptar la utopía de que una educación de calidad es posible en la medida que el docente atienda las necesidades de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en tanto ayude a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

No se trata sólo de prestar atención a personas con discapacidad sino a todo el alumnado sin distinguir condición social, cultura, religión, estilos y ritmos de aprendizaje. Cuando el docente al planear sus actividades didácticas, toma en cuenta que no todos los alumnos tienen el mismo ritmo de aprendizaje y diversifica esas actividades, cuando deja a un lado la atención homogénea y realiza los ajustes necesarios para que la enseñanza esté al alcance de todos sus estudiantes, entonces está atendiendo desde la perspectiva de una educación inclusiva.

Los sistemas educativos sólo pueden ser genuinamente inclusivos si todos sus centros educativos son capaces de reconocer que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las barreras que el sistema, las y los operadores (maestros, autoridades escolares y educativas) históricamente han creado o reproducido en actos de exclusión y discriminación; por tanto, son las escuelas las que deben adecuarse a la población estudiantil y no viceversa.

El establecimiento de nuevos referentes en cuanto a políticas, culturas y prácticas pedagógicas permitirán transformar el sistema educativo y con ello, las escuelas; identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se agrupan bajo tres grandes categorías: estructurales, normativas y didácticas, facilitará la identificación

de los actores responsables de cambiarlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En este sentido, resulta importante tener claro en qué aspectos se puede accionar desde el ámbito escolar para hacer efectiva la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, pues es muy común centrar los esfuerzos en localizar lo que otros sectores dejan de hacer, en lugar de concentrarse en aquello que sí está en nuestras manos realizar para dar una atención diversificada que aporte al desarrollo integral de todos los alumnos.

Figura 4. Barrera para el aprendizaje y la participación.



Fuente: Elaboración propia con información de ENEI

Este es un punto de gran trascendencia pues nos remite al objetivo central de la educación “ofertar una educación de excelencia con equidad e inclusión”. En el artículo 3º., fracción II, inciso f, establece que el criterio que orientará esa educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

### **5.2 Papel del director ante un cambio de paradigma en educación**

Es conveniente tener siempre presente que la finalidad del colectivo de una escuela es la mejora continua de las prácticas educativas y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, una condición necesaria para lograrlo es la comunicación permanente entre los integrantes de la comunidad educativa y de los objetivos compartidos que en colaborativo hayan creado y que les permite tener una visión de conjunto.

Hay dos funciones esenciales que el directivo escolar debe cumplir frente a la nueva realidad de la educación y para hacer frente a las demandas de una sociedad compleja. Ambas funciones se complementan mutuamente, la primera tiene que ver con la asunción de un liderazgo académico y la segunda, con el desempeño de una gestión estratégica.

De esta manera, el trabajo dentro de las aulas no puede considerarse como una actividad aislada, cada docente que forma parte de una institución educativa debe asumirse como corresponsable de los resultados que se obtengan, esto implica que se fomente el trabajo en equipo, se labore de manera colaborativa pues los objetivos son comunes y están plasmados en los rasgos del perfil de egreso de la educación obligatoria, de los cuales todo el colectivo es responsable.

El director como líder de una institución es la persona que orienta e impulsa las tareas educativas que se llevan a cabo en la escuela, por tanto, requiere desarrollar la

capacidad de movilizar a todo el personal para que actúen eficientemente con el fin de conseguir los objetivos que se plantean y así cumplir con las obligaciones propias de un ejercicio profesional honesto.

De acuerdo con las encuestas aplicadas, se corrobora que existe gran área de oportunidad en los directores de la zona escolar 21 para realizar su función directiva desde la interculturalidad, tienen dificultad en impulsar acciones para que toda la comunidad escolar establezca relaciones interpersonales armónicas y pacíficas.

Por tanto, se requiere el desarrollo de estrategias culturalmente pertinentes, para que puedan establecerse acuerdos y la solución pacífica de conflictos, en un marco de respeto a los derechos humanos y considerando siempre la normativa educativa vigente, los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar establecen que:

...el personal directivo asume su práctica desde la interculturalidad, partiendo del reconocimiento que la comunidad escolar se caracteriza por diversas formas de pensar, sentir y actuar, lo cual enriquece la tarea educativa y promueve que entre sus integrantes prevalezca un trato digno y respetuoso de los derechos humanos como condición que facilita el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas y la construcción de un mundo justo y libre de violencia. (página 42)

Para lograr esto, el directivo tiene que poseer ciertos atributos también especificados en el documento:

...el dominio incluye atributos del personal directivo que coinciden con un profesional que tiene un alto espíritu de servicio, es honesto, sensible, respetuoso y con disposición para desarrollarse profesionalmente de forma constante con miras a mejorar su trabajo en la escuela y enfrentar los desafíos que se presentan

en su ejercicio directivo en favor del bienestar de las alumnas y los alumnos.  
(página 43)

Estas características que se esperan del directivo escolar son verdaderamente imprescindibles si se quiere ofertar una educación de excelencia con equidad e inclusión, así que será importante promover desde la supervisión escolar conferencias, cursos, talleres que incrementen en los directores su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional con la única finalidad de fortalecer su función directiva en todos los aspectos, partiendo de dentro hacia afuera.

### **5.3 La supervisión escolar en el proceso de asesoramiento.**

Como defiende Stoll y Fink (1999), los centros educativos deben constituirse como unidades autónomas para iniciar y desarrollar la innovación... Y como no son “islas”, necesitan de apoyo externo; pero no cualquier apoyo ni a cualquier precio. Dentro del marco del “Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (IPSI) de la OCDE, en un trabajo de Louis y otros (1985) un factor clave en los procesos de mejora lo constituyen los modelos y procesos de apoyo y asesoramiento con que se dotan dichos procesos de desarrollo.

La supervisión escolar es una estructura de apoyo que actúa como mediadora para potenciar capacidad a los propios centros y profesores para que afronten y superen los problemas y retos de la práctica educativa y su mejora. Se centra en la mejora de las prácticas docentes y directivas, a través de la identificación de dificultades, la observación, el registro y análisis de las prácticas, el diálogo sistemático, así como la formulación, desarrollo y seguimiento de propuestas de mejora.

La misión de la supervisión escolar es asegurar la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas, para garantizar el máximo logro de aprendizaje de los alumnos en condiciones de equidad e inclusión.

Pero no vale cualquier asesoramiento; se trata de alentarlos a que piensen en voz alta acerca de su trabajo. Para que se pueda incidir productivamente en ámbitos fundamentales como el currículum, los procesos organizativos y de enseñanza y aprendizaje en el aula, es necesario que asesores y profesores “compartan la iniciativa y la responsabilidad” de los procesos de mejora emprendidos (Nieto y Botías, 2000, citado en Segovia 2005).

Los procesos de cambio en los centros educativos son complejos, personales y dinámicos. El cambio lleva en sí mismo un proceso interactivo de generación de condiciones y posibilidades interdependientes en constante reconstrucción. En este sentido, el conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas pueden representar un escenario propicio o, por el contrario, hostil hacia la mejora.

La idea es apoyar procesos de desarrollo interno en los centros educativos, considerando que esos procesos de asesoramiento constituyen una interesante herramienta conceptual en el maletín estratégico (primeramente) del asesor y (posteriormente) del propio equipo de profesores empeñado en la mejora (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2001).

El proceso de asesoramiento en camino hacia la mejora implica una cierta flexibilidad y constancia pues de lo contrario difícil será mejorar; por otro lado, siempre implica la necesidad de hacerlo “con otros”, es una construcción colectiva que lleva consigo una particular historia personal.

Se propone promover la estrategia del proceso de asesoramiento desde la perspectiva de la colaboración, la cual implica la generación de procesos que posibiliten a las instituciones educativas lograr el cambio cultural y el mejoramiento continuo; implica un trabajo colaborativo que suma esfuerzos para la solución de problemas que surgen desde la práctica educativa.

La complejidad en los procesos de mejora radica en que de entrada surgen desde la persona y si la persona no tiene la voluntad, la disposición para entrar en el proceso de mejora, difícilmente otros podrán hacer lo que a ella corresponde.

El viaje a la mejora y el proceso de acompañamiento crítico deben negociarse, consensuarse, debatirse, vivirse, (re) construirse, ir haciéndose... depende del desempeño de determinados roles y compromisos ineludibles, de los que la dotación y la evaluación no son ajenos; e insistir en la búsqueda y conquista de la capacidad, el motivo, el deseo de cambiar (Elmore, 2002).

Un proceso de mejora conlleva una relación colaborativa entre los implicados para sostener las dinámicas que se generan (Hargreaves y Fink, 2002); optimizando el aprendizaje organizativo, gestionando eficazmente el proceso y construyendo un impacto real en los buenos aprendizajes para todos.

De acuerdo con Guarro (2001) el proceso de mejora no se trata de un método dulcificado de gestión externa del cambio; define el enfoque más como una “visión estratégica de proceso”. Por lo que el “proceso” en sí (tanto en su dimensión operativa o dinámica como en los contenidos sobre los que se asiente o desarrolle) se constituye en una plataforma de acción, reflexión y mejora. Más que hablar de modelo de proceso, convendría hacerlo de “visión estratégica” o perspectiva de proceso:

Hablamos de “visión” estratégica más que de “modelo”, porque ni teórica ni prácticamente debe considerarse como una serie de fases y subfases cuya ejecución ordenada asegura el cambio de la cultura escolar o la mejora de la escuela, metas últimas de la colaboración y del asesoramiento [colaborativo] (Guarro, 2001, 203).

La visión estratégica de colaboración es una propuesta de trabajo cooperativo que el asesor plantea/ofrece al centro como institución para concretar la colaboración entre ambos, con la finalidad de generar una serie de procesos encaminados a la capacitación de la escuela para la investigación y solución de los problemas que surgen desde la

práctica educativa con la intención de transformar democrática y progresivamente la cultura de dicho centro.

Hopkins (2001) advierte, en este sentido, que lo que realmente importa es el flujo de la acción y los contenidos sobre los que se trabaje. Así, señala que el proceso de mejora comienza con una idea clara de cuáles son las necesidades de aprendizaje de los alumnos, le sigue la identificación y puesta en marcha de prácticas educativas innovadoras y, por último, se definen las condiciones estructurales para sostenerlas.

En el proceso de cambio y consecuentemente en el proceso de asesoramiento es fundamental atender dos componentes: el primero tiene que ver con el componente operativo del proceso, es decir, con los modos de colaboración que se asuman, el análisis y reflexión sobre la práctica, la realimentación y las alternativas de solución o modificación que se generen; el segundo componente se refiere al contenido, a los temas sobre los que hay que trabajar, a los asuntos que se requieren para formarse, desarrollarse con la finalidad de no perder el sentido transversal de la formación a lo largo de todos los momentos del proceso de mejora.

A lo largo del camino se irán abordando cuestiones como la discusión, el debate, la clarificación por grupos, el establecimiento y concreción de compromisos, tiempos, espacios y responsabilidades, grados de participación, creación de momentos, actividades y estructuras que hagan posible la reflexión, colaboración profesional, espacios de reflexión y aprendizaje, que representen una mejora real en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que constituyan un verdadero cambio cultural en las instituciones educativas.

Al asumir la perspectiva de visión estratégica, se reconoce el cambio en sí, como un acto constituyente, como parte relevante de la propia vida de la institución. En este sentido, cabe la idea de desarrollar una comunidad de aprendizaje apoyada por alguna otra estructura de mejora o “colega crítico” (Imbernón, 1997).

Como señala Escudero (1993, 265), al inicio, a lo largo y como meta fundamental del proceso de desarrollo escolar hay que situar la promoción de una cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una filosofía identificadora de la escuela, de unos procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación y relaciones profesionales. La idea de ir haciendo del contexto escolar un lugar que privilegia la colaboración, el trabajo conjunto, la coordinación efectiva, el reconocimiento y el descubrimiento de los compañeros... El proceso de asesoramiento tiene como objetivo apoyar tanto el cambio cultural que les lleve hacia una cultura profesional e institucional de mayor colaboración profesional en el seno de una comunidad de aprendizaje, como se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y en compromisos ineludibles (Escudero, 2002; Darling-Hammond, 2001).

De acuerdo con Ainscow y otros (2011) el proceso de desarrollo de un centro educativo adquiere una dimensión ética, que trasciende lo meramente operativo. De esta manera, el proceso de cambio debe entenderse también desde la metáfora del “viaje hacia la mejora escolar”, como un peregrinaje, con una dirección y en torno a una serie de valores. Se realiza desde una perspectiva de igualdad, de libertad y de calidad, desde una colaboración crítica.

“Las acciones de cambio sin un propósito moral son inútiles” (Fullan, 2002a, 18). El propósito moral es una de las fuerzas de atracción de los procesos de cambio, porque la búsqueda y el poder del sentido contribuyen a la producción de fenómenos complejos de movilización. Sin este propósito moral, prevalecen la ausencia de objetivos y la fragmentación, así como sin una capacidad de acción para el cambio, dicho propósito se paraliza.

Las acciones de cambio interaccionan mutuamente con el propósito moral, éste las complementa como un proceso que permite el crecimiento. Es importante comprender que se buscan mejores condiciones para que en los centros escolares se generen

confrontaciones honestas que permitan al individuo mirarse, reconocerse y autocriticarse para mejorar; a la vez que se involucre a sus pares para enriquecerse con las aportaciones que desde la propia percepción puedan compartirle.

En los procesos de cambio se desarrolla un entramado de relaciones que son interdependientes entre sí. El logro de la mejora consiste en salir adelante con sus diversas fases e interacciones complejas que van perfeccionando la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la participación, la claridad de perspectivas, la construcción de un sueño, la capacidad de indagación y la decisión informada.

En definitiva, se aspira que en los centros educativos de la zona escolar 21, de acuerdo con Guarro (2001) se reflexione sobre:

- La transformación democrática de la cultura escolar
- Propuesta de trabajo cooperativo: el centro como unidad de cambio y concreción de la colaboración
- Generación de procesos
- Capacitación de la escuela
- Investigación y solución de problemas prácticos

El primer aspecto que hay que dejar claro es que la finalidad del asesoramiento *colaborativo* y lo que guía el trabajo en los centros educativos, es la transformación democrática de la cultura escolar, lo que implica tener una idea clara de la finalidad de ese cambio.

La tarea a la que deben atender los procesos de asesoramiento en los centros es la de su transformación en instituciones plenamente democráticas. Eso significa esencialmente, que la cultura de los centros debe constituirse como clave democrática que promueva el desarrollo integral de cada integrante del centro educativo, atendiendo a la forma y al contenido de los procesos.

Esta visión estratégica implicaría que los asesores, lejos de presentar a los centros nuestras concepciones acerca de la transformación de la escuela, convendría más bien explicitar nuestra visión de cambio; someterlo a un debate y crítica permanentes, tener apertura a la diversidad de concepciones que se puedan generar para la construcción de esa escuela democrática, estar dispuestos a modificar nuestras propias concepciones y aceptar nuestras equivocaciones cuando la práctica así lo demuestre.

De acuerdo con Guarro (2001) podemos decir que la primera conclusión a la que hemos llegado desde nuestra experiencia es que el asesoramiento colaborativo debe ofrecer no sólo una forma de trabajar sino también una finalidad clara para este trabajo. Y esa meta, ese horizonte no puede ser otro que la transformación democrática de la cultura escolar.

Por otro lado, asumir la propuesta de un trabajo cooperativo implica hacer a un lado la idea tradicional del asesor como experto que va a solucionar los problemas del centro mediante la aplicación de un conjunto de <recetas> que sólo él conoce y que proporciona como apoyo al centro. Esta concepción afianza la idea de que el asesor debe poseer un conocimiento experto sobre cualquier problema educativo y en muchas ocasiones es el criterio prioritario para valorar la ayuda recibida.

Lo que se pretende más bien, es establecer una relación horizontal entre el asesor y el profesorado, de tal manera que prevalezca el mismo papel protagónico de ambos en el proceso de construcción de compromisos, tareas, finalidades, apoyos, recursos, tiempos, etc., que cada uno está dispuesto a asumir en el proceso de cambio del centro.

Ahora bien, resulta necesario como en todo proyecto a desarrollar, valorar el contexto del centro, conocer su historia, desarrollar procesos de información para obtener conocimiento de la pluralidad del centro, esto es importante porque permite al asesor comprender la peculiaridad con que el centro determina llevar a cabo el proceso de

mejora, se evita así la imposición de propuestas y se favorece la integración mutua entre lo que se pretende desde el asesoramiento y lo que el centro quiere hacer.

En este orden de hechos conviene mencionar que la actitud del asesor, desde el primer contacto con el centro, más que sus palabras, es el primer referente para que la comunidad educativa aprenda a colaborar en la solución de sus problemas; el asesor aporta un efecto ejemplificador de esa cultura colaboradora que se pretende construir.

Si bien es cierto, en muchos centros educativos prevalece una cultura profesional y organizativa *balcanizada* (Hargreaves, 1996), sin embargo, el inicio del proceso de cambio se hace con un grupo de personas concretas que promoverán la participación e implicación del resto de la comunidad educativa.

Entre las prioridades del asesoramiento debe tenerse muy presente la ampliación paulatina de la participación de los miembros de la comunidad educativa, por tanto, uno de los principales criterios a la hora de decidir acerca de las estrategias y técnicas que se van a utilizar para dinamizar el trabajo debe ser <favorecer la participación de todos los miembros implicados en el proceso de trabajo>

La construcción de un trabajo colaborativo entre el asesor y el centro implica una comunicación franca sobre las tareas que hay que llevar a cabo para legitimar el apoyo mutuo, tanto el apoyo externo del asesor como los compromisos que el profesorado va a adquirir, los recursos que puede necesitar, el tiempo que ha de dedicar, de tal manera que la suma de actuaciones contribuyan a la solución eficaz de los problemas del centro, se trata de una construcción conjunta que pone énfasis en el carácter procesual y colaborativo de todas las tareas.

En acuerdo con Guarro (2001) la colaboración entre el asesor y el centro es una relación compleja que, incluye aspectos emocionales y afectivos, no sólo profesionales; esto explica por qué el éxito o fracaso de un centro radica más en la capacidad de

desarrollar esos aspectos que en la solución de problemas, pues ello contribuye a construir un clima que posibilite un compromiso compartido por la mejora escolar.

Un aspecto básico en la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración es la generación de procesos y actitudes que faciliten en las instituciones educativas la transformación de su cultura. Siguiendo a Guarro (2001) entre los procesos básicos que deberían generarse al tiempo que ayudamos a resolver problemas de los centros, se encuentran: participación, implicación y compromiso, deliberación y decisión conjunta, apropiación, construcción compartida de la realidad, apoyo mutuo y análisis, reflexión y comprensión. Se requiere, por tanto, apoyar a los centros a generar esos procesos y actitudes que favorezcan el trabajo colaborativo.

Además de la cultura organizativa, la escuela también debe transformar su cultura profesional, quizás esta es una de las metas más importantes del asesoramiento basado en la colaboración, ello implica favorecer dos tipos de procesos: el apoyo mutuo y la reflexión sobre y la comprensión de, las acciones encaminadas al cambio.

El proceso de cambio debe favorecer el apoyo mutuo entre el profesorado como uno de los pilares de esa nueva cultura que se quiere construir, para ello, será necesario proponer fórmulas sencillas pero eficaces de apoyo mutuo.

La esencia del apoyo mutuo, en términos profesionales, es la posibilidad de compartir y beneficiarse mutuamente del análisis, la reflexión y la consecuente comprensión del trabajo. El profesorado colabora entre sí cuando percibe que así le resulta más fácil y asequible su trabajo, cuando comprueba que sus análisis y la comprensión de su trabajo son de mayor calidad que cuando hace lo mismo en solitario, cuando asume que hay tareas, sobre todo las relacionadas con el desarrollo del curriculum, que solo pueden resolverse con una cierta calidad si se afrontan colaborativamente. (Guarro, 2001)

Un aspecto muy interesante del trabajo colaborativo en los centros, es la pretensión de lograr que los centros sean capaces de llevar a cabo todos los procesos básicos y específicos de manera autónoma. Es decir, los esfuerzos estarán encaminados en que el centro y su profesorado han de adquirir las capacidades, procedimientos y actitudes que les permitan desarrollar un tipo de trabajo colaborativo autónomamente.

Se puede decir que, el éxito de un proceso de asesoramiento se puede valorar en la medida que el apoyo externo se va haciendo cada vez más prescindible o menos necesario, he aquí el meollo de la estrategia de asesoramiento desde la colaboración. Este es un gran desafío que no siempre es fácil de conseguir, por un lado, porque el profesorado ve al asesor como un experto que puede resolverle los problemas mediante alguna prescripción técnica y por otro, porque no está acostumbrado a asumir la responsabilidad de lo que ocurre en la escuela.

El asesoramiento basado en la colaboración establece un proceso de trabajo que se constituye por una serie de tareas claramente identificadas para la investigación y solución de los problemas prácticos que se plantean mejorar en los centros. Se trata de tareas que tienen valor como guía para la acción y que son definidas en función de las necesidades y decisiones que adopte la escuela. La estrategia propuesta se conoce como *indagación basada en el modelo de investigación-acción colaborativa* (Guarro 2001)

El primer paso de la estrategia invita a la escuela a mirarse a sí misma con una visión crítica para identificar el problema sobre el cual se centrará el proceso de mejora, significa hacer un alto en el camino para crear una visión compartida de dónde está la escuela y a dónde querría ir. Una vez identificado y seleccionado con el mayor grado de consenso posible, se analiza y se vislumbran posibles soluciones, surgidas de la reflexión, las cuales se articulan en un plan de acción que es llevado a la práctica.

Posteriormente se realiza un seguimiento del plan de acción para reorientarlo y tomar nuevas decisiones cada vez que haga falta. Finalmente, después de un periodo de

tiempo se evalúa el trabajo realizado para comprobar el estado del proceso de cambio y poder determinar si el problema ha sido resuelto o conviene seguir trabajando en su solución.

En conclusión, es conveniente poner atención en una de las principales aspiraciones de la formación centrada en la escuela en cuanto al proceso de asesoramiento y es justamente garantizar que entre el asesor y el centro no se genere una dependencia que impida la toma de decisiones autónoma del propio centro. Promover que de manera paulatina el profesorado vaya adquiriendo capacidades para funcionar por sí mismo, vaya en búsqueda de la conquista de un poder que le permitirá decidir lo que se hace y cómo hacerlo. Esto es al mismo tiempo un reto para el propio asesor y una señal inequívoca del éxito o fracaso de su labor.

Estoy consciente de lo lejos que están las escuelas de la zona escolar 21 de aceptar este planteamiento. Sin embargo, se apuesta por él, se trabaja porque forme parte de una nueva cultura escolar, así como de los valores democráticos característicos de nuestra sociedad pues de lo contrario se estaría aceptando que el ser humano es incapaz de mejorar sus propios fundamentos. Por tanto, se asume el componente utópico del planteamiento y se tiene la convicción firme de insistir en la necesidad de avanzar en este planteamiento para desarrollar procesos de cambio en las instituciones escolares.

La generación (entre el profesorado, en el centro y en el propio asesor/a) de procesos y actitudes que faciliten la transformación de la cultura profesional del centro y de la propia identidad profesional supone, en palabras de Guarro (2011), un complejo inventario de procesos básicos y específicos a desarrollar. Unos y otros compondrían lo que Santos Guerra vino a llamar “currículum para el centro” (2000).

## CONCLUSIONES

El recorrido realizado a lo largo de la presente investigación resultó muy satisfactorio, me dejó constatar cómo los individuos a través de la estructura de un relato construimos conocimiento. Hacemos relatos y al compartirlos nos apropiamos del relato de otros con quienes compartimos, además de apropiarnos del relato teórico que sustenta epistemológicamente la realidad social.

Recuperar los relatos escritos de la experiencia directiva constituye un recurso valioso para guiar la reflexión. Las directoras y los directores al escribirse recuperan el potencial formativo de la narrativa, la cual permite dar forma y significado a los relatos. A través de la narrativa el sujeto construye de manera reflexiva su experiencia.

De esta manera, los relatos de los directores me permitieron identificar las principales problemáticas que enfrentan en el ejercicio de su función, entre las que destacan; las situaciones de conflicto entre padres de familia, la lucha por el poder, el deseo de estar al frente para poder determinar asuntos propios de la escuela, los cuales no siempre son dirigidos a beneficiar a la comunidad escolar, sino a satisfacer un ego siempre insaciable. Aunado a ello, se encuentra también la desconfianza de algunos padres de familia hacia el trabajo docente, las frecuentes demandas ante la insatisfacción de las intervenciones docentes que provocan una ruptura en las relaciones interpersonales.

Otro aspecto significativo es la gran problemática que afrontan con respecto a la mentalidad de algunos maestros, la resistencia a generar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, la negativa a prepararse para incorporar nuevas ideas en su desempeño profesional, la obstinación a seguir realizando su función de la misma manera que hace años.

De igual manera, también se encuentran con la dificultad para conformar un colectivo escolar armónico donde se establezca un clima de diálogo respetuoso que

posibilite un trabajo colaborativo. Aunado a lo anterior, otra dificultad representativa es la relacionada con la cuestión administrativa requerida por la autoridad educativa, así como el diseño, implementación y evaluación de estrategias para organizar acciones de mejora.

Ante tales dificultades las y los directores atienden estos problemas a través del diálogo, utilizando las posibilidades que se tienen dentro del centro escolar para centrarse en la resolución de los conflictos que se generan. Sin embargo, esta forma de abordarlas no ha sido la más adecuada puesto que, aunque en cada una, de acuerdo con los testimonios de los directores, se privilegia la comunicación, en realidad existe una tensión entre el deber ser y la realidad que circunda a los centros escolares, pues se puede constatar que, a pesar de los esfuerzos, en repetidas ocasiones se hace necesaria la intervención de la autoridad inmediata.

Por tanto, tengo la convicción firme que hacer uso de este recurso, relatos escritos, como medio para el acompañamiento desde la supervisión escolar permitirá a las y los directores construir experiencia a través de la recolección de las historias y discursos de los actores sociales que intervienen en el hecho educativo, invitando a la reflexión colaborativa, pues por lo que a mí toca, el tomar el relato que las y los directores me han compartido y al cual le han dado significado me permitió comprender e interpretar sus prácticas y de esta manera hacer investigación.

Este trabajo de investigación implicó la interacción entre lo teórico y lo práctico, esto me dejó conocer la realidad estudiada, interpretarla y comprenderla a la luz de las teorías construidas. Hacer uso de los relatos me ayudó a recolectar información acerca de la realidad de los directores y las directoras de la zona escolar a mi cargo, sus percepciones e interpretaciones y su manera de enfrentar la realidad que les circunda.

La metodología utilizada garantizó que los sujetos estudiados intervinieran en el problema, expresaran su concepción sobre el mismo y dada su naturaleza discursiva me permitió la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado.

Pensar el quehacer docente desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana implica un trabajo profundo de transformación de la práctica docente, del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida de las alumnas y los alumnos. Lleva en sí, un proceso de reinención de la docencia ante ese encuentro con la diversidad y complejidad de sus estudiantes.

En conclusión, las necesidades de formación en cuanto a la resolución de conflictos con alumnos, padres de familia y maestros, conocimiento del contexto sociocultural de la comunidad, aspectos administrativos, diseño, implementación y evaluación de estrategias para organizar acciones de mejora, requieren del empleo de la estrategia de un proceso de asesoramiento desde la colaboración.

La estrategia de asesoramiento desde la colaboración trata de instaurar un mecanismo que permita convertir todo aquello que sucede dentro del centro escolar en oportunidades de desarrollo curricular, profesional e institucional, propiciando en todo momento procesos de mejora.

Se trata de ir haciendo de los centros escolares espacios de colaboración mutua, de unos procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación y relaciones profesionales que posibiliten un compromiso compartido para la mejora escolar.

## REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2009). Desafíos de innovación y gestión en la educación básica. En cultivar la innovación. Hacia una cultura de innovación (pp. 137-14). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://biblio.upmx.mx/textos/21944.pdf>.
- Antúnez, S. (2001). Organización escolar y acción directiva (p. 256). México: Secretaría de Educación Pública.
- Avances de Investigación. Educación y aprendizajes.
- Barber, M. y Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Santiago: PREAL y CINDE.
- Carlos, O. (2022). Las etapas de la Nueva Escuela Mexicana.
- Castillo-Ortiz, A. (2005), Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. Cuaderno de Investigación en la Educación, 20, 1-9. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16262>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO.
- Delval, J. (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Magister. Madrid.
- Diario Oficial de la Federación (30/09/2019). Ley General de Educación 2019. México.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.
- Domingo, J. (2005). Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: una revisión del modelo de proceso. Archivos Analíticos de Políticas Educativas (pp. 1-31) Arizona, Estados Unidos.
- Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación. 5ª Edición, Ediciones Morata, S.L.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima.

- Guarro, A. (2005). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re) visión desde la práctica. Universidad de La Laguna.
- Hacia una estrategia de acompañamiento para fortalecer la autonomía de gestión escolar. El diagnóstico y la planeación. Intervención formativa: acompañamiento pedagógico de la Supervisión para fortalecer la gestión escolar, (2022). Educación Básica Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Madrid España: Ediciones Akal.  
Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?>
- Hernández, L. (2013). La calamidad educativa y la resistencia magisterial (pp. 5-25). El Cotidiano No. 179. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito federal, México.
- IPE -UNESCO (2000). La gestión educativa estratégica, en desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / Ministerio de Educación de la Nación / UNESCO.
- Imbernón, F. La formación y el desarrollo del profesorado. De la formación espontánea a la formación planificada.
- Loera, A. (2003). Paja fortalecer el trabajo directivo. Módulo de Apoyo. México SEP/PEC.
- Mirabal, D. (2003). Técnicas para manejo de conflictos, negociación y articulación de alianzas efectivas. Provincia, núm. 10, enero-diciembre, pp. 53-71. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela.  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55501005>
- Montero, L. (1987). Necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio. Análisis de una investigación. Revista de Investigación Educativa, 5(9) 7-13.

- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En Rosa Blanco (Coord.) Eficacia escolar y factores asociados América Latina y El Caribe (pp. 7-47).
- Nieva Chaves, J. A., Dra. Orietta. Una nueva mirada sobre formación docente.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano, en Educación Educadores, vol. 17, núm. 2, pp. 357-369.
- Pesqueira, N. (2009). Formación de la identidad directiva. Estudio de caso con directores de educación primaria en Sonora. Tesis Doctorado en Innovación Educativa. Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Pozner, P. (2003). La gestión escolar. Secretaria de Educación Pública (SEP). Antología de gestión Escolar, México: SEP.
- Rodriguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. Educación y educadores 14 (2), 253-267.
- Sacristán, G. (2005). Comprender para transformar la enseñanza (p. 483). Morata, Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria.
- Secretaría de Educación Pública (1973). Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Programa Escuelas de Calidad Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2018). Fichero de estrategias didácticas para la asesoría y el acompañamiento del supervisor escolar. Pp. 3-5, 15-16.
- Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEM'S.
- Secretaría de Educación Pública (2020). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.
- Stake, R.E. Investigación con estudio de casos. 2a. Edición. Ediciones Morata, S.L.
- Zorrilla Fierro, M. M. (2013). Transformar la supervisión escolar: ¿sólo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible? EDUCAR, vol. 49, núm. 1, pp. 49-66.
- Universidad Autónoma de Barcelona, España
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840604>