

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRIA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



TRABAJO DE TESIS

*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de la
recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:
Ana Cristina Amante Carranza

ASESOR: Mtro. Sergio Arturo Estrada Maldonado
Mtra. Rosario Leticia González Hurtado

Tlaquepaque, Jalisco, Febrero 2010

INDICE

Introducción	1
1. Contextualización	4
1.1. El Centro Educativo	4
1.2. Fundamentos de la propuesta educativa	5
1.3. Propuesta educativa	7
1.4. Organización Institucional	8
1.5. Ubicación y distribución física	9
1.6. Recursos materiales	10
1.7. Comunidad educativa	11
1.8. Calendario escolar	12
1.9. Vida académica	13
1.10. Formación docente	14
1.11. Academias	15
2. Diagnóstico	17
2.1. Primeros indicios	17
2.2. Observaciones preliminares: los estudiantes	20
2.3. Observaciones preliminares: los docentes	22
2.4. Diagnóstico de la situación problemática	26
2.5. El problema	27
2.6. Implicaciones del problema	28
2.7. ¿Por qué intervenir?	29
3. Marco conceptual del proyecto de intervención	31
3.1. Postulados fundamentales de la educación personalizada	32
3.1.1. Tres principios fundamentales	33
3.1.2. Instrumentos de trabajo y momentos didácticos en el personalismo	34
3.1.3. La organización del tiempo y el espacio	36
3.1.4. La organización del espacio de trabajo	38
3.2. Calidad educativa	39
3.2.1. Cuatro elementos de la calidad educativa	40
3.2.2. La calidad educativa y educación personalizada	41
3.2.3. Calidad educativa: cinco características y una definición	42
3.3. Gestión directiva	43
3.3.1. El directivo y la gestión escolar	43
3.3.2. Gestión directiva y calidad en la educación	44
3.4. El colegiado y su papel en la mejora de la calidad educativa	45

3.4.1. Características del colegiado	45
3.4.2. Importancia del trabajo colegiado	46
3.5. El liderazgo	47
3.5.1. Una aproximación al concepto de liderazgo	48
3.5.2. Una tipología del liderazgo académico	49
3.5.3. Liderazgo y lineamientos para la toma de decisiones	50
4. Metodología de intervención	52
4.1. Investigación acción	52
4.1.1. Postulados fundamentales	52
4.1.2. Dimensiones de la investigación acción	54
4.1.3. La dignificación de la acción educativa	56
4.2. Recuperación de las estrategias de intervención	58
4.2.1. Tres posturas estratégicas para la intervención	58
4.2.2. Recuperación de las líneas generales de los planes de acción	63
4.2.2.1. Lineamientos para la atención de los problemas de respeto y normalización	63
4.2.2.2. Seguimiento de la atención de los problemas de respeto y normalización	66
4.2.3. Lineamientos para la atención de la formación docente	70
5. Recuperación de los fundamentos de un estilo de gestión directiva	74
5.1. Antecedentes de un proceso formativo	76
5.2. Feuerstein y la importancia de las habilidades cognitivas	77
5.3. Marzano y la importancia de las dimensiones de aprendizaje	79
5.4. Un espacio para trabajar y reflexionar sobre la enseñanza en las aulas	80
5.5. Mounier y la importancia de la persona	81
5.6. Fierro y la importancia del colegiado	82
6. Resultados de la intervención	85
6.1. Resultados de la intervención respecto de la normalización	85
6.2. Resultados de la intervención respecto del colegiado	90
6.3. Resultados de la intervención respecto de la función directiva	92
7. Reflexiones desde la gestión directiva	96
8. Referencias	107
9. Anexos	109

Introducción

La presente tesis recupera una experiencia de gestión directiva en el nivel de secundaria en un centro educativo de educación personalizada. Constituye una recuperación de la experiencia en la medida en que se abordó sólo después de concluido el periodo laboral al frente de la dirección, esto es, cuatro años después.

Uno de los aspectos centrales de esta tesis se ubica en la identificación y explicitación de las discordancias entre la vida académica cotidiana en el centro educativo, la información recibida en torno a la situación de la secundaria, particularmente favorable, y los principales conceptos de la educación personalizada. Las disonancias entre un discurso mediante el cual la secundaria era presentada como un entorno en el que los postulados teóricos de la educación personalizada se concretaban cotidianamente y una realidad opuesta constituyó el punto de partida para iniciar una reflexión y revisión respecto de ¿cómo hacer vida los postulados teóricos de la educación personalizada?

Este proceso se inició con el grupo de docentes de la secundaria a partir de la primera *semana intensiva de preparación* (diciembre 1999) trabajando la normalización, en la educación personalizada, la normalización significa actuar de acuerdo a lo que cada situación en la vida va pidiendo, por ejemplo: en el aula estudiar, en el recreo jugar y tomar su lonche... en general tener una actitud de respeto ante las personas y situaciones del entorno. Actitudes que no se encontraban en los alumnos como parte de su cultura institucional. Otro aspecto medular que se aborda en esta tesis es la importancia del colegiado, lo que se revisa recuperando las dificultades para trabajar colaborativamente con el equipo de maestros y cómo se inicia la construcción de un proyecto desde el colegiado, para ello, fue necesario primero formar este colegiado, pero también aprender a incluirse en el colegiado como un miembro más, buscando la forma de entrar y salir de su papel como directora.

Es por esto último que se integra a los constitutivos de la gestión directiva la importancia del trabajo personal, de la revisión, de la recuperación y el análisis de la práctica. De acuerdo con los descubrimientos, al hacer la recuperación de la práctica, estos aspectos relacionados con la gestión directiva deberían ser inherentes a la gestión, con mayor razón si se colabora en una institución de educación personalizada en la que se marca, desde la filosofía, a la persona como ser al que hay que tomar en cuenta y favorecer su desarrollo a través de espacios didácticos diseñados para la búsqueda de esa mejora personal, estos elementos son el centro de la pedagogía y el método propuesto por el padre Pierre Faure, quién fue el inspirador del colegio analizado.

El trabajo consta de seis capítulos a través de los cuáles se van integrando las características de la institución, los lineamientos filosóficos y metodológicos que subyacen a la institución y la gestión directiva vista desde los teóricos realizada en la presente recuperación de la práctica directiva.

Descripción de los capítulos

En el capítulo 1 se habla del contexto institucional explicando las características particulares del centro educativo en el que se llevó a cabo esta práctica de gestión directiva iniciando por los fundamentos y propuesta educativa del centro, así como exponiendo la organización escolar detalladamente con la intención de que el lector tenga una visión lo mas completa posible del Centro Educativo en cuestión.

En el capítulo 2 se plantea el diagnóstico; recorriendo las primeras observaciones y situaciones vividas, a partir de las cuales se formuló un diagnóstico e identificó el problema, sus implicaciones y la importancia de la intervención.

En el capítulo 3 se abordan los aspectos teóricos relacionados con el proyecto de intervención, iniciando con los postulados de la educación personalizada para continuar con la importancia de la gestión directiva, el

colegiado, los estilos de liderazgo y su importancia e implicaciones de éstos elementos en la calidad educativa.

En el capítulo 4 se revisan los aspectos metodológicos de la intervención a través del reconocimiento de los principales postulados de la investigación acción, relacionando dichos postulados con el procedimiento utilizado en la intervención de este estudio.

En el capítulo 5 se ofrece una recuperación de la trayectoria formativa con la intención de rescatar las principales influencias en la vida profesional en el ámbito de la educación y cómo éstas se conjugaron en el ejercicio de la gestión directiva, pero también cómo fue modificando su propio estilo gestión a través de poner en práctica los elementos teóricos adquiridos en los diferentes momentos de su formación.

En el capítulo 6 se exponen los resultados de la intervención desde los tres componentes considerados los más relevantes en este estudio: la normalización, el colegiado y la función directiva.

Por último se presentan las reflexiones finales que son también el término no sólo de un estudio de grado, sino de un proceso personal que cierra su círculo al recuperar la experiencia directiva en retrospectiva y reconocer las principales influencias y modificaciones no sólo como directora, sino como persona, cambios interiores que sin duda forman parte del ser en cualquier ámbito de desarrollo profesional.

Se incluye en los anexos de esta tesis el documento que la autora utilizó en la defensa de la misma, como un complemento que da cabalidad y una visión global del proceso de intervención y reflexión presentado en este escrito.

Capítulo 1. Contextualización

Una mejor comprensión de la gestión directiva y su impacto en la calidad educativa, en el sentido del relato del estudio de este caso, encuentra su punto de partida en la descripción del contexto en el cual se ha realizado; así, mediante el presente capítulo se pretende dar a conocer las características fundamentales del Centro Educativo, tanto para contextualizar al lector, como para describir los elementos implicados en el ejercicio de la gestión directiva orientada a la calidad educativa en un espacio educativo concreto.

1.1. El Centro Educativo

El Centro Educativo¹ (CE) es un colegio que ofrece sus servicios en los tres niveles de educación básica, de acuerdo a la clasificación de la Secretaría de Educación Pública; en este sentido, atiende a niñas, niños, señoritas y jóvenes en edad pre-escolar, primaria y secundaria.

El Centro Educativo se fundó 1973 en la ciudad de Guadalajara, Jalisco como resultado de la preocupación de un grupo de 26 padres de familia interesados en una educación diferente. Ellos, al igual que muchos otros padres de familia y maestros de la época vivieron la reforma educativa de la educación básica que propuso el C. Presidente de la República Mexicana Lic. Adolfo López Mateos (1958 - 1964).

Uno de los propósitos de esta reforma educativa era que en las escuelas de Educación Básica se trabajara por áreas del conocimiento, de tal manera que las materias curriculares se agrupaban, por ejemplo: historia y civismo se integraban como el área de ciencias sociales y biología, química y física, en ciencias naturales.

La Reforma obligaba a modificar los métodos de enseñanza, por lo que fue necesario capacitar a los docentes. Los maestros de las escuelas públicas, que eran quienes mejor conocían la reforma, apoyaban la formación de los

¹ Se ha decidido utilizar este concepto en lugar del nombre oficial de la institución en la que se llevó al cabo la intervención educativa de la que se da cuenta en este trabajo.

profesores de las escuelas particulares. Fue en este contexto en el que surge el propósito de adaptar la reforma propuesta por la Secretaría de Educación Pública a las prácticas cotidianas encontrando que una respuesta alternativa podría ser la Educación Personalizada.

La Educación Personalizada es una propuesta educativa del Padre Pierre Faure S. J. que surgió en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial como un intento por cuidar y respetar los procesos de aprendizaje de los niños, procurando que ellos fueran los protagonistas. La metodología y didáctica propuesta por el padre Faure fue la razón principal por la que se le invitó para que apoyara la capacitación docente de un grupo de maestros de la ciudad de Guadalajara.

A partir de la capacitación con el padre Faure se inicia un movimiento, entre los docentes, al cual se unen algunos padres de familia interesados en una educación diferente. Es al interior de este grupo que surge la idea de crear una nueva escuela que se base en los principios filosóficos y la didáctica propuesta por el padre Faure. Nace así el Centro Educativo adoptando un estilo de enseñanza que se sustenta en los lineamientos propuestos por la Educación Personalizada.

1.2. Fundamentos de la propuesta educativa

Los principales fundamentos del Centro Educativo están inspirados en la propuesta pedagógica y metodológica del padre Faure; quien fue un hombre preocupado por el mejor desarrollo de la persona, convencido de que se aprende hasta el último respiro pero que para ello se necesita mejorar las condiciones que lo propicien. Creó una pedagogía que favorece el respeto a la persona en su totalidad y una didáctica acorde a ello. Tales fundamentos fueron adoptados desde el acta constitutiva del centro educativo en 1973, en donde se explicita que:

Uno de los objetivos fundamentales en la Educación Personalista y Comunitaria es el de coadyuvar con las familias en la educación de sus hijos, procurando al máximo preservar los valores de un humanismo cristiano y de aquellos que nos preservan como nación. Así como,

participar activamente en el movimiento permanente de reforma educativa a través de la práctica docente, la investigación, la difusión, la confrontación de experiencias y el intercambio con otras instituciones.²

Fundamentos que han sido confirmados en lo que se llamó la *Reforma del Centro Educativo* en 1998 puesto que en los documentos oficiales de dicha reforma educativa se establece que:

- El Centro Educativo, cuidando de no variar los principios y fines, consagra sus esfuerzos a integrar una Comunidad Educativa que busca promover como persona a cada uno de sus miembros, creando los mecanismos operativos que favorezcan la participación, reflexión y creatividad en el ineludible compromiso de educar para una sociedad pluralista, en la que impere la justicia, el bien común y la participación democrática que permita alcanzar los más altos ideales de desarrollo.
- Retomar la pedagogía en la que se basa la educación personalizada ya que desde ella se propone trabajar el desarrollo de valores utilizando como pretexto los contenidos académicos llevados a la práctica con un método y didáctica donde se enfatizan los trabajos en equipo, la ayuda mutua, el trabajo colaborativo, el colectivo, la toma de conciencia y las decisiones en colectivo.
- Por otro lado es el Centro Educativo busca ser una institución donde la solidaridad y subsidiaridad de los que la componen son base y fundamento del desarrollo educativo. Pretende ser un testimonio de lo útil que sería comprometer a los padres de familia y maestros en el ejercicio de la educación.
- El Centro Educativo congruente, en este caso, con la cultura humanística que propone la Educación Personalista y Comunitaria y, con la finalidad de vivir en un ambiente democrático, que favorezca las actitudes que demanda nuestra sociedad, busca favorecer tanto en los alumnos como en los maestros un espacio que les permita desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades, con ayuda de los demás y ayudando a los demás para enfrentarse de manera eficaz, crítica y creativa a cualquier situación que les toque vivir, dichas propuestas nos ayudan a construir una cultura hacia la democracia en donde el poder hegemónico pierda fuerza.
- La Educación Personalista y Comunitaria puede llevar al sujeto a actuar, a pensar por si mismo, a cuestionar, en una palabra, ayudará a los alumnos a tener un pensamiento crítico que con el cual podran ser más conscientes de la realidad social (entre otros entornos) y a querer participar en la búsqueda de respuestas y acciones que darán cuenta de su compromiso con el mundo.³

La exposición de los fundamentos educativos se ha realizado a partir de los documentos oficiales del centro educativo, así, se ha rescatado lo que la propia institución considera como tales, sin embargo, para los fines de este

² Acta Constitutiva. Guadalajara, Jal. 18 de Julio de 1973

³ Documento de la Reforma Educativa del centro educativo. Guadalajara, Jal. Julio 20 del 1998.

trabajo se dedicará un apartado especial para explicitar los fundamentos educativos de la propuesta del padre Faure.

1.3. Propuesta educativa

La propuesta educativa del centro educativo se puede rescatar también de sus documentos oficiales en los cuales ha expresado su misión, visión y los objetivos de sus actividades como institución educativa, por lo que a continuación se exponen textualmente.

1.3.1. Misión

La misión del Centro Educativo constituye el principal objetivo de la Educación Personalizada, esto es: vivir y difundir la Educación Personalista y Comunitaria con el fin de:

Ayudar a la persona a ser ella misma con la ayuda de los demás y ayudando a los demás a través de relaciones que se modifican imperceptiblemente en un espíritu de fe en el hombre.

1.3.2. Visión

El Centro Educativo se visualiza como:

- Una institución de Educación personalizante que brinde servicios a nivel preescolar, primaria y secundaria.
- Una institución que cuenta con un Centro de Educación Superior y Continua para la formación de docentes en los principios de la educación personalista.
- Un sistema organizacional en el que prevalezcan las decisiones colegiadas, a través del eficiente funcionamiento de los consejos: Institucional, Académico y de Centros de Resultados.
- Un ambiente estudiantil de libertad y respeto donde las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros formen parte esencial del proceso pedagógico.
- Un cuerpo directivo capaz, comprometido y cercano a la comunidad para conservar una estrecha relación con la actividad educativa reinante en el colegio, y con tantos momentos de docencia como su actividad se lo permita.
- Una disciplina de los alumnos basada en el trabajo y conscientes de los criterios básicos de comportamiento y comunicación, resultado de una actitud común y uniforme del equipo de profesores y directores.
- Alumnos preocupados y ocupados en su desarrollo académico.
- Claridad en criterios para el apoyo de alumnos con dificultades específicas.
- Una institución sólida y solvente, que cuente con instalaciones propias, con instalaciones y equipo necesario para el desarrollo idóneo de la tarea educativa.

1.3.3. Objetivos

Los principales objetivos del centro educativo se rescatan de los fundamentos educativos, de la misión y visión del Instituto, a continuación se transcriben.

- Coadyuvar con las familias en la educación de sus hijos.
- Preservar los valores de un humanismo cristiano, así como aquellos que nos integran como nación.
- Participar activamente en el movimiento permanente de Reforma Educativa a través de la **formación y práctica docente**, la investigación, la difusión, la confrontación de experiencias y el intercambio con otras Instituciones.

Todo lo anterior responde al propósito de conformar una institución donde los padres de familia estén firmemente comprometidos en la formación de sus hijos; que compartan la inspiración del personalismo con un involucramiento activo en el proceso de crecimiento y desarrollo del colegio, por ejemplo, a partir de actitudes solidarias y responsables con el proyecto del instituto.

1.4. Organización Institucional

El Centro Educativo contaba con tres direcciones académicas, que corresponden a los niveles educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria. Existen, además, tres direcciones comunes: la dirección general, la dirección de desarrollo académico e investigación y dirección del Centro de Formación para padres y maestros, el cual da servicio tanto al interior como al exterior de la institución.

Aquí se omite la descripción de la organización de los niveles de preescolar y primaria puesto que no inciden en el proyecto de intervención que aquí se aborda. La dirección de secundaria tenía bajo su cargo diez profesores de tiempo fijo para atender 6 grupos, 2 de cada grado. Además había 4 maestros para impartir talleres y 3 para la clase de Educación Física. También se contaba con el apoyo de una asistente para colaborar en las tareas de la dirección.

El Centro de Formación tenía como principal objetivo acompañar a los docentes de preescolar, primaria y secundaria en el conocimiento e interiorización de los principios filosóficos y psicopedagógicos de la Educación Personalizada, así como de propiciar el aprendizaje de las diferentes didácticas específicas. Esta dirección también se encargaba de la formación de los padres de familia en la Escuela de Padres, de la organización de las *semanas intensivas de preparación para los maestros* en cada uno de los trimestres, de los diferentes diplomados y cursos para docentes que se organizan en el verano con extensión a otras instituciones interesadas en la Educación Personalizada y Comunitaria.

1.5. Ubicación y distribución física

El edificio albergaba a la primaria y a la secundaria; el pre-escolar se encuentra aparte. El espacio físico del edificio está distribuido de la siguiente manera: el área de primaria contaba con 12 salones de clase (dos aulas para cada grado escolar), dos salones para atrio y un salón de maestros.

El área de secundaria tenía nueve aulas que se utilizaban como áreas de trabajo, de tal manera que los estudiantes cambiaban de salón dependiendo de la asignatura que les correspondiera tomar. También contaba con un salón para audiovisuales, un aula de maestros y el laboratorio del área de ciencias naturales.

Los baños eran independientes para cada una de las secciones. Existen aulas que comparten ambos niveles como: un salón de música, un salón de plástica, un salón de cómputo con 30 máquinas, una biblioteca pública, un auditorio con capacidad para 300 personas, cancha de básquetbol y un área de jardín. Se contaba con un departamento de secretariado y un centro de copiado. Un departamento de información y comunicación, además de un departamento de control escolar.

La formación docente es un factor de elemental importancia en el Centro Educativo, por ello se cuenta con un espacio especial tanto físico como administrativamente. El Centro de Formación docente tenía 3 salones con los materiales necesarios para la preparación de los docentes, dos oficinas y un

espacio para guardar los instrumentos de trabajo, se ubicaba en la planta baja con salida a la calle de forma independiente a los salones de clases.

1.6. Recursos materiales

El mobiliario era de buena calidad. Mesas y sillas independientes, pizarrón, libreros, estantes para colocar los materiales por zonas, área de aseo dentro de cada aula, carpetero, perchero, mesa para observación, computadora, etc.

Todas las aulas tenían su propio mobiliario. Contaban con materiales muy variados, de acuerdo al grado, por ejemplo, material manipulativo científico como gabinetes de geometría, material específico de matemáticas como barras rojas y azules, (para aprender la numeración del 1 al 9), tablas de Según (aprenden la numeración del 10 al 99), material concreto, que se utiliza en formación de cantidades y operaciones básicas, dameros, material simbólico, gabinetes de biología, mapas de rompecabezas, guías de trabajo elaboradas por los propios maestros, material común como lápices, plumas, reglas, borradores, colores, etc.

En la secundaria se organizaban las aulas por materia, por lo que los alumnos cambiaban de salón para poder trabajar con los diferentes materiales. Todos los salones de las materias básicas estaban en el área de secundaria (salvo artes, educación física y computación como se explicó en el punto 1.5), y su conjunto podía verse como una herradura, había un total de 9 aulas que al final de la gestión directiva de la autora de este trabajo estaban organizadas de la siguiente manera:

El primer salón se destinó para trabajar actividades de lectura, biblioteca y club del libro, junto a este salón se encontraba un pequeño espacio que durante la gestión de quién suscribe este trabajo fue adaptando para que se utilizara como aula audiovisual, en la tercera aula se trabajaban las actividades relacionadas con idiomas, español para los tres grados e inglés para los alumnos de los grupos de básicos, el siguiente salón estaba asignado para las ciencias sociales, le seguía el espacio destinado para la impartición de las matemáticas, luego el área de inglés para alumnos ubicados en intermedios,

después el aula de ciencias naturales y finalmente el salón asignado para los alumnos de inglés avanzado.

Cada aula contaba con una biblioteca de salón que albergaba los libros de texto personales y los instrumentos propios de la materia, puesto que había sido creada con el fin de favorecer un ambiente de trabajo donde los alumnos profundizaran los contenidos académicos.

1.7. Comunidad educativa

La comunidad escolar que integraba el Centro Educativo puede considerarse en general de clase media, sin embargo, existían algunas diferencias que es pertinente puntualizar. Había algunas familias de nivel socioeconómico muy alto, otras, a quienes les implica un esfuerzo económico permanecer en la institución.

Los alumnos viven en diferentes zonas de la ciudad, pero la mayoría provienen de colonias como Jardines Universidad, Ciudad del Sol, Bugambillas, El Palomar, Chapalita, Atlas Colomos, Providencia, La Calma, algunos en las Águilas y Paseos del Sol.

La población estudiantil de los tres grados de secundaria, en 2005, era de 170 alumnos entre mujeres y varones, en promedio los grupos se integraban por 28 de ellos. Es importante hacer énfasis en el especial interés por incluir a niños y niñas con capacidades diferentes, sin embargo, la media de los alumnos se puede catalogar con un nivel de desarrollo cognitivo y emocional dentro de los límites reconocidos como lo normal, de acuerdo al grado escolar. Esta idea tiene una intención claramente orientada a desarrollar la aceptación e inclusión de estos niños a la comunidad educativa, para más adelante poderlo hacer en la sociedad, como parte de la formación integral que la Institución ofrecía a la comunidad, estaba la inclusión de educar en valores como la tolerancia, el respeto a las diferencias y la equidad.

Es necesario aclarar que en el centro educativo se dice que: *no se inscriben alumnos, se inscriben familias*, en este sentido, los padres de familia

se consideran parte de la comunidad educativa, puesto que se considera de vital importancia la participación comprometida de ellos en la formación de sus hijos. Consecuentemente, al ingresar las familias a la Institución adquirirían algunos compromisos, tales como, apoyar en las actividades o asistir:

- ✓ A la entrega de las evaluaciones.
- ✓ A las entrevistas que les solicite la maestra.
- ✓ A entrevista cuando la dirección se los solicite.
- ✓ A la convivencia anual general.
- ✓ A ayudar en la vialidad por lo menos una o dos veces al trimestre.
- ✓ A un encuentro para padres de familia, por lo menos uno al año.
- ✓ A las convivencias de grupo.
- ✓ A cooperar en la Kermés.
- ✓ Apoyar en la elaboración del periódico mural.
- ✓ Apoyar en las actividades culturales.
- ✓ Acompañar a los alumnos en las salidas extraescolares.
- ✓ A participar en actividades propias de las fechas y celebraciones escolares, esto de manera voluntaria.

La entrega de evaluaciones constaba de dos partes importantes: La parte formativa, o sea, conocer lo esencial sobre el currículum, programaciones, didácticas o temas de interés y la parte informativa donde se tratan los aspectos generales del grupo y las actividades específicas del salón.

1.8. Calendario escolar

En el Centro Educativo se organiza el calendario escolar de una manera diferente desde 1986 con el objetivo de distribuir las vacaciones de manera más equilibrada, es decir, tres meses de clases y un mes de vacaciones para los niños (cuatro semanas). Los docentes contaban con tres semanas de vacaciones ya que la cuarta semana estaba dedicada a la preparación del siguiente trimestre, a esta semana se le conocía como *semana intensiva de preparación para los maestros*. Durante el ciclo escolar se tenían tres espacios destinados para la preparación del trabajo (semana intensiva de preparación), en diciembre antes de salir de vacaciones, en marzo o abril (dependiendo de las fechas en las que se celebrara la S. Santa) y en Julio antes de salir de vacaciones para preparar el siguiente año escolar que iniciaba en la fecha determinada por la SEP para el arranque del ciclo escolar, y se terminaba la última semana del mes de Julio para cumplir con los 200 días de clases señalados por las autoridades educativas.

Este calendario escolar está diseñado con la finalidad de obtener varios beneficios, por ejemplo, en cuanto a los niños, distribuir los periodos de trabajo equitativos, con un equilibrio tanto de días de trabajo como de descanso; de tal forma que se vean beneficiados tanto la adquisición de conocimientos declarativos como procesales, así, se espera que los primeros sean asimilados y no se olviden fácilmente por la falta de continuidad, en tanto que los conocimientos procesales que necesitan de la ejercitación o práctica para su dominio sean internalizados. Esto ha permitido que los maestros puedan retomar con mayor facilidad los conocimientos adquiridos para continuar con los nuevos.

Se asume que este calendario escolar también podría ser favorable para los padres de familia ya que a muchos de ellos, por razones laborales, les resulta muy difícil dedicarles tiempo a sus hijos cuando las vacaciones son prolongadas y terminan inscribiéndolos en algunos cursos de verano, de tal forma que los chicos se mantengan ocupados. Además como valor agregado pueden salir de vacaciones en temporada baja.

Los maestros también resultan beneficiados por este calendario escolar ya que en cada trimestre cuentan con una semana de preparación intensiva y en verano se tienen dos, esto permite que de manera sistemática los maestros tengan un espacio para la reflexión, la evaluación y la adquisición de nuevas herramientas que les permitan hacer de su trabajo una experiencia significativa tanto para ellos como para los alumnos, así como planear el siguiente trimestre con ayuda de los compañeros y de los directivos.

1.9. Vida académica

Un elemento de la vida académica de la secundaria es el Consejo Estudiantil; está formado por la directora del nivel y seis alumnos en representación de cada uno de los grupos; quienes son elegidos democráticamente por sus compañeros y compañeras de grupo. En el consejo se promueve la participación de los alumnos a través del análisis y la revisión de las

experiencias de la vida escolar en la secundaria, así como la búsqueda de propuestas de solución a los problemas identificados, los cuales pueden tener relación con mejorar la práctica educativa o con crear un ambiente de trabajo armónico.

Las salidas culturales son otro elemento que caracteriza la vida académica del centro educativo; se organizan por grado o grupo de animación para enriquecer y significar la información de las clases, se programan una vez al trimestre (tres durante el ciclo escolar). Por lo regular, se eligen lugares en los que los alumnos puedan ampliar la información del tema que abordado en clase, por ejemplo: el museo regional, el centro histórico, el planetario, los Colomos, la primavera, el periódico, papirolas, entre muchos otros.

La excursión fuera de la ciudad es un tercer elemento que enriquece la vida académica. Estas se organizan en colaboración con los padres de familia del grupo y es opcional. Se requiere de un mínimo de 20 alumnos que asistan para que se realice, puede ser a México D.F, Zacatecas, Guanajuato, Michoacán, Mazamitla, Tapalpa, etc... Los gastos son por cuenta de los alumnos. Esta actividad enriquece la formación cultural y propicia la convivencia fuera del aula.

Las Primeras Comuniones para primaria, la Confirmación para los de 3° de secundaria y los campamentos espirituales los organiza el equipo de madres de familia que apoyan las actividades del Atrio, esto es, en la educación católica de la Fe incorporando elementos de la Pedagogía Montessori.

La vida académica de los alumnos se desarrolla cotidianamente a partir de las clases y de los talleres de teatro, música, educación física o modelado.

1.10. Formación docente

La formación de los docentes tiene 4 espacios en diferentes momentos del ciclo escolar. Los maestros debían asistir obligatoriamente todos los miércoles

por la tarde al diplomado que se ofrecía para los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Los temas podían variar, pero en general, se abordaban los fundamentos de la educación personalizada, los instrumentos de trabajo, la didáctica de matemáticas, lecto–escritura, español, así como otros programas congruentes y complementarios a los principios psicopedagógicos de la institución y al proyecto de la secundaria, tales como: dimensiones del aprendizaje, currículo cognoscitivo para niños pequeños, trabajo por proyectos entre otros temas.

Aunado a lo anterior, cada tres meses se trabajaba durante una semana: *la semana intensiva* de preparación para los docentes. El objetivo era dar continuidad entre otros temas al estudio de los fundamentos filosóficos y psicopedagógicos que sustentan el Proyecto educativo Institucional y a las didácticas específicas, así como programas que se considere necesario implementar a nivel institución. También estaban estipulados espacios para crear los instrumentos de trabajo del siguiente trimestre y preparar el ambiente físico de trabajo.

Durante el mes de julio se destinaban dos semanas de preparación. En la primera, además del personal docente del centro educativo asistían profesores de otras instituciones, tanto del país como de otros países. En esta semana se ofrece observación del trabajo que se realiza con los niños dentro del ambiente áulico, análisis de dicha observación, talleres de fundamentación y pueden elegir una didáctica específica. En la segunda semana se tienen diferentes opciones de acuerdo a las necesidades del nivel. Asistir a la preparación es parte del compromiso de trabajo que adquiere la persona al ingresar a laborar en la institución.

1.11. Las Academias

Las academias se instituyeron a partir de 1999 para organizar a todos los miembros del personal docente desde preescolar hasta secundaria; el propósito central consistía en garantizar una mejor calidad en la educación con la participación activa de los profesores en el desarrollo y la innovación del

proyecto educativo, a la vez, se trataba de ser congruentes con los principios y los propósitos de la educación personalizada.

Las academias son pequeños grupos de profesores que, por la similitud de las actividades docentes que realizan en la institución, constituyen un equipo de trabajo orientado al logro de propósitos académicos y educativos comunes, los cuales eran establecidos en un proyecto de trabajo que ellos mismos elaboraban e implementaban con el acompañamiento y la asesoría de sus respectivos directores: directora de nivel, directora de formación docente.

Reunidos en academia, los profesores tomaban decisiones colegiadamente acerca de los propósitos, las estrategias y las acciones que consideran pertinentes para la solución de los problemas de carácter académico y actitudinal que enfrentan en la aula, para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los contenidos que conforman los programas educativos a su cargo o para el diseño de los materiales que favorezcan el trabajo personal y comunitario.

Los profesores de secundaria, responsables de las materias curriculares, se reunían con la directora del núcleo de secundaria en tres momentos diferentes de la semana con la finalidad de continuar con su preparación, de acordar aspectos fundamentales para la formación de los alumnos o para trabajar por academias en los proyectos propios de las diferentes áreas cognitivas.

Hasta aquí se han revisado los principales elementos que conforman el contexto del Centro Educativo en donde se realizó la intervención en la gestión directiva, en el siguiente capítulo se pasará revista a las situaciones que permitieron hacer un diagnóstico de la secundaria del centro educativo. Se tenía un buen departamento para formación docente, varios espacios para hacer enlace entre dicha formación y las prácticas, pero ¿qué sucedía en realidad en las aulas?, ¿cómo se enseñaba a los jóvenes de la secundaria?, ¿correspondían los métodos y teorías revisadas en los espacios formativos con los que se utilizaban en las aulas?

Capítulo 2. Diagnóstico

Hacer un diagnóstico de la situación es una fase imprescindible para formular un proyecto de intervención desde la gestión directiva que incida en la calidad educativa. Al principio, regularmente se tienen intuiciones o atisbos respecto de la situación problemática, la cual puede ser confirmada mediante la colecta de información precisa a partir de utilizar alguna metodología específica para ello. En este capítulo se expone cronológicamente el diagnóstico de la problemática, desde los primeros indicios, pasando por el diagnóstico, la definición precisa del problema, así como las implicaciones y los elementos que justificaron en su momento la intervención directiva para mejorar la situación.

2.1 Primeros indicios

Al llegar al CE y dado que ingresé a la institución para ocupar el cargo como directora de secundaria tuve una serie de entrevistas con el director general de la institución, aproveché ese espacio para conocer la organización de la escuela. Un aspecto en el que hice especial hincapié fue el de la disciplina (normalización). Me preocupaba este tema porque había trabajado anteriormente en dos escuelas personalizadas y había notado confusiones entre el significado de la libertad propuesta por los autores de la educación personalizada y lo que sucedía al interior de las aulas y escuelas. Desde mi punto de vista se había confundido el concepto y la expresión de la libertad, en general, la confusión se originaba ante la poca claridad en la definición de los límites y, como resultado, el establecimiento de éstos en la vida cotidiana en la escuela, así que en muchas ocasiones los estudiantes se dirigían irrespetuosamente a los docentes, compañeros y otras personas sin que nada sucediera.

Lo primero con lo que me topé a mi llegada a la Institución educativa fue una serie de discrepancias entre lo que me habían informado sobre la vida académica de la secundaria (en las entrevistas mencionadas en el párrafo anterior) y lo que yo alcanzaba a observar desde los primeros días de mi gestión en la institución. Un acontecimiento marcó mi llegada en agosto de 1999, a partir del cual, las sospechas comenzaron a convertirse en evidencias.

El segundo día de haberme incorporado a las labores directivas me encontraba en mi oficina, era la hora de la salida y me disponía a retirarme; de pronto, aparece alguien que me dice: *¡Están peleando, están peleando!* Me sentí aturdida porque no sabía ¿quiénes?, ¿dónde?, ni nada. Atiné a preguntar ¿de qué se trata? Se me informó que alguien externo a la Institución estaba golpeando a un alumno de la secundaria.

Bajé corriendo, sin saber exactamente lo que yo podía y debería hacer en una situación como esa. Llegué a la salida por la que recogían a los alumnos; para llegar a la banqueta había que bajar unos cuatro o cinco escalones. Me paré cerca de la puerta con la mirada hacia la banqueta, allí estaban dos jóvenes peleando, tirados en el suelo.

Había mucho ruido de maestros, padres de familia y de las personas que estaban apoyando en la vialidad. Todavía no salía de mi asombro, cuando de pronto el estudiante de la secundaria recibe un golpe que lo hace volar por arriba de los escalones y caer justo en mis pies, pero el otro joven también había logrado entrar y seguían golpeándose. *¡Allí, en mis pies!*

No sé cómo, pero de pronto, los vi liados y parados frente a mi, entonces logré interponerme entre los dos, recuerdo que tuve miedo, pues pensaba que no iban a verme y que me golpearían a mí también, pero me sobrepuse y miré fijamente a los ojos al estudiante que era alumno nuestro y le dije con voz fuerte (en un volumen bastante alto), segura y ordenando: *¡Ya cálmate, sepárense! ¡Sepárense los dos!*

Sorprendentemente, los dos dejaron de pelear. Los ojos de nuestro estudiante reflejaban enojo, pero también incertidumbre, inseguridad, quizá miedo, no sabía exactamente cuáles eran los sentimientos que ese joven albergaba en ese momento, pero de lo que sí me percaté es que él no sabía que hacer, me di cuenta que en su interior agradeció mi intervención, ellos necesitaban que alguien les ayudara a controlarse, que alguien les pusiera un límite...

Yo venía de otra escuela de educación personalizada y había visto serios problemas en el comportamiento de los preadolescentes y adolescentes, por ello, antes de ser contratada pregunté sobre todos los aspectos relacionados, tales como, el cuerpo docente y los materiales didácticos

Se me informó que en la secundaria tenían un buen cuerpo docente, la mayoría con muchos años de antigüedad y con un importante conocimiento sobre la educación personalizada: ¡la verdadera!, la que habla del rigor, el respeto y la autonomía, entre muchas otras características que identifican este tipo de educación. La información sobre el cuerpo docente y su preparación era del todo cierta, sin embargo, el ambiente de trabajo no era como lo había imaginado.

Por ejemplo, algunos alumnos rayaban las mesas de trabajo, había aulas en las que todas las mesas de trabajo estaban rayadas, también había muchos papeles en el piso. Los baños generalmente estaban limpios gracias las personas encargadas de la limpieza, pero las puertas tenían palabras y frases escritas por los alumnos. También había papeles pegados en el techo.

Durante el periodo del *trabajo personal*¹ de los estudiantes, se escuchaban voces en tono alto que no favorecían un ambiente de trabajo propicio para la construcción del conocimiento. Las actitudes de los estudiantes dependían del maestro que estuviera a cargo de la clase, había algunos docentes (los menos) que lograban un ambiente de respeto y trabajo, pero otros docentes reportaban que los estudiantes se levantaban con frecuencia y caminaban por el salón conversando con otros compañeros, en general, hablaban entre ellos sobre otros temas, además, aventaban cosas (pedazos de papel), jugaban en el salón de clase, incluso, corrían. Se llegaba a dar el caso de que el maestro que ocupaba un salón contiguo, tenía que ir a pedirle silencio al grupo de al lado, para poder seguir trabajando. Era frecuente escuchar entre los estudiantes palabras altisonantes.

¹ Concepto que se aclara en el apartado conceptual de la educación personalizada.

Algunos ejemplos son: habitualmente los estudiantes se presentan sin materiales y sin tareas, no seguían las instrucciones del profesor, no trabajan, había golpes o faltas de respeto entre compañeros, así como faltas de respeto hacia el maestro, por ejemplo, cuando se dirigían a él o ella lo hacían en un tono ofensivo, con intención de molestar al docente.

En algunas materias se lograba el objetivo de la *puesta en común*², pero este logro tenía que ver con la ambientación y las competencias del docente no tanto con una actitud generalizada del estudiante, ya que con otros maestros los mismos alumnos mostraban actitudes irrespetuosas hacia otros compañeros cuando éstos opinaban sobre el tema a tratar, particularmente con aquéllos miembros del grupo a los que por alguna razón no habían aceptado, usualmente éstos eran alumnos de nuevo ingreso al Centro Educativo.

Durante los espacios dedicados al trabajo personal había alumnos platicando fuera del salón, no trabajando o comentando asuntos no relacionados con la actividad académica, se les veía sentados en el pasillo o en los baños; cuando me acercaba a preguntarles por qué estaban fuera del aula si era tiempo de trabajo, ellos respondían que era su *libertad*³ y que podían tomar esas decisiones.

2.2 Observaciones preliminares: los estudiantes

Los hechos anteriores eran ya motivos para dudar de la congruencia entre la filosofía institucional y la vida académica del centro educativo. No obstante, era claro que si deseaba mejorar esa situación necesitaba recabar más información que la que se alcanzaba a ver y oír todos los días.

Por ello, desde el primer día inicié con mis paseos por el pasillo de la secundaria con la intención de descubrir qué cosas sucedían exactamente dentro de los salones; lo que sucedía en los baños y en los pasillos podía observarlo desde mi oficina que tenía una gran ventana con vista al citado

² Otro concepto de la educación personalizada que se expondrá en el apartado de los fundamentos de esta propuesta educativa.

³ Se aclarará en el apartado de los fundamentos de la educación personalizada la connotación de este concepto.

pasillo, pero lo que pasaba dentro de las aulas, eso sólo podría saberlo con certeza entrando a ellos.

Lo que sí sabía era que en la mayoría de los salones se lograba escuchar sin ningún esfuerzo conversaciones entre los adolescentes, a veces en voz muy alta, que daba la impresión de que se hablaban de lado a lado del salón, también, las voces de los maestros en tonos muy altos.

A la par observaba informalmente las áreas de trabajo y las actividades en los diferentes momentos de la vida de la secundaria. Durante el día caminaba con bastante frecuencia por el pasillo de la secundaria, a veces, los estudiantes se percataban de mi presencia y advertían a los otros.

Lo que yo veía no correspondía con la información que se me había proporcionado sobre la secundaria, encontraba ciertas inconsistencias entre lo que me habían hablado y las acciones observadas. Desde mi perspectiva de orden, respeto y libertad, la normalización tanto en las áreas de trabajo como en los espacios colectivos; por ejemplo: a la hora del recreo, cuando los alumnos iban a la tiendita se empujaban, no hacían fila, en ocasiones ofendían a la persona que atendía la tienda. A la hora de la salida, algunos de ellos fumaban en las inmediaciones del colegio, y los padres de familia de la primaria de quejaban porque las conductas de los alumnos de la secundaria no eran las deseables. No era deseable para una escuela basada en el respeto, el desarrollo de la persona y el rigor académico.

Los adolescentes permanecían por mucho tiempo fuera del salón en los tiempos destinados a las clases, ellos conversaban en el pasillo, o bien, perduraban en los baños por espacios prolongados de tiempo. Los maestros me reportaban que la normalización dentro del aula era difícil de lograr y que los materiales de trabajo, en muchas ocasiones, desaparecían, o bien, tenían poca durabilidad por maltrato.

2.3 Observaciones preliminares: los docentes

Al mismo tiempo que construía mi idea sobre lo que sucedía en los salones, también conversaba con los maestros y maestras acerca de lo que ellos y ellas pensaban sobre su trabajo y el ambiente de la secundaria. Por ello, durante las primeras semanas en la institución me dediqué a platicar con ellos tanto para conocerlos como para que ellos me dieran su punto de vista sobre la secundaria.

Reuní información que me proporcionaron, particularmente, las maestras. Lo que ellas me platicaban sobre su dificultad para mantener el orden a la hora de trabajo personal e incluso en los espacios destinados a las colectivas y puesta en común (conceptos de la educación personalizada expuestos en el capítulo 3). A través de esas conversaciones pude darme cuenta de ciertas características de cada uno de los miembros del equipo.

Había de todo tipo de docentes (por supuesto), algunos muy interesados en la didáctica y pedagogía personalista, entre ellos estaban dos maestras. Ellas permanecían cercanas con los alumnos y, en general, con las personas. Una de ellas con un serio trabajo sobre la equidad de género. Las dos eran maestras de tiempo variable y habían tenido sus hijos en el colegio, por lo que, primero fueron madres de familia y, luego, desde ese enamoramiento del proyecto decidieron participar como maestras, pero ninguna de las dos era maestra normalista de profesión.

Cuando llegué, el primer día se presentaron en mi oficina y me dieron la bienvenida, una de ellas me dijo: *¡Me da mucho gusto que a pesar de que buscaban a un hombre para la dirección, hayan elegido a una mujer!* Y me entregó una planta llena de flores amarillas. *¡Preciosas!* Ellas creían honestamente en la Educación Personalizada, tenían hijos que felizmente habían transitado por el colegio y que en ese momento estaban realizando otros estudios con éxito, pero esos ex alumnos habían crecido en otro momento de la institución: *¡En los buenos tiempos!*, decían algunos.

En el aula, éstas maestras dejaban a los estudiantes moverse con toda libertad, pero en muchas ocasiones, el volumen de sus voces era muy alto, tan alto, que podía escuchar hasta la oficina de la dirección las voces de los estudiantes y ninguna de las dos aulas estaba tan cerca como para que yo oyera.

Lo que yo estaba leyendo desde su práctica es que ser libre era dejar a los estudiantes para que tomaran sus propias decisiones (lo cuál es una de las principales propuestas del personalismo), pero incluía parlotear durante las clases sobre cualquier tema, y cuando las cuestionaba, ellas me decían: *estaban conversando sobre el tema*, pero si yo me acercaba a los estudiantes escuchaba conversaciones que la mayoría de las veces nada tenían que ver con el tema.

Las dos maestras preparaban sus clases con entusiasmo, muchos materiales, sabían mucho sobre educación personalizada, sabían también sobre su tema y tenían una visión amplia y objetiva sobre la mayoría de los asuntos que abordaban desde sus materias (cívica y ética).

Había otro maestro con un amplio conocimiento de la educación personalizada, él había participado en el colegio desde su formación, era un apasionado de la educación personalizada, pero también había sido director de la secundaria y hubiera deseado con todo su corazón volver a serlo...

¡Oh!, él quería mi puesto, me lo hizo saber, aún cuando en un primer momento me dijo que colaboraría, en la vía de los hechos no estaba dispuesto a cambiar nada, ni siquiera a asistir a la capacitación, porque él ya era un experto y no tenía nada que aprender de mí, él ya había aprendido directamente de Pierre Faure.

No sólo a él le hubiera gustado ser el director, me daba la impresión de que había otras dos maestras que también lo deseaban. Las dos trabajaban en las materias de biología y química, las dos con buenos conocimientos sobre su

materia, con buenas relaciones con los estudiantes, pero se orientaban más a prácticas relacionadas con la educación tradicional.

A pesar de haber estudiado la misma licenciatura (química), entre ellas no buscaban trabajar colaborativamente. Una de ellas era una mujer de mediana edad, alegre, con un volumen de voz alto y con muchos años en la institución. Ella estaba allí más por una cuestión de tipo laboral, que por una opción por la educación personalizada, sin embargo, le gustaba y buscaba cómo lograr una mejor comprensión de la química por parte de sus estudiantes, buscaba intencionadamente construir un mejor aprendizaje significativo en los alumnos.

La otra de las maestras tenía un carácter un poco difícil (desde mi perspectiva) aunque era más joven y de recién ingreso, hacía ciertos comentarios sobre los alumnos y la institución en un tono molesto y en ciertas ocasiones dejaban ver amargura.

Ella me proporcionaba información sobre lo que hacía en el aula que sí correspondía con lo que yo observaba, en ese salón había un silencio casi absoluto, los materiales estaban ordenados e impecables. Lo que esa maestra no me decía eran los comentarios que ella hacía tanto a los adolescentes como algunos padres de familia respecto de mi gestión y su poca aprobación a la misma.

Comentarios que conocí gracias a que algunos de los estudiantes que participaban en el consejo de la secundaria me los compartían en nuestras reuniones de trabajo. Sin embargo, durante las entrevistas ella me decía que estaba muy contenta porque por fin se sentía escuchada y porque yo estaba tratando de encontrar soluciones a la poca normalización que había en muchos de los alumnos de la secundaria.

Otra de las maestras, sabía sobre su materia, pero no tenía la mínima idea de qué hacer con el grupo, ni de cómo mediar el aprendizaje de los alumnos. Su salón era un caos... Su actitud siempre fue cercana con los

estudiantes; quienes la querían entrañablemente, pero a la hora de la clase era un verdadero desorden. Conmigo se mostraba honesta y amable, me hablaba con sinceridad sobre sus dificultades en el aula.

La maestra de matemáticas era una persona que gozaba su maternidad, que era feliz hablando de sus *chiquillas* y que el año que entré a la secundaria, fue su primero como maestra en esta sección. Ella había colaborado en la primaria por muchos años, tenía un excelente manejo de los materiales concretos que ayudan a los estudiantes a comprender las matemáticas, le gustaba su materia, disfrutaba al máximo cuando me mostraba los materiales y también me hacía disfrutar a mí.

Sin embargo, dar clases en la primaria es una cosa, la secundaria y la adolescencia son otro tema y segundo de secundaria, como coloquialmente se dice en algunos colegios, es la efervescencia total de la pubertad. Ella tenía serias dificultades con los alumnos, particularmente con aquéllos que les costaba aceptar las reglas y normalizarse.

Con las madres de familia encargadas del atrio mi trato era muy cordial, colaboraba con ellas en todo lo que me solicitaban que en general era muy poco (solicitar me espacio en muy pocas ocasiones para hablar con los estudiantes, y al final de la preparación pedirme autorización para que faltaran a clases un día y asistieran a un campamento) ya que la preparación para la confirmación (única actividad que realizaban con los alumnos de la secundaria) se llevaba a cabo en un horario diferente a las horas de las clases académicas, pues era una actividad voluntaria para los y las estudiantes.

En general estas eran las principales características de los docentes que me acompañaron durante ese primer año, con ellos empecé mi gestión y ciertamente, no la terminé con muchos de ellos...

La formación docente, en el centro educativo, era y es un tema de particular interés por todas las autoridades que colaboran en las diferentes secciones. Al ingresar a la institución se le explica al docente los días que

tiene que asistir por las tardes, y la organización institucional en general, pero se hacía un especial énfasis en aclarar los tiempos para la capacitación y el compromiso ineludible que el docente tiene de asistir a las reuniones, participar e ir interviniendo su práctica con los insumos que desde la formación docente vaya adquiriendo. Sin embargo, mis observaciones constataban que la formación docente tenía poco impacto.

2.4 Diagnóstico de la situación problemática

Después de las observaciones preliminares, hacia diciembre de 1999, durante la *semana intensiva de preparación*, apliqué una encuesta (anexo 1) a los profesores para conocer su opinión en torno a los problemas relacionados con la disciplina y el respeto en el centro educativo, puesto que es claro que en ausencia de estos elementos, el aprendizaje significativo no se logra. A continuación se exponen los resultados de la encuesta.

2.4.1 Problemas relacionados con el respeto, opinión de docentes.

1. Insultos verbales entre sí.
2. Agresiones físicas.
3. Intolerancia a algunos compañeros.
4. Uso del área (uso del material común).
5. Descalificación de compañeros y maestros.
6. Mal uso del mobiliario.
7. Ruido excesivo en el trabajo.
8. Destruyen con facilidad lo que hay en el área, siendo o no suyo.
9. Atropellan sin miramiento a quien sea cuando desean algo.
10. Burlas entre ellos mismos.
11. Apodos.
12. Malas palabras.
13. Quitar y dañar el material de sus compañeros.
14. No escuchar.
15. Dirigirse de manera altanera (grosera) con el personal (en especial hacia los de intendencia).
16. Falta de respeto entre los alumnos cuando alguno expresa su opinión (varios compañeros se burlan -a veces-).
17. En ocasiones pierden los límites con los maestros (entre confianza y autoridad).
18. En general, ignoran el respeto que deberían tener con los adultos.
19. Contestaciones agresivas.
20. Tomar las cosas que pertenecen a otra persona.
21. Malos modos para pedir las cosas.
22. Falta de formalidad y de escucha por parte de los padres, maestros y compañeros.
23. Comida, bebidas, chicles.
24. No al inglés.
25. Comparación de maestros.
26. En su casa o el contexto social no están acostumbrados a seguir ningún tipo de regla.

2.4.2 Problemas relacionados con la disciplina, opinión de docentes.

1. Falta de normalización para empezar a realizar los trabajos del día.
2. No hay control de esfínteres (en general).
3. No cuentan con hábitos alimenticios adecuados.
4. No hay claridad en lo que significa ritmo de trabajo (en general).
5. No hay control corporal.
6. No hay capacidad de escuchar, lo que provoca una gran dificultad para las clases colectivas, por ejemplo.
7. No son capaces de entrar y salir con orden del aula.
8. Gritar dentro del salón.
9. Plática constante.
10. Ausencia de trabajo.
11. No saben seguir indicaciones en honores (este punto también es de respeto).
12. Falta autorregulación.
13. Existe una seria resistencia a ser disciplinados.
14. En ocasiones evitan hacerse responsables de sus acciones.
15. Quieren “negociar” cambiar o anular el juicio disciplinado de los maestros.
16. Les cuesta trabajo cumplir los horarios de entrada y salida de las aulas.
17. Golpes en el salón y en el recreo.
18. Correr en los pasillos y en el salón.
19. Mesas ralladas.
20. Basura en los pasillos.
21. Falta de puntualidad.
22. No hacen tareas, si hacen es de Internet.
23. No levantar ni siquiera el plato de la mesa (en su casa).

2.5 El problema

Uno de los principales fines de toda institución educativa es lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, esto es, una educación de calidad. A partir de lo expuesto hasta este punto pareciera que el problema se restringe a las cuestiones de la disciplina y el respeto, no obstante, la calidad en la educación no se puede limitar a estos aspectos. Ciertamente, pretender proporcionar una educación de calidad implica crear un entorno propicio para ello. La dinámica de la vida académica del centro educativo que aquí se expone no era la más adecuada para lograrlo.

Por ello, el primer problema a enfrentar fue la falta de disciplina y respeto mínima necesaria para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Consecuentemente, el objetivo consistía en lograr un entorno propicio.

La intervención, desde la gestión directiva que aquí se expone, tenía la intención de incidir en la calidad de la educación, por ello, sería insuficiente si sólo se hubiese atendido la cuestión de la disciplina. La dinámica de la intervención implicó la detección de otros problemas, a medida que se solucionaban, por lo menos parcialmente, los más urgentes. Así, se expondrá en su momento cómo el problema de la disciplina también tenía que ver con la formación docente, con los materiales didácticos y con el estilo de gestión del directivo.

En sentido estricto, el problema esencial se podría expresar de la siguiente forma: si se considera que una educación de calidad es aquella que logra lo establecido en los postulados teóricos de su propuesta, en este caso, los de la educación personalizada y, en el centro escolar, la vida académica está muy alejada de la propuesta educativa, entonces, el problema surge al evidenciar que *la vida académica del centro educativo no corresponde a una educación de calidad sustentada en los fines y objetivos establecidos en la educación personalizada*. Metafóricamente se diría que existe un abismo entre el ideal educativo y la vida académica real.

En este contexto, la intervención educativa desde la gestión directiva consiste en reducir la *brecha* entre lo ideal y lo real. Lograr que no sólo exista disciplina y respeto sino, además, trabajo colegiado entre docentes, así como materiales de apoyo que propicien el aprendizaje. En síntesis, lograr mejorar la calidad de la educación en el centro educativo.

2.6. Implicaciones del problema

Algunas de las implicaciones negativas del problema se dejan entrever con lo dicho hasta este momento, no obstante es importante rescatar algunas de las más destacadas.

En primer lugar, los más perjudicados son los propios estudiantes, puesto que su educación no es de calidad, sino que estaba resultando bastante deficiente, ya que la falta de normalización en el aula no permitía a muchos de ellos avanzar académicamente, así como también se afectaba el área de las

relaciones interpersonales pues algunos de ellos tenían dificultades para relacionarse entre si. Otro aspecto importante para mi era pensar que educarse en ese ambiente enseñaba a los estudiantes que así se debe trabajar, y que de la forma en que ellos se conducían dentro de las aulas también lo harían en otros ámbitos, es decir, que los estudiantes generalizaran este comportamiento, que creyeran que esa era la forma correcta de comportarse.

Los padres de familia estarían insatisfechos con el entorno y el nivel educativo de sus hijos.

El prestigio y la fama del centro educativo se verían afectadas negativamente, por lo cual podría darse una disminución de la matrícula para los nuevos ciclos escolares.

Los docentes sentían que no podían avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos académicos de la materia que a cada quién le correspondía impartir en sus respectivos grupos de escolares, así como también consideraban que estaban siendo afectados en su persona por la forma en la que muchos de los estudiantes se dirigían hacia ellos.

2.7 ¿Por qué intervenir?

El proyecto de intervención encuentra elementos que lo justifican desde diversas dimensiones, por ejemplo, la personal, puesto que contribuye a incrementar la propia percepción de la capacidad para mejorar una situación educativa específica; la profesional, en la medida en la que el desempeño se puede valorar en función de los logros alcanzados.

La dimensión de la propia comunidad educativa, la cual habrá de verse beneficiada, en primer lugar, los estudiantes y con ellos, de forma indirecta, sus padres; a la vez, los docentes al mejorar el clima de trabajo y el nivel de logros académico profesionales.

En un sentido más amplio, la comunidad se beneficia al contar con un centro escolar que brinda educación de calidad y, éste se ve beneficiado al contar con un mejor nivel de aceptación de la comunidad-sociedad respecto del servicio que ofrece.

En este capítulo se ha expuesto de forma breve algunas de las líneas principales de un diagnóstico de la situación problemática así como la definición de ésta, algunas de sus implicaciones y las razones que justifican realizar la intervención. Corresponde exponer en el siguiente apartado los fundamentos teóricos que sostienen el proyecto de intervención.

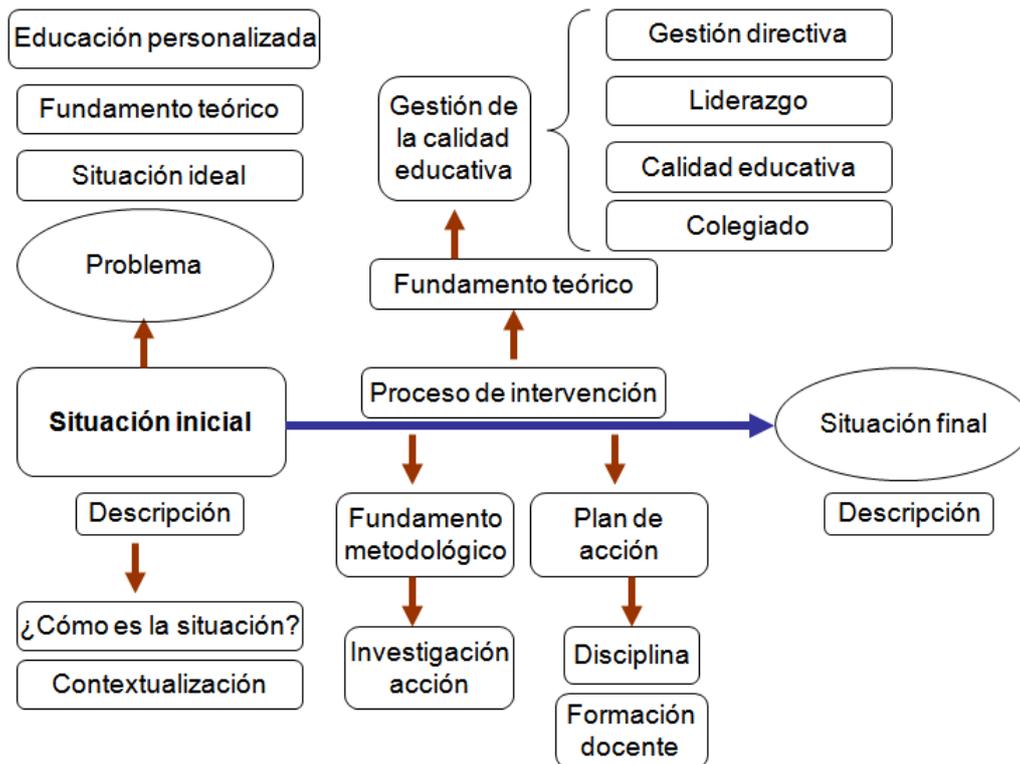
Capítulo 3.

Marco conceptual del proyecto de intervención

El marco de referencia teórico que sostiene el proyecto de intervención se ilustra en el siguiente gráfico, en el cual, también se integran otros componentes de este trabajo de tesis, es un mapa conceptual en el que se pueden identificar todos los elementos principales de este trabajo.

En él se ilustra cómo para evidenciar la brecha entre lo ideal y lo real es necesario exponer los fundamentos teóricos de la educación personalizada, puesto que hasta aquí sólo se ha abordado una breve descripción de la situación que imperaba en el centro educativo. Se espera que al contrastar ambos aspectos quede suficientemente claro el problema.

Por otra parte, el gráfico también ilustra cómo el fundamento teórico del proceso de intervención se sustenta en la gestión de la calidad educativa y sus cuatro elementos básicos son: la gestión directiva, el liderazgo, la calidad educativa y el colegiado. El fundamento teórico del aspecto metodológico se ubica en la investigación acción como sustento para abordar, dar seguimiento y evaluar las fases de la intervención educativa. En el gráfico también se da cuenta de cómo el proceso de intervención inició por atender los problemas de disciplina y formación docente.



3.1 Postulados fundamentales de la educación personalizada

*No se nace siendo persona,
sino que se llega a ser persona.
Pierre Faure*

La Educación personalizada propuesta por el Padre Pierre Faure S.J. (1904-1988), está influida particularmente por la espiritualidad de Ignacio de Loyola fundador de la orden jesuita a la que él perteneció, y por la filosofía propuesta por Emmanuel Mounier. Así como de las ideas de la teoría pedagógica de María Montessori, y las de la época en la que le tocó vivir.

La didáctica propuesta en la educación personalizada fue trabajada por el P. Faure en colaboración con Helena Lubieska, con la intención de crear la pedagogía que ayudara a promover el desarrollo y realización de la persona desde una visión de hombre libre, responsable y comprometido, para que más tarde, éste participe y se desenvuelva en la sociedad.

3.1.1 Tres principios fundamentales

Pierre Faure propuso tres principios fundamentales en la educación personalizada: singularidad, autonomía y apertura.

3.1.1.1 Singularidad

Pierre Faure partía de la idea de que cada persona es única e irrepetible, cada persona tiene diferentes necesidades, intereses, motivaciones, cualidades, ritmo para aprender, por eso, la propuesta es respetar a cada uno de los estudiantes a través de los instrumentos de trabajo de la educación personalizada, en los que se promueve la toma de decisiones; haciendo uso de espacios pensados para la reflexión y el análisis de este trabajo.

Por ejemplo, el alumno organiza su trabajo de acuerdo a sus intereses y necesidades, pero con una meta clara y debe dar seguimiento a su proceso de aprendizaje reflexionando con honestidad en este camino.

Pierre Faure insistió en la creatividad con rigor, en la libertad de pensamiento para promover la creatividad del hombre. Pensar en una educación que propicie el desarrollo de la persona, y que ésta logre destacar sus cualidades y sea capaz de crear, de pensar por si misma, para que se evite la imitación y repetición de ideas que niegan la capacidad que el hombre tiene de pensar en forma original.

Es importante enfatizar que para que el alumno logre esa creatividad es necesario que estén los medios dispuestos en el ambiente de trabajo, es fundamental que haya rigor, que el estudiante sepa hacia donde va, lo que busca, para que con esta información inicie una indagación reflexiva, y desde allí, cree haciendo uso de sus recursos, pero sin perder de vista que está inserto en una sociedad para que esas ideas y logros se encaminen a buscar una mejor comunidad.

3.1.1.2 Autonomía

La autonomía tiene una relación estrecha con la libertad del hombre, una libertad en la que la persona es consciente de ésta y por ende se compromete.

En una pedagogía basada en este principio se buscará que el alumno tome decisiones, por lo que es necesario que éste entienda claramente el fin de cada una de las actividades diseñadas; para lo cual es necesario que participe eligiendo y planificando los materiales con los que va a trabajar para lograr el objetivo final.

Se parte de una concepción de libertad en la que cada hombre busca su verdadera vocación y organiza libremente los medios para obtenerla, elegir los *comos* para lograr lo que se desea, ser libre para elegir y comprometerse con lo que se quiere y con lo que se ha elegido, esa es la libertad que el padre Faure propone. La tarea pedagógica es crear los medios, la organización, el método y un ambiente propicio que ayude a lograr este principio, el ejercicio de la toma de decisiones, de la planeación para la búsqueda de información con un objetivo claro, con el fin último de ir formando a la persona en una libertad responsable.

3.1.1.3 Apertura

La apertura hacia los demás, la expresión de las ideas y sentimientos en un ambiente de respeto, buscar las estrategias para que cada niño pueda expresarse libre y espontáneamente en un ambiente de respeto. Este principio tiene que ver directamente con la inserción de la persona con la comunidad. El ser humano, de acuerdo a Faure, no está hecho para vivir apartado de la sociedad, el ser humano presenta la necesidad de ser aceptado por lo demás, de ser querido y respetado, es decir, ser para dar a otros lo que somos.

3.1.2 Instrumentos de trabajo y momentos didácticos en el personalismo

Los instrumentos de trabajo son elementos muy importantes en la educación personalizada ya que a través de ellos es como el estudiante irá logrando interactuar con el conocimiento, por medio de actividades que favorezcan la observación, el descubrimiento y el análisis de la información.

Mover al alumno mentalmente pero también físicamente en un ambiente ordenado que ayude a la normalización del estudiante, es decir, que éste actúe de forma normal y, en consecuencia, a las circunstancias en las se encuentra.

Es a través de los instrumentos de trabajo y de los momentos didácticos del personalismo que se logran los tres principios que fundamentan la educación personalizada.

3.1.2.1 La programación anual del trabajo

La intención principal es que el estudiante sepa lo que va a revisar en el transcurso del ciclo escolar y el orden lógico en el que se trabajarán estos contenidos, es decir, la secuencia en la que estos contenidos deben trabajarse para conquistar el conocimiento, para que el estudiante pueda situar cada noción que va adquiriendo del conjunto que lo llevará a la meta final establecida, y de esta manera, le encuentre sentido a su aprendizaje.

3.1.2.2 La planificación

El estudiante tiene claro y es consciente de lo que debe lograr, las dosificaciones en las que trabajará las nociones, así que ahora puede organizar el trabajo para cumplir el objetivo planteado por el docente. El estudiante tiene un período establecido para cumplir con la tarea, por eso es necesario que el alumno reconozca sus capacidades y desde allí busque organizarse para lograr el objetivo planteado.

Un elemento importante en esta planeación es considerar las guías de trabajo y también los espacios para la reflexión y análisis de los logros, y que cada alumno se autoevalúe; que revise cotidianamente lo planeado contra el avance logrado, se cuestione, reflexione y vuelva a organizarse de cara a este análisis reflexivo sobre su trabajo.

3.1.2.3 Las guías de trabajo

Las guías son elaboradas por el docente, son fichas que incluyen actividades, y preguntas que median el aprendizaje del alumno para lograr la comprensión de los conceptos. Cada tema tiene diferente número de guías, el número dependerá de la complejidad del tema, visto así, es necesario dividir el tema en subtemas que cada guía deberá ayudar al estudiante a comprender.

La elaboración de las guías no es una tarea sencilla, pues si lo que se busca con ellas es ir dosificando los contenidos académicos y diseñando actividades para su mejor comprensión, a la vez, despertar el interés y motivación del alumno, entonces el docente debería tener una formación en congruencia, una formación que le permita construir los andamios para que el estudiante logre los principios de la educación personalizada, por lo que sería necesario que el maestro tenga desarrolladas habilidades de análisis, síntesis, capacidad de reflexión, entre otros elementos importantes.

3.1.2.4 La biblioteca de salón

La biblioteca de salón constituye un recurso de apoyo al aprendizaje en la educación personalizada, consiste en colocar libros, enciclopedias y trabajos que ayuden al estudiante a tener la información teórica necesaria para la adquisición del conocimiento.

3.1.3 La organización del tiempo y el espacio

Los momentos didácticos de la educación personalizada son la lección colectiva, aunque ésta sólo se da cuando se requiere, en este sentido, no en todos los casos, otro de los momentos didácticos fundamentales en esta propuesta educativa es el llamado trabajo personal, al que le seguiría la puesta en común.

3.1.3.1 La lección colectiva

Es la presentación del tema por parte del docente; quién habla de lo que se trabajará y presenta los materiales que utilizarán los estudiantes para conquistar ese conocimiento. En general no se amplía con mucha información, ya que el estudiante deberá ir descubriendo a través de las guías esta información, sin embargo, en la adaptación de la Educación personalizada al nivel de secundaria se ha visto que generalmente es necesario que el docente abra el tema dando una breve explicación sobre los conceptos a trabajar.

3.1.3.2 El trabajo personal

Es el espacio destinado a la construcción del conocimiento a través de los diferentes materiales de trabajo diseñados para esta intención, particularmente

en este espacio se trabaja de forma individual apoyado con las guías de aprendizaje.

Por lo general el trabajo personal se lleva a cabo durante la primera parte de la mañana, el alumno llega al salón y después de saludar, y darse un espacio para ordenarse, se dispone a tomar los materiales necesarios para seguir avanzando en la materia que ese día tiene planeado trabajar.

En las escuelas personalizadas no se tiene un horario de trabajo por materias, sino que el tiempo está dividido en los diferentes momentos propuestos por la educación personalizada. Sin embargo, a nivel secundaria se han tenido que hacer adecuaciones, ya que la propuesta de P. Faure no estaba pensada originalmente para la educación secundaria y muy concretamente, para trabajar en un sistema pensado en asignaturas.

Lo que se ha hecho es dividir el horario de acuerdo al número de horas que la SEP estipula para cada materia, y respetar los momentos propuestos por Pierre Faure en cada espacio diseñado para el conocimiento de la asignatura, es decir, si la primera clase es matemáticas, el alumno llega e inicia la actividad por el trabajo personal, a menos, que ya se haya calendarizado la puesta en común o alguna otra actividad.

3.1.3.3 La puesta en común

Es el momento en el que los estudiantes comparten lo aprendido, generalmente los estudiantes están listos para compartir los conocimientos adquiridos a través del trabajo personal al terminar el número de guías y actividades diseñadas para el logro del objetivo planteado.

Los alumnos se sientan en círculo para poder verse unos a otros y conversan sobre sus logros y las dificultades; así como las preguntas con las que cada quién se queda al final del tema. La idea es propiciar una construcción colectiva del conocimiento, es decir, cuando un estudiante expresa incomprensión sobre algún asunto concerniente al tema revisado, otro

estudiante (que tiene una mejor comprensión del tema) ayuda para que este conocimiento sea mas claro.

En la puesta en común se hace una síntesis sobre lo aprendido y se construyen las conclusiones sobre el tema revisado, participando a otros y con los otros, los aprendizajes obtenidos, en un ambiente de respeto y orden.

3.1.3.4. La animación o toma de conciencia

Es el espacio dedicado para hablar y evaluar los logros académicos, los avances y dificultades a nivel personal, pero también, se aborda del proceso grupal. Por lo que se hace una revisión del uso de los recursos, de las actitudes, de lo logrado y lo que falta.

El alumno requiere de una dosis alta de honestidad y autoconocimiento, el docente debe de ayudar en este espacio de reflexión y análisis con preguntas mediadoras que faciliten la realización exitosa de esta actividad. En este momento se toman acuerdos comunes relacionados con los temas de interés y la mejora en el avance académico, integración grupal y respeto a las normas del aula y la institución.

En la secundaria se nombra a un maestro-animador por cada grupo y se asigna una hora semanal para hacer esta revisión que nace de la reflexión individual en una búsqueda de ser mejor persona y, como tal, participar e incidir en la construcción de una mejor comunidad de trabajo.

3.1.4 La organización del espacio de trabajo

La distribución del mobiliario se hace en función de la búsqueda de un ambiente ordenado que invite al estudiante al trabajo. El espacio está organizado por áreas de trabajo, es decir, una zona pensada para los materiales de cada asignatura y también una biblioteca con los materiales teóricos necesarios para construir y conquistar el conocimiento.

Los bancos están colocados haciendo un círculo, de tal manera que los estudiantes y el docente puedan verse todo el tiempo, aunque, en ocasiones

los estudiantes reacomodan los bancos de acuerdo a las necesidades de la tarea, por ejemplo en grupos pequeños para trabajo en equipo.

El aula debe de estar decorada con materiales alusivos a los temas que se trabajan, así, cada área podrá tener elementos decorativos que ayuden a los alumnos a discriminar fácilmente un espacio de otro. Cuando se habla de áreas de trabajo decoradas, quizá se piense en un ambiente lleno de información, sin embargo, la tarea consiste en buscar el equilibrio para que esta decoración invite y motive al trabajo, por lo que la estimulación no puede ser excesiva.

Todos los materiales dispuestos deben de estar clasificados y debidamente protegidos, es decir, si hay material manipulable éste estará guardado en cajas de madera con etiquetas que ayuden a identificarlo. Aquí es importante recordar que al iniciar cada tema el docente hace una presentación, en la que incluye la exposición de los materiales de trabajo.

3.2 Calidad educativa

Desde hace algunas décadas los investigadores en México empezaron a publicar sobre calidad educativa, ¿por qué nos preocupa la calidad educativa? ¿Qué es la calidad educativa? ¿A qué responde esta preocupación? Puede ser que estas inquietudes se deriven porque México presenta un grave rezago educativo, esto se vive cotidianamente en las aulas y se evidencia entre otros indicadores en las bajas calificaciones obtenidas en la evaluación "PISA" (Programa para la Evaluación Internacional de Alumno. 2007), resultados que nos dejan en el último lugar entre los treinta países que se encuentran en la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). A través de este instrumento (a nivel internacional) se ha detectado un importante atraso escolar en los estudiantes mexicanos, además a nuestro país tampoco lo caracteriza un alto índice de eficiencia terminal en los alumnos. El interés por el tema de la calidad en la educación se relaciona con la búsqueda de un mejor país, de una mejor sociedad a través de una buena educación, en la que verdaderamente se capacite a los estudiantes para que lo aprendido en la escuela ayude a resolver problemas de la vida cotidiana.

Después del lugar tan bajo obtenido en la última evaluación de la OCDE (2007) y desde lo que se vive en la realidad áulica, evidentemente ante los ojos tanto de nuestros evaluadores nacionales como internacionales, tenemos un grave problema respecto al uso significativo de los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza en las escuelas de educación básica, y por ende, una mala calidad educativa. De acuerdo a estos resultados, los estudiantes tienen serias dificultades para comprender la lectura, para avanzar en la comprensión y conocimiento de las matemáticas, entre otros factores que impiden un buen avance en la construcción del conocimiento, pues sabemos por ejemplo, que leer y comprender lo que se lee tiene que ver con otros muchos aprendizajes, ya sea académicos o de vida cotidiana.

3.2.1 Cuatro elementos de la calidad educativa

Para definir la calidad educativa se consultaron a varios autores, primero retomaremos los elementos que Sylvia Schmelkes (1995) expone en el documento: *tres del programa de evaluación de la calidad en la educación* para definir el concepto. Schmelkes (1995) considera que por ser un concepto complejo se debe dividir en cuatro componentes: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

3.2.1.1 La relevancia

La relevancia de los objetivos planteados en la educación de tal manera que verdaderamente éstos provean a los estudiantes de aprendizajes que den respuesta a las necesidades reales de los alumnos, en el presente y futuro de los estudiantes, pero también, de la sociedad.

3.2.1.2 La eficacia

Lograr los objetivos propuestos en todos los aprendices y en el tiempo establecido para ello, aquí se incluye la cobertura de la educación, el aprendizaje real, la permanencia y la promoción.

3.2.1.3 La equidad

La equidad tiene que ver con dar de acuerdo a las necesidades; pues sabemos que en nuestro país los estudiantes tienen diferentes apremios y éstos tienen que ver con las zonas geográficas y sus características. Como un ejemplo basta pensar en aquéllos estados con mayor pobreza, o en los que los pobladores hablan dialectos, y todavía el español no es su lengua habitual para comunicarse.

3.2.1.4 La eficiencia

La eficiencia está relacionada con los resultados, que éstos sean logrados igual que en otros lugares y que se optimicen y utilicen los recursos para que se usen menos, sin sacrificar los logros.

3.2.2 La calidad educativa y educación personalizada

Como ya se mencionó en el apartado anterior Sylvia Schmelkes dividió el concepto de calidad en cuatro componentes, estos componentes se vierten para conceptualizar la calidad en la educación, dicho concepto de calidad educativa puede relacionarse con los postulados de la educación personalizada que se asume en el centro educativo.

La Educación Personalizada también llamada personalista y comunitaria propone:

- Favorecer a nuestra sociedad promoviendo un ambiente democrático en la escuela.
- Propiciar un ambiente favorable para que los alumnos puedan aprender no solamente contenidos académicos sino también resolver problemas relacionados con situaciones cotidianas.
- Como ya se ha mencionado uno de los objetivos principales en la Educación Personalizada es el formar personas que puedan resolver problemas eficazmente, que puedan analizar reflexivamente la realidad y proponer soluciones creativas a esos problemas.

3.2.3 Calidad educativa: cinco características y una definición

Desde estas ideas fundamentales que se retoman de la educación personalizada puede verse la cercanía entre lo que Pierre Faure propone y lo que significa la calidad educativa. También **resulta apropiado el aporte de Climent Giné en Graells (2002) en el que describe las características de una escuela de calidad desde los valores, de ese listado rescato cinco de los seis elementos expuestos por Graells en su documento, porque los veo íntimamente relacionados con los objetivos planteados en mi gestión directiva en el Centro Educativo. El elemento descartado de esta lista es: Ser accesible a todos los ciudadanos**, porque en el caso de este centro educativo se trata de una institución particular y, el hecho de que esté en esta categoría y el significado en costos que esto significa, ya no la hace accesible para cualquier ciudadano. A continuación las cinco características de una escuela de calidad Graells (2002):

- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Los cinco elementos aquí expuestos y lo que supone llevarlos a la práctica es una de las búsquedas mas importantes de la educación personalizada, y también de los objetivos planteados por quién dirigía la secundaria del centro educativo, además de ser parte medular de lo que una escuela de calidad debe de buscar.

Sin duda existen muchas definiciones sobre calidad educativa, pero es importante tener un referente para desde este concepto crear los objetivos, acciones y tareas para alcanzarla. Buscando integrar los cuatro elementos que Schmelkes propone, pero también tener una definición conceptual clara, nos basaremos en la definición que el *Dr. Pere Marquès Graells, cita en su artículo Calidad e Innovación Educativa en los Centros (2002)* en el cuál retoma la definición propuesta por J. Mortimore y concibe la calidad educativa, puesta en un escenario de trabajo como:

La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (J. Mortimore)

3.3 Gestión directiva

Aquí se aborda la importancia de la gestión directiva y el colegiado en el centro escolar, y el impacto de estos dos elementos en la calidad en la educación. Lo más importante entonces será empezar por definir brevemente lo que se entiende por gestión directiva, para continuar con calidad educativa y la relación entre ésta, y el trabajo colegiado.

3.3.1 El directivo y la gestión escolar

La gestión directiva actualmente no solo tiene que ver con aspectos administrativos y de control escolar, de hecho, en algunas instituciones actualmente se hace una distinción entre el director o directora técnica y el académico, en algunas otras el director es el responsable de atender las funciones administrativas, el control escolar y el aspecto académico.

La nueva idea de gestión directiva tiene que ver con los elementos que intervienen en el proceso educativo: los actores, los procesos y proyectos para la enseñanza, los objetivos, los planes y programas, los espacios, los tiempos, la infraestructura, el contexto, las políticas y una lista que parece interminable, pero que permite reconocer lo complejo de la gestión. El punto nodal es considerar para la toma de decisiones todas las relaciones que es posible establecer entre los elementos del proceso educativo.

La gestión es entonces toda acción realizada con la intención de lograr los fines de la educación, considerando que para ejercerla es necesario reconocer lo complejo de la toma de decisiones. Entender la gestión de esta forma, permite reconocer que tiene distintos ámbitos o dimensiones de intervención, las cuáles involucran todo lo que constituye la institución escolar.

El papel del director en las escuelas es muy importante, pues es el director en quién recae la responsabilidad última y por ello, el encargado de la toma de decisiones, del clima institucional y del estilo de trabajo que se da al interior de los centros escolares.

Desde un punto de vista estratégico, la función del director es un factor que determinará las probabilidades de tener éxito para que la escuela constituya un todo, comprometido con el proceso de construcción de identidad institucional que concluya con un proyecto de trabajo compartido. El directivo tiene entonces, un papel protagónico en el centro educativo, y es a él a quién le corresponde la búsqueda de mejores estrategias para mejorar la calidad de la educación, para lograr un cambio en la educación.

Iván Núñez y Rodrigo Vera (1990) afirman que el cambio educativo *consistiría en intervenir para la modificación de las prácticas educativas concretas y cotidianas* y que *deben de contribuir a la integración socio-cultural de cada nación y superar los desequilibrios, las discriminaciones y marginalidades de todo orden*. Desde esta perspectiva es que debe plantearse la transformación de los directores y el cambio en su práctica educativa.

3.3.2 Gestión directiva y calidad en la educación

En este proceso de gestión de calidad en la educación, el papel del directivo se vuelve prioritario, pues él es responsable de que esta búsqueda se lleve a cabo al interior de su institución. Ahora bien, las características de la gestión directiva implican un trabajo consciente acerca de lo que sucede en su contexto, reconocer y entender cómo funcionan y se relacionan los ámbitos y estamentos de la institución. Además de ello, asumiendo que la calidad es significativa; es el directivo quien tiene que marcar la línea a seguir en esta búsqueda de la calidad.

3.4 El colegiado y su papel en la mejora de la calidad educativa

Los tres apartados anteriores incluyen un abordaje sobre el tema de la calidad educativa y su relación con otros modelos de gestión directiva como la participación activa de los miembros del centro escolar, la creación de un modelo de autogestión, que tenga en su base principios como libertad en la toma de decisiones, el liderazgo compartido, trabajo en equipo, evaluación para la mejora continua, la rendición de cuentas. Estos elementos también se encuentran presentes en una definición de lo que es el colegiado.

El trabajo colegiado, en el marco escolar, es un proceso de participación del grupo de maestros; quiénes, junto con el director del centro, analizan y revisan las actividades del centro para encontrar las dificultades y aspectos de mejora, buscan estrategias de solución, y deciden las tareas que a cada uno de los integrantes del colegiado les corresponderán.

El colegiado debe de estar abierto a las opiniones de los alumnos y padres de familia, considerando que son ellos los destinatarios del trabajo de mejora del centro escolar. En el trabajo colegiado se suman los esfuerzos individuales por una tarea común que es elegida entre todos en la búsqueda de un mejor centro escolar.

3.4.1 Características del colegiado.

Las principales características del colegiado, en el ámbito escolar, son: la participación de todos los miembros del centro educativo, las opiniones de todos tienen el mismo valor, al interior se elige la tarea y la toma de decisiones se hace de forma *colegiada*.

Participación de todos los miembros del centro. Se busca que estén presentes todos los miembros que conforman la comunidad educativa, lo ideal es que todos los maestros participen y estén también en las reuniones uno o dos representantes de los padres de familia, administrativos, personal de apoyo y servicio, así como los alumnos. En caso de que no puedan estar presentes todos los maestros es importante que se busquen decisiones democráticas

para decidir la participación de los docentes, por ejemplo: que sean ellos quienes decidan quién los va representar y por cuanto tiempo, o bien, que se busquen mecanismos para que se puedan tener las opiniones de todos a través de encuestas u otros medios que disponibles para cumplir con el objetivo de la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

Opiniones de todos tienen el mismo valor. Al interior del trabajo colegiado las opiniones y contribuciones de todos los asistentes a las reuniones son escuchadas por igual, no existen las jerarquías. El asunto es resolver uno o varios problemas y las reuniones son para encontrar las mejores soluciones.

La tarea a elegir. Un aspecto fundamental es decidir juntos por dónde se va iniciar, es decir, la descripción de los problemas, para luego pensar juntos por cuál de ellos es mejor empezar.

Toma de decisiones. Después de elegir y desglosar el problema se buscan las soluciones, éstas deben de ser viables, por lo que es necesario analizar cuidadosamente cada una de ellas, buscar pros y contras, hasta decidir cuál es la mejor estrategia de solución; en segundo lugar decidir entre todos o por consenso quiénes se encargarán en cada tarea y los tiempos destinados para cumplir con ellas. La idea es que todos los integrantes del colegiado sean corresponsables de las decisiones y acuerdos que las diferentes reuniones se tomaron.

3.4.2 Importancia del trabajo colegiado

El trabajo colegiado es considerado una de las mejores vías para el trabajo escolar debido a que se construye un proyecto común, un proyecto en la búsqueda de la mejora que es responsabilidad de todos, pero sobretodo, que fue decidido por todos, y desde allí el compromiso es mas fuerte. Es importante destacar que el trabajo colegiado promueve valores importantes como: la apropiación, la lucha compartida, la igualdad y la creación de una nueva cultura escolar que nace de una experiencia vivida por los integrantes de la

comunidad educativa. Un análisis de los beneficios del trabajo colegiado permite destacar los siguientes:

- La construcción de un equipo de trabajo con un proyecto común.
- A través del colegiado y sus sesiones de trabajo se ejercitan valores como la tolerancia, solidaridad, cooperación, respeto, aceptación de las diferencias y solución pacífica de conflictos. Todos estos valores están íntimamente relacionados con la construcción de una cultura para la paz y democracia, que seguramente redundarán en una mejor formación tanto de los docentes como de los alumnos y padres de familia.
- El trabajo colegiado favorece la creación de una cultura de colaboración, en la que cada miembro del equipo tiene un papel importante ya que sus productos sumados a los de otros darán como resultado la solución del problema detectado. Este estilo de trabajo se esperaría suceda también en las prácticas dentro de las aulas, ya que al apropiarlo cada uno de los docentes y alumnos, se volverá parte de sus esquemas para la construcción y solución de problemas.

En resumen, el trabajo colegiado promueve no solo valores que contribuyen a la construcción de una nueva cultura escolar, y por ende un nuevo modo de proceder; además favorece la construcción de un proyecto que se vive como de todos, en el que están involucrados y comprometidos todos los actores de la comunidad educativa. Los actores participan en descubrir los principales problemas, seleccionar y planear soluciones, llevarlas a cabo, evaluarlas, es decir, en todo el proceso que tiene como principal intención buscar la mejora de la calidad educativa. A quien le corresponde encabezar y ser el líder para construir este colegiado es al directivo.

3.5 Liderazgo

El tema del liderazgo es un asunto fundamental en toda gestión, consecuentemente, es vital en la gestión directiva enfocada hacia una intervención que logre alguna mejora en el centro educativo; es en este contexto en el que se expondrá una definición del concepto, pero, lo más

importante es abordar el liderazgo y su influencia en los docentes, alumnos y, en general, el personal de una institución.

3.5.1 Una aproximación al concepto de liderazgo

Se asume que todo ejercicio de liderazgo está estrechamente relacionado con el acto de dirigir a un grupo de personas hacia alguna meta en particular, por lo que es necesario adoptar alguna postura en torno al acto de dirigir, en especial, en el entorno educativo. Serafín Antúnez y Joaquín Gairin (1996) sostienen en: *La organización escolar. Práctica y fundamentos que dirigir es:*

La acción de influir en las conductas de otras personas para conseguir determinados propósitos que se suponen adecuados para la educación de nuestros alumnos y alumnas, asumiendo la responsabilidad de los resultados de aquellas actuaciones. Dicho de otra manera, la acción directiva supone obtener resultados a través del trabajo de otras personas. (Atúnez, 1996)

Es el director o directora quién, de acuerdo a estos autores, establece los propósitos; los maestros los ejecutan y la responsabilidad es del director. Sin embargo, ante esta definición surgen algunas inquietudes, por ejemplo: en esta forma de entender el acto de dirigir: ¿hay espacio para la participación de los profesores como colectivo o, si se prefiere, colegiado?, ¿tienen cabida las decisiones democráticas o el trabajo colaborativo? Los mismos autores reconsideran lo anterior y reformulan la definición de la siguiente manera:

La acción directiva por la que abogamos supone que la influencia sobre los demás debe ser ejercida mediante planteamientos democráticos. Para nosotros, la dirección no es ni debería implicar el simple ejercicio autocrático del poder. No se basa en el servilismo de las personas a las que se dirige. No tiene como fundamento la falta de sensibilidad hacia las necesidades personales ni renuncia a otros valores humanos. La existencia de una dirección unipersonal o en equipo es perfectamente compatible con procesos democráticos y toma de decisiones participativas. (Atúnez, 2000).

Atendiendo a esta definición, el trabajo del director también tiene que ser diferente, así como el tipo de liderazgo que se necesita para una dirección inspirada en los valores democráticos. El liderazgo es un tema importante porque evidentemente el liderazgo del director tiene que ver con los resultados y los procesos que se viven en las instituciones educativas, y seguramente, en muchos otros contextos, pero aquí el tema de interés tiene que ver con un centro educativo en particular.

3.5.2 Una tipología del liderazgo académico

Max Weber, en Boris Trista y Rodolfo Hernández (1998) en el capítulo llamado *Liderazgo académico*, clasifica la autoridad en tres tipos principales: Tradicional, burocrática y carismática. Weber las define de la siguiente manera:

Autoridad tradicional: se basa en la aceptación, por parte de los subordinados, de las órdenes de los superiores, por considerarlas justificadas, basándose en que esa es la forma en que las cosas se han hecho siempre.

Racional-legal o burocrática: los subordinados aceptan un reglamento como justificado, porque está de acuerdo con una serie de reglas más abstractas que ellos consideran legítimas y de las cuales se deriva el reglamento.

Carismática: en la cual los subordinados aceptan las órdenes de un superior, a causa de su personalidad, con la cual ellos se identifican.

¿A cuál de estos tipos correspondería una gestión directiva orientada hacia los valores democráticos?, ¿cómo conciliar los reglamentos desde el sistema educativo, los lineamientos institucionales y los actores del centro escolar?, ¿qué tipo de líder se necesita para tener un proyecto escolar que refleje los intereses de todos y en el que todos se comprometan?

Responder a estas preguntas tiene que ver con el estilo de liderazgo de cada director, se puede pensar que las cosas *tienen que hacerse* porque obedecen a los lineamientos marcados por la SEP, en este caso se estaría ejerciendo una autoridad tradicional, o puede corresponder a la racional-legal, o también, y por qué no, a la carismática... Se puede lograr lo mismo desde diferentes estilos de autoridad, pero ¿qué pasa con las relaciones interpersonales?, ¿qué sucede con la motivación de los actores?, ¿qué con la participación, compromiso y construcción colectiva?, además, ¿siempre se debe de decidir todo entre todos?, ¿qué cosas sí?, ¿cuáles no?

Desde estas preguntas se considera pertinente mencionar las clasificaciones de estilo de liderazgo que los autores Boris Trista y Rodolfo Hernández (1998) hacen, ellos proponen cinco diferentes estilos: Autocrático, democrático, *Laissez faire*, paternalista y burocrático, y las definen así:

Autocrático: las decisiones se toman unilateralmente por el directivo y se llevan a los subordinados como órdenes de obligatorio cumplimiento. A veces el estilo autocrático se combina con la persuasión, es decir, el directivo toma las decisiones unilateralmente, pero trata de persuadir a los subordinados de las ventajas de la

decisión. Este estilo afecta la motivación y creatividad de los subordinados. Presenta la ventaja de la rapidez para la toma de decisiones.

Democrático: *los subordinados participan en la toma de decisiones y los acuerdos tomados son de obligatorio cumplimiento. Debe cuidarse no llevarlo a la exageración, pues demora inútilmente el proceso de toma de decisiones y se puede llegar a un sacrificio extremo de la calidad en aras del compromiso.*

Laissez faire: *los subordinados toman decisiones de forma independiente con respecto a su trabajo.*

Paternalista: *constituye un estilo en el que las relaciones de dirección se equiparan con las relaciones padre-hijo.*

Burocrático: *se expresa como una tendencia del directivo a relacionarse con sus subordinados de una forma impersonal, a través de reglas, instrucciones y disposiciones propias del nivel superior. Generalmente se ha considerado que un estilo burocrático puede posibilitar el logro de un cierto nivel de eficiencia pero no permite el desarrollo.*

3.5.3. Liderazgo y lineamientos para la toma de decisiones

El tipo de liderazgo que se acerca a un trabajo colegiado en el que se busca la participación de los actores en la toma de decisiones es el que los autores denominan democrático. Sin embargo, los mismos autores advierten que se debe tener cuidado, ya que no todo se puede decidir democráticamente, pero si se pueden construir lineamientos consensuados para la toma de decisiones, por ejemplo: se puede decidir democráticamente que hay decisiones que el director tiene que tomarlas, para luego, comunicarlas al colectivo. De esta forma, el director tiene libertad para poder resolver situaciones que ameriten de una decisión inmediata o que tienen que ver con las relaciones de la institución y las dependencias internas o externas a ésta.

La especialidad de cada uno de los miembros de la comunidad y el área de trabajo es una buena pauta para saber distinguir a quiénes hay que considerar para la toma de decisiones, por ejemplo: los maestros participan y colaboran, entre otras cosas, en construir una mejor didáctica para la enseñanza, pero los administrativos auxilian, en otras decisiones concernientes a su área.

Por otro lado, la aceptación y apropiación de los lineamientos institucionales son otro elemento importante, ya que éstos dan encuadre para que las decisiones que se tomen sean desde allí, y no desde las

concepciones, ideas y valores personales del directivo. Por esto, lo ideal es que quiénes participan en una institución educativa comulguen con la misión y visión que sobre la educación tenga esa institución.

Según Trista y Hernández (1998), la siguiente fórmula es de mucha ayuda para la toma de decisiones: $DE=CA$. Su significado es:

DE: decisión efectiva, requiere del estudio de dos aspectos independientes:

- a) sus atributos puramente objetivos e impersonales, calidad (C) y*
- b) su atractivo o deseabilidad para las personas que deben poner en práctica la decisión, aceptación (A).*

La aceptación varía, la comunidad puede reaccionar de diferente manera y esta reacción depende de las implicaciones y a quiénes implica la decisión, por ello, los autores citados rescatan tres grupos de decisiones:

- a) Que necesitan alta calidad y poca o ninguna aceptación.*
- b) Que necesitan gran aceptación y relativamente poca calidad.*
- c) Que necesitan alta calidad y gran aceptación.*

Identificar a que categoría corresponde cada decisión es un buen ejercicio para descubrir a quiénes y cómo hay que tomarlos en consideración. Lo más importante y que a mi juicio no hay que perder de vista, finalmente trabajamos con y para el beneficio de personas, así que tomar decisiones sin hacer una consulta previa porque el caso así lo ameritaba, no nos exenta de notificar a la comunidad éstas decisiones, particularmente cuando esta información les concierne y ayuda para comprender alguna situación específica. Rendir cuentas también es parte de construir una cultura democrática.

Capítulo 4. Metodología de intervención

4.1 Investigación acción

La revisión del marco conceptual respecto de la Investigación Acción se sustenta en los postulados fundamentales de las obras que a continuación se mencionan: *El cambio educativo desde la investigación – acción*. (Elliot, 2000) y *Transformando la práctica docente* (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Aquí se rescatan fundamentalmente los aspectos metodológicos relativos a la investigación acción puesto que constituyeron el sustento del diseño de la intervención realizada en el centro educativo al que se hace referencia en este trabajo.

4.1.1 Postulados fundamentales

En primer lugar corresponde rescatar el objetivo fundamental de la investigación-acción, el cual, a decir de Elliot sostiene que “*consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos*” (Elliot, 2000:67) de tal modo que la producción de conocimiento queda sometida a la mejora de la práctica y una condición *sine qua non* para la mejora de la práctica es, de acuerdo a Elliot (2000: 67): “*implantar aquellos valores que constituyen sus fines; por ejemplo, la justicia en la práctica legal; la atención al paciente, en la medicina; la conservación de la paz en la política; la educación, en la enseñanza*”. Esto puede interpretarse como ir mas allá de los contenidos académicos, el proceso de enseñanza debiese de limitarse a enseñar conceptos, educar es diferente. Educar trabajando en un ambiente en el que los valores como la democracia, la participación, la colaboración están presentes, significa favorecer la enseñanza a través de los valores e implica educar pensando en dar respuesta a las necesidades que tiene nuestro país: México.

Una característica importante en la investigación acción es la importancia de la reflexión, Elliot lo incorpora así: “este tipo de reflexión simultanea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Shôn ha denominado *práctica reflexiva* y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción” (Elliot, 2000:68).

Por su parte, Cecilia Fierro y colaboradoras sostienen en su obra: *Transformando la práctica docente* (1999), que la idea es propiciar, a través de los ejercicios que proponen, un proceso continuo de reflexión con la idea de que los docentes descubran quiénes son, cómo llegaron a ser lo que son y lo que les falta por aprender. Allí las autoras proponen propiciar la participación en la construcción de un proyecto en el cuál la práctica del docente tiene un valor sumamente relevante, considerar los intereses y preocupaciones de éstos, pero buscando que esta formación se realice dentro del colegiado docente y con la participación de todos los involucrados. Fierro y colaboradoras lo exponen de la siguiente manera: “Tomar distancia respecto de la propia práctica educativa, de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella desde una perspectiva distinta, renovada, con la mirada puesta en un futuro que se puede empezar a construir ahora”... (Fierro, 1999:13)

En este contexto es imprescindible contar con una clara definición de lo que se entiende por práctica docente, Fierro y colaboradoras proponen la siguiente: “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, 1999:21), en esta línea de pensamiento, los actores son agentes que interactúan e intervienen en el proceso educativo, esta visión provoca que el maestro y los alumnos, que son quiénes están dentro del aula, tomen un papel protagónico. Entonces, el maestro y los alumnos tienen mucho que decir de lo que sucede en el aula y en la institución.

Cecilia Fierro y colaboradoras aseveran que “este concepto de práctica docente es inseparable de la gestión escolar, ya que este último alude a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar”, entendiendo a la gestión escolar como “el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que él participan”. (Fierro, 1999:23)

La gestión escolar incluye a la pedagogía, es decir, abre la puerta al directivo para que participe y conduzca los procesos de enseñanza, sin descartar las tareas que se le han asignado al director (a) como parte inherente a la gestión (procesos administrativos y políticos laborales). Es desde este nuevo concepto de gestión directiva desde dónde se enlazan los procesos relacionados con la formación docente como una tarea que el director (a) debe de asumir.

Fierro y colaboradoras (1999) consideran que en el espacio de la formación docente debe de estar presente el análisis de la práctica, lo que supone revisar cuidadosa y críticamente cada una de las partes que conforman la práctica, sin perder de vista la totalidad. Este análisis crítico debe ayudar a detectar aciertos y desaciertos, en la búsqueda de un cambio, pero este cambio debe de nacer con la ayuda de los otros, es decir, colocar sobre la mesa nuestro análisis para dialogarlo con los pares, para confrontar ideas y enriquecerse con ellas. Es así como las autoras consideran que el diálogo es un ingrediente necesario para recuperar los conocimientos del docente que nacen de la experiencia y de su bagaje pedagógico; logrando poco a poco el pensamiento crítico.

4.1.2 Dimensiones de la investigación acción

Es desde estas ideas que se propone un programa basado en el análisis crítico de la práctica docente que incluye el diálogo y se conforma de seis dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral, a continuación se explicitan las dimensiones de la práctica docente propuestas en el programa de formación docente de la obra: *Transformando la práctica docente*, programa que busca que los maestros y maestras admiren “su práctica, abrirse a la visión de los demás y crecer en el conocimiento de su trabajo” (Fierro, 1999:15).

Dimensión personal: En esta dimensión se reconoce la importancia del ser humano que es el docente, la idea es que el maestro sea capaz de reconocerse como persona, de las influencias que lo han permeado y de

relacionar la persona del docente con la vida profesional de éste. La dimensión personal es descrita por las autoras como una invitación a...

Reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula. (Fierro, 1999:29).

Dimensión institucional: Cada institución tiene una cultura que resulta en un organismo con determinadas características que inciden en las prácticas de los docentes, pero que también, esas prácticas particulares de cada docente, al sumarse, derivan en esa cultura escolar y colaboran para construir una acción educativa común.

La dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional y, a su vez, que la escuela ofrece las coordinadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo... [puesto que] el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. (Fierro, 1999:30).

Dimensión interpersonal: Esta es una dimensión inherente a la labor docente debido a la necesidad de interactuar con otros en todo momento y fases de su desempeño laboral; en este contexto se hace patente la valoración de las diferentes formas de pensar y ver la vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa que a partir de su interacción cotidiana se construye lo social como producto del “quehacer educativo institucional, reconociendo que los individuos tienen diversas perspectivas y propósitos” (Fierro, 1999:31). Así, la dimensión interpersonal:

Es, en esencia, el esfuerzo diario de cada maestro y proviene del hecho que no se trabaja solo, sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de ponerse de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a lo que otros colegas dicen y hacen; que le exigen encarar diversos tipos de problemas y ocupar determinada posición frente a los alumnos, los demás compañeros y autoridades de la escuela. (Fierro, 1999:32).

Dimensión social: Es el entorno que rodea a la escuela, la influencia de éste y sus demandas, cuando se habla de entorno se refiere al entorno mas amplio: económico, histórico, social, político, geográfico, todo el contexto en el que se desarrolla esta institución y que explican las necesidades e influencia que se viven al interior de la escuela.

La dimensión social de la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales; asimismo, procura analizar la forma en que parece configurarse una demanda social determinada para el quehacer docente, en un momento histórico dado y en contextos geográficos y culturales particulares, la cual no necesariamente corresponde con lo que el maestro considera su aportación a la sociedad” (Fierro, 1999:33).

Dimensión didáctica: En esta dimensión se pretende revisar y analizar los métodos de enseñanza, las reglas y normas áulicas, el tipo de evaluación que se utiliza, en fin, todos los recursos de los que hace uso el docente para promover la construcción del conocimiento.

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. (Fierro, 1999:34).

Dimensión valoral: A través de los ejercicios propuestos para trabajar esta dimensión, el maestro reflexiona sobre cuáles son los valores que está promoviendo, pero también, cuáles son los valores de la institución, revisar la práctica docente considerando los elementos que influyen en la formación de valores de los estudiantes.

“La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir un conjunto de valores”. (Fierro, 1999:35). En esta dimensión se revisan las prácticas docentes y los valores que subyacen. Las actitudes y las enseñanzas de cada docente se ven permeadas por los valores con los que cada individuo comulga, esos valores también impactan en la formación de las ideas de los alumnos. Se invita al docente “a hacer un análisis de sus valores esencialmente a través de sus actos, ya que éstos manifiestan los valores con mucha más fuerza que las palabras”. (Fierro, 1999:36)

4.1.3 La dignificación de la acción educativa

Las seis dimensiones expuestas forman una relación pedagógica que imprime un sello a la práctica cotidiana de cada docente, seis dimensiones que consideran todos los elementos a tomar en cuenta si realmente se quiere educar: el hombre, el entorno cercano y el más amplio, los valores, el sistema,

las historias personales... pero lo substancial de esta tarea reflexiva, que se recorre a través de las diferentes dimensiones y los ejercicios propuestos, es la visión de las autoras sobre el papel del maestro, del directivo, de los alumnos, ya que les devuelve a todos quiénes constituyen la comunidad educativa su papel de protagonistas. Lo más importante es que a través de esta propuesta puede leerse una visión de docente, alumnos y directivos con capacidad; personas que tienen cosas valiosas que recuperar, que decir y que pueden transformar; un colegiado cuyos miembros son de primera clase, con recursos para ser críticos, reflexivos, pensante; finalmente, considerar que el hombre es capaz de hacer todo eso, es desde mi perspectiva, creer en el intelecto del hombre. Reconocer al enseñante como ese ser pensante y reflexivo es devolverle la dignidad al quehacer del docente, devolverle la estima a la profesión, creer en la importancia de lo que hace y lo que es capaz de hacer un profesor, esto es lo verdaderamente valioso.

La investigación acción va de lo personal a lo colectivo, es decir, parte de las reflexiones personales relacionadas con el quehacer educativo, con la detección de los elementos que requieren perfeccionamiento, para luego trabajar en las prácticas propias para perfeccionarlas, sin dejar a un lado al colectivo docente y a la institución, pues se busca mejorar la institución. Así, en la investigación acción se considerarán tanto los procesos como los productos, la calidad del aprendizaje y del proceso para lograrlo, visto a través de los productos.

En este sentido, los procesos y los productos son considerados como un binomio inseparable, como un conjunto. Los buenos productos tienen que ver con una buena calidad del proceso, con la concientización de los problemas, de los aciertos; pero también de lo que cada actor aporta y cómo le abona a la realización de éstos.

Por otro lado, la investigación-acción, a través del programa propuesto por Fierro (1999), tiene una cercanísima relación con la visión de hombre que Pierre Faure (1974) hace patente a través de su didáctica en la Educación Personalizada, en la que puede identificarse una concepción de hombre libre,

pensante, crítico y capaz de transformar su mundo en un mundo mejor, y para lograr esa transformación, el hombre debe de aprender a ver la realidad, reconocerla y enjuiciarla desde un pensamiento crítico, reflexivo; coincidiendo así con lo que se propone desde la investigación acción. Así que trabajar con investigación-acción en una institución de Educación Personalizada es respetar cabalmente los principios fundamentales propuestos, es a mi juicio, complementar la didáctica y las ideas del padre Pierre Faure con un proyecto de formación docente en el que se parte de la confianza de que somos hombres y mujeres con capacidades creadoras, transformadoras capaces de mejorar la calidad del trabajo y lograr un cambio educativo.

4.2 Recuperación de las estrategias de intervención

Es importante aclarar que no se diseñó una única estrategia de intervención debido a que ésta abarcó de 1999 a 2004, esto es, un periodo de cinco años que no fueron considerados como una unidad temporal desde el inicio, a la vez, tampoco se diseñó un único plan de acción; sino que se procedió por acercamientos sucesivos modificando tanto las estrategias como los planes de acción hasta el final de la intervención. Consecuentemente, en este apartado se realiza una recuperación *a posteriori* de tales aspectos tomando como base archivos y manuscritos del periodo señalado así como de reflexiones actuales, ello con la finalidad de facilitar la comprensión y exponer lo medular de la intervención.

4.2.1 Tres posturas estratégicas para la intervención

Corresponde exponer, a grandes rasgos, las líneas generales de la estrategia de intervención para atender el problema identificado desde los marcos de referencia propuestos, para ello es fundamental convocar a continuación todos los aspectos implicados para contextualizar la estrategia de intervención.

En primer lugar es esencial explicitar que el problema planteado en términos de que *la vida académica del centro educativo no corresponde a una educación de calidad sustentada en los fines y objetivos establecidos en la educación personalizada* es, metafóricamente, la punta del *iceberg*. Es decir,

que ésta vida académica caracterizada por la indisciplina y la falta de respeto es el problema que se detectó al inicio, constituye lo más superficial, lo más evidente, lo que salta a la vista tanto porque era muy fácil de verse como porque los docentes solicitaban se les apoyara para poder controlar ese problema, a medida que se fue avanzando en el trabajo con los docentes se descubrió que la falta de normalización tenían que ver con dos aspectos fundamentales: un sentimiento de los maestros relacionado con sentirse tratados en discordancia con los postulados de la educación personalizada y una falta de comprensión o de no saber cómo adaptar la propuesta de Faure en la secundaria, debido a que la adolescencia es una etapa de la vida distinta a la infancia, consecuentemente, los recursos utilizados en la primaria ya no funcionaban en la secundaria. En este sentido, la postura de la intervención aquí expuesta consiste en asumir este problema como un problema de superficie, es decir, que para resolverlo es necesario ir *al fondo*, no atenderlo de forma paliativa; pues hacerlo de esa forma es ingresar en una cultura de la simulación; en última instancia, de atención de lo emergente; en síntesis, esta es la primer postura estratégica que permea toda la intervención. Es necesario aclarar que esta postura se fue construyendo a lo largo del proceso de intervención, se plantea aquí más con la intención de rescatar uno de los aciertos que por el hecho de haber asumido esta postura desde el inicio.

Lograr una vida académica de calidad depende de múltiples factores, sin embargo, al considerarla como una meta desde la función directiva es imprescindible reflexionar sobre el estilo de gestión del directivo. Aunque no solamente se trata de reflexión, sino de asumir un papel activo en la propia revisión del estilo de gestión, en este contexto, incluso en algunos momentos llega a ser difusa la línea divisoria entre el desempeño profesional y la propia personalidad o el trabajo interior, sea en la dimensión, afectiva, psicológica o inclusive, valga decirlo, en la dimensión espiritual. He aquí la segunda postura estratégica de la intervención: revisión constante del desempeño profesional del director.

En tercer lugar, es necesario reconocer que para lograr la vida académica de calidad es imprescindible el binomio: liderazgo y colegiado. En el

apartado correspondiente ha quedado expuesto que el colegiado es mucho más que un equipo de trabajo. Sin un colegiado bien constituido no es posible incidir profunda y positivamente en la vida académica, quizá con un equipo de trabajo se logre incidir en lo superficial. En este sentido, lograr conformar un buen colegiado se asume como la tercer postura estratégica de la intervención.

En síntesis, la intervención se realizó asumiendo tres posturas estratégicas fundamentales, aunque no necesariamente fueron explícitas y conscientes desde el inicio sino que se fueron conformando a lo largo del proceso: 1) se asume que las evidencias del problema son sólo superficiales, ante lo cual se considera necesario que para lograr una vida académica de calidad se requiere atender las causas profundas, 2) se asume que la intervención es un diálogo permanente entre ésta y el estilo de gestión, por lo que se considera necesario su continua valoración en función de los resultados reconociendo y realizando, en su caso, la modificación del estilo y 3) se asume que el trabajo colegiado es imprescindible para lograr una vida académica de calidad, consecuentemente, se incluye el proceso necesario para conformar el colegiado.

A estas posturas estratégicas subyacen algunas ideas en torno a la gestión educativa y a la constitución del colegiado, por ejemplo, es valioso recordar las palabras de Medina (2003) quien afirma que:

La gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. [...] Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. Medina (2003).

El asunto central es que la gestión educativa es un proceso teórico-práctico integrado, es teoría acerca de la gestión directiva, el liderazgo, el colegiado... pero toda esa teoría es sencillamente nula si no se aplica, si no se ejecuta, si no se lleva a la realidad del centro educativo. Es síntesis entre conocimiento y acción; aunque esto se expresa con facilidad, en la práctica no lo es. En múltiples ocasiones se puede asistir a talleres, cursos, conferencias o

hacer lectura de lo que significa ejercer el liderazgo o respecto de cuales son las características del colegiado, sin embargo, ello es insuficiente para modificar la práctica cotidiana. Se requiere un verdadero compromiso, una introyección de lo teórico, un trabajo personal consistente para que en las acciones directivas o educativas se vean permeadas de lo que se expone en la teoría, incluyendo sus aspectos éticos. Por ejemplo, expresar el siguiente postulado teórico es excesivamente sencillo:

Una gestión educativa donde cada uno de los sujetos que constituyen el colectivo educativo pueda sentirse creador de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común. Pues no olvidemos que el sujeto para constituirse como tal requiere ser reconocido por el otro. Este reconocimiento es el que genera en el sujeto el despliegue de su creatividad y de su acción particular para insertarla en la colectividad, en la institución educativa. Medina (2003)

No obstante, hacer vida académica lo expuesto puede requerir varios años, tal como se expone en este trabajo, además aquí también se explicitará el quid de este asunto, es decir, la respuesta a la pregunta: ¿cuál es el punto de partida para lograrlo? ¿Cómo se logra una gestión educativa como la que señala Medina (2003)?

Es así que se busca construir una gestión educativa donde la participación, el trabajo colegiado, la corresponsabilidad, los compromisos compartidos y la toma de decisiones, sean elementos constituyentes de todos los actores de la comunidad educativa de modo que puedan sentirse creadores de su propia acción, tanto personal como profesional, dentro de un proyecto en común que conciba a la unidad educativa en su totalidad. Medina (2003)

La postura estrategia central de este reporte de intervención directiva es la que se refiere a la participación del director, pero sobre todo, al trabajo personal de éste ante su propio desempeño profesional. Puesto que es justamente al director a quien le corresponde dotar de reconocimiento a los otros, iniciando por los docentes, para que éstos se constituyan como personas y desplieguen sus potencialidades de forma creativa en la construcción de una vida académica de calidad. Sin tal reconocimiento es improbable que se conforme el colegiado, menos aún, que los integrantes puedan *sentirse creadores de su propia acción* y que ésta acción sea de transformación de una situación desfavorable.



La gráfica ilustra que la base para la vida académica de calidad se encuentra en el estilo de gestión, el cual ha de *sostener* al colegiado y éste, a su vez, la vida académica. Sin embargo, no todos los estilos de gestión son pertinentes para ello, el aporte de esta intervención radica en la explicitación de un caso en el que el estilo de gestión abrevó de un proceso de formación personal y profesional que cuenta con antecedentes sólidos, y a la vez, eventos formativos sincrónicos a la intervención tanto formales como informales; directos, indirectos o adyacentes al ejercicio profesional de la función directiva y relacionados con tres marcos de referencia: la educación personalizada, la investigación acción y el humanismo.

4.2.2 Recuperación de las líneas generales de los planes de acción

Cuatro fueron los aspectos trabajados en distintos momentos y con diversos planes de acción con la intención de incidir en la construcción de una vida académica de calidad. El trabajo con la disciplina y el respeto se hizo a la par de la formación docente, la cual, a partir de un determinado momento se abordó desde el enfoque del colegiado; a la vez, el trabajo personal del director se fue enriqueciendo a lo largo de todo el proceso. A continuación se expone, para ilustrar, sólo algunos aspectos de lo que, en su momento, constituyeron elementos de los planes de acción respectivos.

4.2.2.1 Lineamientos para la atención de los problemas de respeto y normalización

Diciembre de 1999 marca el inicio de la intervención, la respuesta para atender los problemas de respeto y normalización se sustentó en las propias sugerencias de los docentes respecto a cómo debiese de abordarse el problema. En términos generales, se partió del hecho de revisar el propio concepto de normalización, tanto por parte de los docentes como para exponerlo a los estudiantes. A la vez, la revisión y establecimiento de límites y de reglas, registrándolos por escrito en un reglamento y dándolo a conocer a los estudiantes y los padres de familia; así mismo, fomentar en ellos los valores humanos y la conducta moral, entendida como la libre elección entre lo bueno y lo malo asumiendo las consecuencias de la decisión. A continuación se expone un listado de las sugerencias que los profesores formularon en su momento.

Sugerencias de profesores para atender la normalización

1. A largo plazo, revisar y poner en común lo que se entiende por disciplina, ritmo de trabajo, normalización, sentar criterios comunes para que haya una secuencia congruente entre la teoría y la práctica.
2. Hace falta trabajar con los chicos en el control de su cuerpo, en el contacto consigo mismos, en saber escuchar. Tengo la impresión de que están en un capelo que tampoco les permite ver que hay otras realidades además de la suya.

3. Hace falta trabajo comunitario que tiene que ver con una sensibilización y toma de conciencia con otra parte de la realidad.
4. Llama la atención que la propuesta pedagógica del Padre Faure tenga como propósito inicial ayudar a las personas necesitadas (en muchos aspectos) y que al paso del tiempo, por lo menos en lo que puedo observar, no haya muestras de solidaridad ni entre los muchachos mismos.
5. Hay que pensar y retomar la parte valoral que lleva a la conciencia moral. Cuando digo moral, me refiero a la capacidad de decidir entre lo que está bien y entre lo que está mal, asumiendo por ende las consecuencias.
6. Hacerles ver con quién se vale una cosa y con quién no; distinguir límites (hasta dónde llega la confianza y la falta de respeto). Tener una convivencia con los alumnos de manera sana y dejar bien claros los límites.
7. Todos llevar a cabo las decisiones que se toman como sección (o institución). Ser firmes en las decisiones (sin que se considere o sea autoritario)
8. Consistencia y cumplimiento de los acuerdos y criterios comunes (profesores/dirección).
9. Aclarar a nivel general los conceptos y valores que nos interesan como educadores.
10. Reforzar de manera sistemática, en grupo de animación, los valores e instrumentos de la educación personalizada.
11. Evaluar cada trimestre estos y otros aspectos como los de forma de trabajo, para saber si continúan o es necesario hacer modificaciones.
12. Dar un reglamento por escrito a maestros y alumnos, promoverlo y vivirlo.
13. Comunicación, respeto, actividades adecuadas en las juntas de animación.
14. Hacer lo posible porque en casa también obedezcan reglas y practiquen el respeto y la disciplina.
15. Disposición al trabajo siempre.

16. Respecto a las reglas, seguirlas nosotros también, demostrar con el ejemplo y ser firmes.
17. Ayudar a que destine el tiempo adecuado para tomar sus alimentos; dar pláticas, talleres, etc. sobre nutrición en el deporte.
¿Qué los nutre?
18. No permitir que pase la persona que tenga comida.
19. Monitorear todo antes de salir del salón y regresar a la persona que no dejó las cosas en su lugar. Si se va, al día siguiente que esta persona haga todo.

A partir de las recomendaciones anteriores se realizaron planes de acción para dar seguimiento a los diversos aspectos allí planteados. Por ejemplo, se identificaron actitudes y conductas específicas de los alumnos (as) tanto en el espacio de trabajo personal como en otros momentos del aula, así como en los sitios de uso común en la institución: patio, hora de la salida, hora de recreo, cambio de clase, entre otros. Se establecieron acuerdos en torno a las actitudes y conductas de indisciplina en términos de las medidas o formas para modificarlas; con la intención de ilustrar este aspecto se expone el siguiente caso.

Ante la conducta de *indisciplina* manifestada en *rayar mesas*, el acuerdo fue: *De ser posible que el alumno(a) limpie en el momento, de lo contrario se quedará al final de la clase para limpiar, asumiendo las consecuencias de tener falta en su siguiente clase. Si reincide se quedará en el recreo a limpiar su banca y ayudar en el aseo y conservación del salón.*

Se programaron las reuniones semanales de academia con los docentes para dar seguimiento a los acuerdos. Se presentaron casos de maestros y maestras que, por razones que no explicaron al colectivo, decidieron no cumplir los acuerdos, una consecuencia desfavorable fue que surgió entre los alumnos la idea de que había maestros *malos* y, otros, *buena onda*. Ante lo cual se buscaron estrategias para que todos los maestros cumplieran con los acuerdos que ellos mismo habían propuesto y aprobado, estas estrategias se trabajaban en las sesiones de entrevista personal que la directora tenía con cada docente

una vez por semana; en cada sesión se revisaban los logros o avances y dificultades. Los docentes se fueron sumando a este esfuerzo, sin embargo, otros decidieron abandonar la institución, sea por supuestas razones personales o porque no estaban de acuerdo con los cambios, en el menor de los casos, también por decisión de la dirección.

4.2.2.2 Seguimiento de la atención de los problemas de respeto y normalización

En 2004 fue necesario conocer la opinión de los maestros en torno al respeto y la normalización debido a que solamente 3 de ellos permanecían desde 1999, todos los demás fueron contratados en el ciclo escolar 2000-2001. En este sentido se consideraba que había 3 puntos de vista diferentes: a) el los maestros que han vivido el proceso de cambio, b) los se incorporaron en 2000 y c) los que ingresaron en 2004.

Fue por ello que se retomó el diagnóstico que se elaboró en diciembre de 1999 para revisar la situación en torno al tema del respeto y la normalización. Se recuperaron con el colectivo docente, por parte de la directora, los registros que se tomaron en 1999 relacionados con la normalización y el respeto, tanto hacia fuera (hora de salida, recesos, cambios de clase, entre otros) como hacia el interior de los salones de clases. Nuevamente se aplicó el cuestionario para verificar si el problema persistía. Después de la aplicación del cuestionario se realizó una puesta en común en donde se formuló la siguiente conclusión:

En una escuela de Educación Personalizada como la nuestra, el ambiente fuera y dentro del aula es uno de los productos del trabajo que nos habla de ser mejores personas, por lo que vale la pena detenernos a reflexionar con respecto al ambiente dentro de la secundaria (normalización / respeto y disciplina) y su influencia en el mejor aprovechamiento académico.

El plan de acción 2004, en esta ocasión, se realizó incorporando elementos de la teoría de la investigación acción, por lo que se le nombró: *Analizando nuestra práctica docente*. Consistió en las siguientes seis etapas:

- a) Recuperación y revaloración de la experiencia: el caso de la disciplina.
- b) Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación.
- c) Construcción de nuevas explicaciones a partir de la observación.

- d) Reformulación de esquemas conceptuales.
- e) Planificación de la intervención.
- f) Puesta en marcha del plan.
- g) Seguimiento del desarrollo de las acciones emprendidas.

Una breve descripción de lo realizado se expone en seguida.

a) Recuperación y revaloración de la experiencia.

Los lunes de cada semana se utilizaron 90 minutos para realizar el proceso de análisis de la práctica docente y todo lo que conlleva el trabajo de investigación acción. Se estableció un tiempo de dos semanas para observar la práctica docente.

Durante la primera semana se revisaron las respuestas de los docentes al cuestionario de la disciplina. El trabajo se inició exponiendo a los maestros cómo se iban a revisar las respuestas, se pidió su opinión y aportaciones para este proceso. Los maestros hablaron sobre el problema, lo describieron y expresaron cómo se sentían. Al principio comenzaron a describir cada conducta de indisciplina, más tarde se acordó que se expondrían sólo *las conductas no deseadas* y cada uno de ellos voluntariamente dio sus aportaciones. Al final también se abordó el tema de las conductas de buena disciplina o favorables para los procesos de aprendizaje.

b) Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación.

Se establecieron las siguientes acciones para atender esta fase:

- Diseñar instrumento de observación.
- Calendarizar y asignar a personas para las observaciones.
- Incluir en el proceso de observación a: maestros, padres de familia, alumnos y personal de intendencia.
- Las observaciones se llevarán a cabo fuera y dentro de las aulas, aprovechando los momentos de cambio de clases y recesos.
- Elaborar un registro de observación para los papás que vienen a visitar los salones.

- Entrevistar a padres y alumnos para conocer su punto de vista.
- Observación entre maestros en el salón de clases.
- Triangulación de observaciones.
- Revisar las observaciones, jerarquizar y agrupar las situaciones descritas.
- Hacer categorías etiquetando cada grupo de ideas.

c) Construcción de nuevas explicaciones a partir de la observación.

Las acciones para esta fase fueron:

- Integrar lo que se sabía de sobre la normalización (trabajo previo) y los resultados de la observación.
- Hacer una comparación (semejanzas y diferencias) entre los 2 documentos.
- Dialogar tratando de explicar las semejanzas y diferencias encontradas.
- Redefinir el problema: ¿hay cambio en la definición o en las condiciones del problema?

d) Reformulación de esquemas conceptuales.

Durante esta fase se trató de explicitar los esquemas de conocimiento y representación respecto de los conceptos fundamentales en torno al problema; así como un análisis de los mismos a partir lecturas específicas, en este caso se recurrió a textos o documentos escritos por el padre Pierre Faure y algunos textos de Nieves Pereira relacionados con el tema de la normalización en la adolescencia. A la vez, se consideró que la lectura de textos teóricos debiese de ser permanente. A continuación las acciones que corresponden a esta fase.

- Elaborar fichas con el nombre del libro, autor, tema y las principales ideas.
- Hacer puesta en común en grupos pequeños con el objetivo de comentar las lecturas y ordenar la información.
- Ir a la práctica y elaborar nuestra propia teoría.
- Después del análisis de lectura reformular el problema: ¿lo sigo percibiendo igual?, ¿ha cambiado en algún aspecto?

- Exponer en grupos pequeños las conclusiones y responder las siguientes preguntas.
 - ¿Cuáles fueron los conceptos y factores claves que delimitó el equipo?
 - ¿Con qué dimensiones se relaciona nuestro problema?
 - ¿Dónde se ubica nuestro problema?
 - ¿Cambió la percepción del problema después de la consulta teórica?
 - ¿Encontramos algo que no sabíamos acerca del problema?

e) Planificación de la intervención.

Las acciones relacionadas con esta fase fueron:

- Elaborar un listado de las posibles soluciones.
- Seleccionar las soluciones, establecer las acciones que supone cada una de ellas especificando las personas involucradas y tomando en cuenta la participación de los alumnos, maestros, padres de familia y personal administrativo.
- Diseñar el plan de intervención. Establecer objetivos y acciones.
- Analizar cada solución y sus acciones desde la realidad ¿cómo se llevarán a cabo?, ¿que implica?, ¿quienes participarían?
- Indicar el tiempo en que se efectuaría cada una de las acciones.
- Elaborar cuadro de vinculación entre la normalización y contenidos académicos.
- Entrevistar alumnos y coleccionar información relacionada con el tema de normalización y posibles soluciones.
- Analizar la información de las propuestas de solución.
- Crear, por parte de los alumnos, productos-evidencia.
- Presentar los productos a los padres de familia y escuchar las opiniones de los padres para incluirlas en el proceso de intervención.
- Evaluar el proceso hasta este momento, categorizar soluciones, clasificar las propuestas y jerarquizarlas.

f) Puesta en marcha del plan.

Las acciones contempladas en esta fase fueron:

- Iniciar con las implementaciones de soluciones.
- Decidir quienes observarán el proceso por parte de padres y alumnos y el encargado de recuperar esta información.

g) Seguimiento del desarrollo de las acciones emprendidas.

Las acciones de esta fase fueron:

- Revisar el proceso con puestas en común de las opiniones y observaciones de alumnos y maestros.
- Llevar bitácora de la evolución del proceso.
- Agendar sesiones de seguimiento del proceso.
- Elaborar un informe que debe de cubrir los siguientes aspectos.
 - Cambios y razones de estos cambios.
 - En qué medida se puso en práctica la propuesta inicial y las acciones planeadas.
 - Problemas durante la implementación y soluciones encontradas.
 - Imprevistos o consecuencias de las acciones propuestas, explicando por qué.
 - Recuperar la información de padres, maestros y alumnos relacionada con las acciones implementadas.

Hasta aquí la recuperación de las líneas generales del plan de acción en lo que toca al aspecto de la disciplina y el respeto; tal como se observa, este proceso cuenta por lo menos con dos momentos de aplicación, el primero de ellos se realizó a partir de elementos intuitivos con sustento en la experiencia profesional previa, en tanto que para el caso del segundo, se incorporó una metodología específica: la investigación acción; la cual se siguió con suficiente apego a lo que se plantea en la teoría.

4.2.3 Lineamientos para la atención de la formación docente

El tema de la formación docente es de vital importancia, incluso temporalmente anterior a la propia intervención en el centro educativo, fue un tema tratado desde la entrevista previa a la contratación como directora que sostuve con el director general. Recuerdo que me presenté a la primera entrevista con el

director general y plantee mis cuestionamientos sobre la organización escolar, particularmente, me interesaba saber qué sucedía en los momentos del trabajo personal de los estudiantes, así como con la normalización.

Las conversaciones se llevaron a cabo en un ambiente de mucha cordialidad y apertura, le hablé al director general sobre mis inquietudes en torno a los dos temas mencionados y la importancia de diseñar guías de estudio que realmente ayudaran a los estudiantes a comprender la información, también la necesidad de formar a los docentes en esa línea y mi especial interés por ser una directora que trabajara con los docentes en el área académica, no me interesaba la administración escolar, sino la formación docente: mejorar las prácticas en el aula y que la educación realmente tuviera un impacto en los estudiantes, que logran aprendizajes significativos que pudiesen aplicar.

En este contexto, el acuerdo con la dirección general fue que me encargaría personalmente de formar a los docentes de la sección de secundaria. El director general también tenía interés en que ese trabajo se hiciera a nivel institucional, incluso se ofertara a otras instituciones.

La primera acción encaminada a la formación docente fue el diseño y posterior realización de un diplomado; el cual fue implementado en los espacios destinados para la formación de los docentes desde el Centro de Formación del centro educativo para fomentar que los docentes asumieran esta propuesta formativa de forma institucional.

El diplomado llevó por título: *Los instrumentos de trabajo de la educación personalizante y la cognición*. Se trataba de realizar un análisis de la práctica docente desde los postulados de la educación personalizada e incluir herramientas para el trabajo docente desde la cognición. Los temas abordados en el diplomado fueron:

- 1) Análisis de la práctica docente: Conociéndome como docente
 - a) Ser y quehacer del maestro.

- b) El maestro en mi país.
 - c) La concepción del maestro en mi institución educativa.
 - d) ¿Por qué soy maestro?
 - e) Conociendo a mis alumnos.
 - i) Los gustos e intereses de los alumnos.
 - ii) Hacer una encuesta acerca de sus programas favoritos.
 - iii) El maestro debe ver el programa y analizar los valores y antivalores.
 - f) Relacionar el papel del maestro y el perfil del alumno: ¿qué nos corresponde hacer?
- 2) Fundamentos filosóficos de la educación personalizada.
- a) El pensamiento de Mounier a partir de los conceptos filosóficos
 - i) Persona- individuo
 - ii) Compromiso
 - iii) Vocación
 - iv) Trascendencia
 - v) Desprendimiento
 - vi) Libertad
 - vii) Soledad
 - viii) Comunidad
 - b) Mounier y su relación con las prácticas educativas.
 - i) ¿Cómo obrar?
 - ii) ¿Qué hacer? Toma de conciencia, Conversión, Ruptura, Meditación, Desposeimiento.
 - iii) ¿Con quién?
 - c) La relación de la filosofía personalista de Mounier y las actividades en el aula.
- 3) Elementos cognoscitivos y su relación con los Instrumentos de la e. personalizada.
- a) La mediación. Cualidades de las interacciones mediadas.
 - b) Criterios de la mediación.
 - c) Mecanismos de la mediación.
 - d) Características del mediador.
 - e) Las fases de entrada, elaboración y salida.

- f) Habilidades del pensamiento.
 - i) Habilidades para centrarse.
 - ii) Habilidades para recolectar información.
 - iii) Habilidades para recordar.
 - iv) Habilidades para organizar.
 - v) Habilidades para analizar.
 - vi) Habilidades para integrar.
- g) Instrumentos propuestos por la educación personalizada.
 - i) Programación.
 - ii) Plan de trabajo.
 - iii) Guías de trabajo.
 - iv) Guías control.
- h) Relación entre los instrumentos de la educación personalizada y la cognición.

Capítulo 5. Recuperación de los fundamentos de un estilo de gestión directiva

La recuperación de los fundamentos de un estilo de gestión directiva se sustenta en la trayectoria formativa, es decir, se describe cómo fui incorporando planteamientos teóricos en mi desempeño de la función directiva. La exposición inicia con una tabla en la que se presentan algunos de los momentos más importantes en mi formación y la fecha en la que éstos se dieron, ello con la intención de situar al lector de este trabajo y facilitar la comprensión del apartado.

Evento formativo	Periodo
Licenciatura en Psicología	1977-1981
Instituto Cabañas (Servicio social en el Internado)	1979-1981
Instituto Cabañas (Psicóloga en la clínica de conducta)	1984-1986
Instituto de Ciencias	1986-1992
Especialidad en Desarrollo Cognoscitivo	1989
Participación en el proyecto de Robert Marzano: <i>Dimensiones del Aprendizaje</i>	1989-1991
Trabajo con asesora académica en Colegio de Educación Personalizada en Hermosillo, Sonora	1993-1999
Diplomado de actualización en FIE (Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein)	Verano 1996
Directora de Secundaria (Centro educativo)	1999-2005
Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas	2003-2006

Podría parecer evidente que el estilo de gestión directiva está influenciado, incluso, determinado por la trayectoria de vida del director; sin embargo, este aspecto parece dejarse de lado; como si el estilo de gestión directiva se ejerciese en abstracto, en este sentido parece existir la creencia de que es suficiente decirle a las personas cómo se dirige a otros, y esto basta para que ellos dirijan tal como se les ha expuesto. Sin embargo, esto no es así. Lo que sí ocurre es que la función directiva se ejerce desde la totalidad de la

persona, incluyendo sus *fortalezas y debilidades*, incluyendo sus más profundas o remotas aspiraciones. Por ello, y en un ejercicio de transparencia, a continuación se hacen explícitas algunas de las más importantes influencias determinantes de un estilo particular de gestión: el mío.

Es importante rescatar que mi intención y preocupación por lograr en los estudiantes aprendizajes, que ahora llamaríamos significativos, surgió de la vivencia personal a partir del tipo de educación que recibí en la primaria. Esta es una influencia decisiva a lo largo de mi vida y ya en el apartado anterior queda explícita mi preocupación por la formación docente, pues subyace la idea que si se mejora la práctica docente, consecuentemente, se lograrán mejores aprendizajes en los estudiantes; la misma idea subyace a la intención de mejorar los materiales de apoyo o guías didácticas.

Otra idea que se encuentra implícita en el temario del diplomado es el desarrollo de las habilidades cognitivas, esta es una herencia de mi formación y vivencia de la aplicación de la teoría de Feuerstein. A la vez, implica un convencimiento de que para lograr aprendizajes significativos es necesario desarrollar las habilidades cognitivas, subyace la intención de que si se les enseña a los profesores, ellos incentivarán a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades cognitivas.

Y aunque resultaba lógico abordar en el diplomado el tema de la educación personalizada; se incluye a Mounier, más por el profundo descubrimiento personal que surgió en mí al leer sus propuestas, que por una cuestión de consistencia temática del diplomado. Mounier constituyó una influencia decisiva para el ejercicio de la función directiva al igual que el descubrimiento, en la maestría en gestión directiva de instituciones educativas, del colegiado y la investigación acción. Todas estas son influencias que han de ser explícitas para desmitificar la idea de que la función directiva se mejora con seguir una nueva receta. Lo cierto es que se requieren modificaciones profundas en el ser de la persona para transformar y trascender su propia práctica directiva.

5.1 Antecedentes de un proceso formativo

Los antecedentes de mi proceso formativo inician con la historia sobre mis intereses por las prácticas en las aulas, los cuales se remontan hasta mis años como alumna de primaria. Jamás he olvidado como me enseñaron. Quizá el lector piense que pésimo, ya que por la época en la que yo estudié la primaria las escuelas eran muy tradicionales. La disciplina era férrea, me tocó ver cuando a los niños les decían: *empuña la mano*, y con el metro les pegaban en la punta de los dedos; me tocó ver compañeros que durante el recreo cargaban en sus manitas pesados ladrillos con las manos extendidas hacia cada uno de los lados del tronco, en fin, los castigos por no estudiar, por responderle al maestro... eran realmente horribles.

Sin embargo, en la escuela en la que yo estudié tenían maravillosos métodos para enseñar, por ejemplo, conservo un magnífico recuerdo de primer grado de primaria, cuando hicimos una armazón con tablas de madera de un metro por lado para construir un metro cúbico, después envolvimos este armazón con papel periódico. Aún recuerdo y me emociono como cuando lo viví, revivo lo que yo sentí cuando vi aquella *alberca* de papel periódico, y para aumentar mi emoción, la maestra Ana Mercedes nos levantó en brazos y nos metió dentro de la alberca. No sé cuantos centímetros medía, pero cabíamos varios niños y el metro de altura era sólo un poco más bajo que yo... así nos explicaron el metro cúbico.

Yo siempre entendí lo que quería decir cúbico, a diferencia de cuadrado... Como esta experiencia podría narrar muchas otras sobre la enseñanza de español, civismo o la historia... Claro, yo quería ser como Doña Josefa Ortiz de Domínguez y encabezar el movimiento de independencia para liberar a los mexicanos del yugo español, en el fondo quería ser el mero protagonista: Don Miguel Hidalgo, pero era hombre y mi superyó no me dejaba imaginarme a mi misma siendo un hombre, así que aceptaba ante mi misma quedarme con Doña Josefa, que me parecía mas importante que Leona Vicario.

Todas esas experiencias marcaron mi vida, y cuando empecé a crecer y me daba cuenta como aprendían los demás quería hacer algo por cambiarlo: ¿qué hacer para que todos los niños tuvieran acceso a ese estilo de enseñanza? Por ello, sabía lo que quería hacer cuando... *sea grande*, lo que no sabía era si existía esa carrera.

Cuando entré a Psicología pensaba que entender al ser humano era un primer paso para lo que quería ser, pero yo buscaba entrar a psicología educativa porque quería encontrar formas para enseñar a aquellos niños que tenían dificultades para aprender. Lo importante es que realmente me ayudó a entender el desarrollo del niño, como pensamos y qué cosas se pueden hacer en las prácticas de enseñanza, que sean acordes al desarrollo de cada niño. Había logrado avanzarle al camino.

5.2 Feuerstein y la importancia de las habilidades cognitivas

Más adelante encontré otras respuestas a través de mi acercamiento a Rauven Feuerstein y a otros autores interesados en el desarrollo cognoscitivo, aproximadamente en 1985. Yo trabajaba en el Instituto Cabañas y allí me comentaron sobre un grupo de académicos del ITESO que se reunirían a conversar, leer y buscar información sobre el tema de desarrollo cognoscitivo. Un día me encontré a uno de mis maestros de la licenciatura y me invitó a participar en esas reuniones.

Así empezó un grupo de estudios que dio como resultado la Especialidad en Desarrollo Cognoscitivo, la cuál cursé. Paralelamente a los estudios en ITESO, decidí cambiarme de trabajo, yo colaboraba en ese tiempo en el Instituto Cabañas. Me enteré que en el Instituto de Ciencias las psicólogas estaban haciendo una investigación, aplicando los instrumentos de Feuerstein a un grupo de niños, ellas iniciaron también en el 85, yo quería estar allí.

Entré al departamento psicopedagógico del Instituto de Ciencias como auxiliar en el departamento Psicopedagógico, a los 6 meses logré mi plaza como psicóloga de sección, a los dos años me encargaron un proyecto y a los

3 años coordinaba todo el departamento psicopedagógico de pre-escolar a preparatoria.

Lo que yo quería era conocer los instrumentos de Feuerstein de *cerquita*. Yo los conocía porque en el grupo de estudio de ITESO, leíamos sobre este autor y a través de la Universidad se contactó a Veronica Hanel, académica de la Universidad de Arizona que vino a Guadalajara a enseñarnos el programa de Feuerstein, y desde allí me enamoré perdidamente de esta propuesta, de esa nueva visión del alumno y el nuevo rol del maestro.

Lo que me pareció lo más valioso de la propuesta era que las habilidades se pueden desarrollar y que los niños y las personas pueden mejorar sus habilidades para comprender, resolver problemas, analizar, etc. Recuerdo que pensé: *entonces ya no van a existir ni los burros, ni los tontos*. ¡Qué padre!

Durante la especialidad me entrené en *Aprender a Pensar*, con la Mtra. Margarita Amestoy de Sánchez (ella adaptó este programa a la cultura latinoamericana, ya que Margarita colaboró cercanamente con Eduardo de Bonno, autor de la propuesta original), el entrenamiento en “Aprender a Pensar” duró aproximadamente un año.

A través de la aplicación de los 16 instrumentos de Rauven Feuerstein con los niños del Instituto de Ciencias aprendí muchísimo. Éramos tres psicólogas las que trabajábamos con los once adolescentes, dos de ellas estuvieron durante los cinco años que duró el proyecto, yo me integré cuando ya tenían un año de trabajo. Cada una preparaba una clase, mientras que las otras dos observaban, y luego retroalimentaban a quién había dado la clase. Para preparar la clase había que realizar antes de la sesión la hoja del instrumento que correspondía trabajar con los niños, así que nosotras también teníamos la experiencia de conocer el material y por supuesto, de desarrollar las habilidades que cada instrumento se proponía.

Me enamoré de los grandes avances que a través de los instrumentos de Feuerstein logré en mis propias habilidades del pensamiento, y claro, también en los importantes logros de los once niños que conformaron el grupo piloto. Pero viendo en retrospectiva, creo que todos los autores y sus propuestas influyeron de una u otra forma para reavivar en mí el deseo de cambiar las prácticas docentes al interior de las aulas, esa era mi meta.

5.3 Marzano y la importancia de las dimensiones de aprendizaje

Después de terminar la especialidad, el ITESO extendió una invitación al Departamento Psicopedagógico del Instituto de Ciencias para asistir, cerca de Washington (Alexandria Virginia), a trabajar con el Sr. Robert Marzano, autor de la obra: *Dimensiones del aprendizaje*. Durante dos años asistí en ocho diferentes ocasiones a reuniones convocadas por el Sr. Marzano, éramos un pequeño grupo de 4 personas, 2 académicos de ITESO y dos ex alumnas de la Especialidad que íbamos y veníamos de E. U. a Guadalajara, traíamos con nosotros las diferentes estrategias para probar si en realidad podían aplicarse en el aula, si realmente lo que Marzano decía que podía lograrse con ellas sucedía. Esta fue la gran ventana que se abrió y que me ayudó a ver la luz, a través de ciertas estrategias se podían desarrollar las habilidades del pensamiento, haciendo uso de los contenidos académicos que los planes y programas de educación indicaba, ¡esto sí que era una gran idea!

Así fueron mis primeros acercamientos al desarrollo cognoscitivo y los diferentes programas para desarrollar habilidades del pensamiento, a pesar de haber estado muy cerca del proyecto de R. Marzano, de haber conversado y estudiado asesorada directamente por Margarita Amestoy, el impacto más fuerte en mí fueron los 16 instrumentos de Rauven Feuerstein.

Después de ver tan importantes avances en los niños del Instituto de Ciencias, de observar cambios significativos en los adolescentes y niños que atendía en mi consultorio (tanto de Guadalajara como de Hermosillo), yo quería actualizarme, así que me puse en contacto con la universidad La Salle en la ciudad de México (quienes en ese tiempo tenían los derechos en México del programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein FIE) y me fui un

verano, a disfrutar muchísimo con las enseñanzas de los expertos mediadores encargados de formarnos, además obtuve el documento oficial como instructora (para aplicar los instrumentos, no para formar a otros en el programa). Trabajé en mi consultorio por 13 años ininterrumpidos con los diferentes instrumentos de Feuerstein.

5.4 Un espacio para trabajar y reflexionar sobre la enseñanza en las aulas.

En 1993 me llamaron de Hermosillo (mi ciudad natal), me ofrecieron iniciar un proyecto de secundaria muy interesante. Así, inicié un nuevo proyecto en Hermosillo, pero lo importante fue que establecí contacto con un colegio de educación personalizada. En ese lugar estaban muy interesados en saber sobre desarrollo cognoscitivo, me pidieron que me encargara de la capacitación docente.

Estudiando mis documentos de la especialidad, recuperando mis aprendizajes y mi experiencia de FIE (Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein), pensé que lo ideal era construir instrumentos para trabajar en aula que ayudaran a los niños a pensar; así empecé a capacitar a las maestras, en sesiones por la tardes, sobre la importancia de la mediación en el aprendizaje, y por las mañanas, tenía citas individuales con cada una de ellas (a quienes previamente había observado en el aula) para retroalimentarlas e irles dando orientaciones para que pudieran diseñar guías de aprendizaje mediacionales, también para planear puestas en común haciendo uso de preguntas mediacionales. En este lugar me quedé seis años, al mismo tiempo que recibía por las tardes una impresionante cantidad de niños y adolescentes para trabajar con ellos *terapia cognoscitiva*.

Me quedé en Hermosillo seis años (1993-1999) trabajando en la búsqueda de mejorar las prácticas en el aula, en la indagación de cómo hacer para construir andamios que facilitaran el aprendizaje, para que éste les fuera significativo a los docentes y a los niños, mi entusiasmo no se acababa a pesar de que me daba cuenta que realmente era muy difícil incidir en los métodos pedagógicos de los docentes, literalmente, cambiarlos estaba realmente en chino, pero no me importaba.

5.5 Mounier y la importancia de la persona

Al llegar al Centro Educativo del que ahora se reporta la intervención y comprometerme a diseñar un diplomado, inicié un trabajo de búsqueda para comprender teóricamente lo que es la educación personalizada, por supuesto me hice preguntas y desde allí traté de construir el contexto en el que se gestó la educación personalizada.

Al conocer la propuesta de la educación personalizada de Faure, lo primero que me pregunte fue: ¿cuáles son sus fundamentos?, ¿quién propuso los elementos teóricos y filosóficos sobre la persona? Encontré que las principales influencias nacieron de la pedagogía de Ignacio de Loyola (Pereira 1998) y de Emmanuel Mounier desde su filosofía personalista. Fue entonces que empecé a leer el *Manifiesto al servicio del personalismo* (1972) y allí encontré o entendí y acomodé las etapas del proceso de cómo se pasa de un estadio a otro para lograr ser libres y, finalmente, trascender. Desde mi perspectiva estas son las seis etapas que encontré al leer el texto de Mounier, etapas necesarias para pasar de ser individuo a ser persona.

- Toma de conciencia
- Meditación- soledad
- Ruptura
- Desposeimiento
- Libertad – Conversión
- Trascendencia.

Este proceso que descubro en la obra de Mounier, las fases por las que se pasa para convertirse en mejor persona, y que tendremos que pasar por él en el tránsito de nuestra vida tantas veces como sea necesario, lo uní con experiencias previas de los ejercicios ignacianos, y entendí que los maestros tenían que cambiar sus prácticas, pero que ciertamente, la primera que tenía que revisarse era yo.

Leer a Mounier fue una invitación a darme la oportunidad de revisarme, de buscar ser, parafraseando a Mounier, mejor persona y menos individuo. Lo

importante fue darme cuenta que la gestión tenía que ver también con mi persona, con mi desarrollo y crecimiento personal. Enfrentarme a que tenía *demonios*, enfrentarme a ellos y tratar de *domesticarlos*.

Cuestioné mi estilo directivo. Quizá mis métodos no habían sido los mejores. Me pregunté: ¿cuáles eran mis obstáculos?, ¿qué cosas hacía yo que frenaban el avance del proyecto de la secundaria?

¿Cómo era yo?, ¿cuáles eran mis actitudes para con docentes?, ¿realmente creía en ellos, en sus capacidades, en su amor por la educación y, particularmente, en su compromiso y deseo por cambiar nuestro país a través de la educación? En fin, eran muchas preguntas sobre mi forma de proceder como directora y la relación de éstos con mi estilo de gestión directiva. Esas preguntas las fui contestando lentamente, me fue difícil aceptar que tenía ideas contrarias a las de mi discurso respecto a los maestros, su formación, sus habilidades y sus intereses por educar.

5.6 Fierro y la importancia del colegiado

Mi tránsito por la maestría en gestión directiva de instituciones educativas contribuyó a revisar mi estilo de dirección y corregir algunos aspectos. Poco a poco fui redescubriendo las cualidades y competencias que cada uno de los docentes tenía, estas competencias las había reconocido casi desde el principio, sin embargo, no les había abierto *la cancha* para potenciarlas.

Al hacerme consciente de esto les fui pasando la estafeta para que ellos fueran protagonistas en el proyecto escolar, pero para que esto sucediera tuve que pasar por otro proceso personal de formación, que me fue dando un soporte teórico a las ideas que ya había implementado, es decir, le fui poniendo nombre a las cosas que hacía, fui comparando mi estilo de gestión con los aportes que la maestría me iba a dando, entendí lo que es un colegiado y me aboqué a construirlo considerando los elementos que desde la teoría rescataba. Es en el colegiado donde las tareas, actividades y responsabilidades podían estar de acuerdo a las competencias de cada maestro y, entonces sí, la tarea a realizar sería un éxito.

No obstante, lo más importante que yo descubro en este proceso de formación y reflexión sobre mi ejercicio profesional de la función directiva fue una reconcepción del maestro en mis esquemas. El maestro sabe muchas cosas, tiene en sus manos el fenómeno educativo del aula, tiene información teórica sobre su materia, tiene una didáctica para enseñar y tiene, sobretodo y ante todo, la posibilidad de cambiar el proceso de enseñanza- aprendizaje, el docente que está en el aula es el que verdaderamente puede y va a hacerlo, no yo, los protagonistas de ese proceso son el maestro y los alumnos. Consecuentemente, lo que ellos dicen es muy importante, en este sentido es necesario abrir espacios para escucharlos, para reconocer sus necesidades e intereses y, desde allí, elaborar el plan conjuntamente.

Es importante destacar que la materia: *La función directiva y sus constitutivos*, me ayudó a entender lo que en realidad es el colegiado, cómo se construye y cómo se vive, en la guía de esta materia escribí:

En este momento de mi vida como directora estoy en la etapa de "soltar", caí en la cuenta que durante mucho tiempo regulé y controlé muchas cosas y aunque siempre he escuchado las opiniones de mis maestros siempre había algún método de control para los acuerdos, pues me angustia que las ineficiencias perjudiquen a los alumnos(as), así que, por primera vez en cinco años, decidí dejar de supervisar algunos aspectos relacionados con el compromiso de los maestros con nuestro estilo de educación. Me descubrí en los estilos de dirigir y me gustó mucho darme cuenta que el estilo hacia el que estoy caminando es el "participativo", y que es el correcto (por llamarlo de alguna forma). Definitivamente creo que después de observar, analizar, escuchar... hay decisiones que yo tengo que tomar.

Además de los estilos de dirigir, otro aspecto importante fue el tener una "guía" o pautas con los factores para una mejor dirección. Me ayuda mucho encontrar similitudes y carencias (en este caso) para elaborar mi plan para Enero.

Otro aprendizaje importante fue hacerme consciente de la falta de preparación que tenemos los directivos, efectivamente hay mucha preocupación por formar maestros, pero muy poca por la formación de los directivos, es un poco como lo que les pasa a los papás a quienes no se les enseña ser padres pero la sociedad les exige resultados....

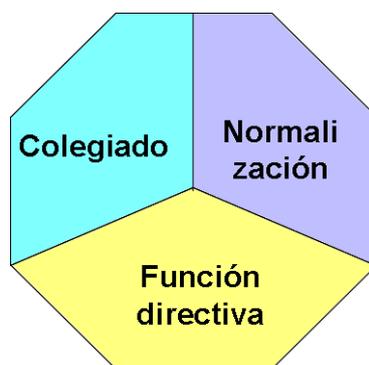
Estos dos aprendizajes que descubrí casi al inicio de la maestría fueron el parte aguas, para dejar la simulación de lado y empezar a construir en colectivo, empezar a cambiar la cultura escolar. El tema de mi formación como directiva, el ir reconociendo lo que, desde algunos autores, era mi función

directiva y lo que debía hacer realmente me obligó a revisarme con honestidad y descubrir las carencias de mi propia formación, voltear a verme y darme cuenta que los docentes tienen carencias pero... **yo también**, y que en este caso, el no trabajar mis carencias era un asunto medular para que los cambios se logaran o no, los cambios no se habían dado en una gran parte porque yo no había sabido cómo trabajarlos, la responsable principal era yo...

Este descubrimiento ha sido tan fuerte, que todavía hoy que lo escribo se me hace un nudo en el estómago, no había un cambio en el estilo de enseñanza porque yo no había sabido gestarlo... Yo no era la directora que creía que era, los maestros no eran los responsables, la responsable era yo. Tenía que hacer algo. Tenía que cambiar, integrarlos como expertos en el diseño de un plan de trabajo, dejar que ellos participaran, opinaran, construyeran, decidieran, en una palabra, creer en ellos y darles la importancia que les corresponde: *devolverle la dignidad al quehacer docente*.

Capítulo 6. Resultados de la intervención

Los resultados de la intervención directiva se ubican en tres dimensiones. La primera de ellas es la que se refiere a las cuestiones de la normalización, en el contexto de la educación personalizada, es decir, a la disciplina y el respeto. La segunda incluye lo relativo a la conformación del colegiado, en este sentido, abarca la formación docente y su desempeño y participación en las actividades del centro educativo. Se ha dejado para el tercer momento la dimensión de la función directiva puesto que se ha considerado la detonante de esta intervención, al referirla al final de este trabajo implica asumir la idea de cerrar con *broche de oro*. A continuación se presenta un gráfico mediante el cual se exponen las tres dimensiones en las que la intervención incidió.



6.1 Resultados de la intervención respecto de la normalización

La situación problemática inicial estaba caracterizada por una serie de actitudes y comportamientos de los estudiantes de la secundaria del centro educativo que permeaban el ambiente, fundamentalmente debido a que los estudiantes, en su mayoría, no habían logrado incorporar los principios de la educación personalizada. Para dar cuenta de la situación original y final se ha tomado información que ha sido rescatada de los documentos originales de las reuniones de trabajo con el colectivo de docentes en las que, durante todo el primer año de mi gestión directiva, nos ocupamos en mejorar la normalización, a petición de los mismos docentes.

6.1.1 Espacio de trabajo personal

Es importante recordar que para el trabajo personal es necesaria la *normalización*, entendida como la movilización del estudiante tanto mentalmente como físicamente en un ambiente ordenado, es decir, que ayude para que éste actúe de forma normal y de acuerdo a las circunstancias en las se encuentre.

Inicialmente, durante el espacio de trabajo personal se escuchaban voces en tono alto que no favorecían un ambiente de trabajo propicio para la construcción del conocimiento. Las actitudes de los estudiantes dependían del maestro que estuviera a cargo de la materia, había algunos docentes (los menos) que lograban un ambiente de respeto y trabajo durante el trabajo personal, pero otros docentes reportaban en las reuniones dos categorías relacionadas con problemas disciplinares y actitudes de los estudiantes:

Se levantan con frecuencia y caminan por el salón conversando con otros compañeros, hablan durante el trabajo personal sobre otros temas, avientan cosas (pedazos de papel), juegan en el salón de clase, corren.

Durante el espacio dedicado al trabajo personal había ocasiones en las que el maestro que ocupaba un salón contiguo a otro, tenía que ir a pedirle silencio al grupo de junto, para poder seguir trabajando.

Los problemas de actitud señalados por los docentes incluían palabras altisonantes o que los estudiantes se presentaran sin materiales y sin tareas, que no siguieran instrucciones, no trabajaran, propinaran golpes o faltas de respeto entre compañeros, faltas de respeto hacia el maestro, o que expresaran lo que pensaban pero haciendo uso de un tono que molesta al docente y los hace sentir ofendidos.

Al final de mi gestión se logró que hubiera silencio durante el trabajo personal, además de que los alumnos entraban ordenadamente al aula, de lo contrario se les solicitaba regresaran a la puerta del salón y, después de normalizarse, podían ingresar al aula.

En cuanto a la normalización, el ambiente de la secundaria era un ambiente de trabajo, tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes. Se logró gracias al mayor involucramiento de los docentes en las actividades fuera del aula, como participar en las guardias a la hora del recreo tanto en la tiendita como en los pasillos.

Los bancos y paredes ya no estaban rayados (salvo en uno de los salones), pero se implementó un espacio durante la semana dedicado a la limpieza y cuidado del ambiente, en este espacio colaboraban los estudiantes y el docente encargado de esa aula. Los estudiantes se comportaban generalmente en forma adecuada tanto durante las clases y sus diferentes momentos de trabajo, como fuera de las aulas y en las inmediaciones del centro Educativo.

6.1.2 La puesta en común

La puesta en común consiste en hacer una síntesis de lo aprendido y se construyen las conclusiones sobre el tema revisado, participando a otros y con los otros los aprendizajes obtenidos en un ambiente de respeto y orden.

A mi llegada al centro educativo, durante el espacio destinado a la puesta en común en los grupos en los que los docentes tenían menos recursos didácticos para lograr la normalización, los estudiantes se burlaban de las aportaciones de algunos de los compañeros o compañeras, quienes generalmente eran los *menos populares*, y en muchas ocasiones también estos estudiantes pertenecían a la categoría de *recién ingresados a la institución*. Había quién hablaba con otro compañero o compañera al mismo tiempo que el estudiante que en ese momento hablaba de sus avances académicos, en ocasiones las conversaciones no sólo eran entre dos, sino con más de dos participantes. En algunas ocasiones una de las maestras prefirió no hacer la puesta en común para evitar de esta forma los comentarios mordaces y el ruido durante este momento, a pesar de que desde la educación personalizada es un momento importante para construir conocimiento, reconocer a través de los comentarios de otros estudiantes elementos nuevos para incorporar a los aprendizajes.

Al final de mi gestión, en todos los grupos había puesta en común, muchos de los docentes esperaban a que todos los estudiantes concluyeran el tema para dar este espacio, pero algunos otros lograban conversar en pequeños grupos sobre los logros obtenidos, éstos pequeños grupos se iban formando entre los estudiantes que iban logrando terminar con el trabajo personal, de manera que se anotaban en una hoja que estaba en el corcho de avisos y cuando se juntaban cinco o seis estudiantes se programaba la puesta en común en esos pequeños grupos. Durante este espacio los estudiantes hablaban de sus logros y también de sus dudas, y aunque todavía había quiénes podían hacer alguna broma (actitud frecuente entre los estudiantes de secundaria), en general, se respiraba un ambiente de respeto. Había silencio suficiente para que los estudiantes se escucharan, pero todavía no se lograba que realmente escucharan la opinión de cada compañero, es decir, cada estudiante platicaba lo suyo, pero no escuchaba lo de los demás, sin embargo, tenían una buena actitud durante la puesta en común.

6.1.3 La libertad

La libertad se concibe como la búsqueda del hombre para encontrar su verdadera vocación, por lo que organiza libremente los medios para obtenerla, elegir los medios para lograr lo que se desea, ser libre para elegir y comprometerse con lo que se quiere y con lo que se ha elegido, esa es la libertad que el padre Faure propone (Pereira 1998).

Al llegar al centro educativo, había una confusión entre libertad y libertinaje, ya que algunos de los estudiantes confundían el optar libremente con: *hacer lo que me da gana*; por ejemplo: cuando permanecían afuera del salón conversando (y haciendo ruido) sin entrar a clases, yo me acercaba y les preguntaba que hacían allí, a lo que la mayoría respondía: *es mi libertad, y yo decido entrar o no*. Yo les decía que su libertad la habían ejercido por la mañana, y si habían decidido venir al colegio, entonces tenían que venir a hacer lo que se hace en un colegio: estudiar.

Al final de mi gestión, los alumnos estaban dentro de los salones, cuando querían salir al baño lo hacían de uno en uno (respetando el acuerdo

tomado en el colegiado), y salvo alguna emergencia, para poder ir al baño tenía que haber regresado el compañero que hubiera solicitado el permiso anteriormente (en caso de que alguien más lo hubiera pedido primero). Lo ideal sería que después de un tiempo los adolescentes lograran salir al baño y regresar al grupo a trabajar, en lugar de quedarse conversando en los pasillos o dentro de los baños. Me paraba frente a la misma ventana de siempre y veía los pasillo desiertos, los estudiantes en sus aulas y generalmente trabajando. Respiraba tranquila, ahora tenía que buscar la mejor manera para que esos estudiantes que estaban dentro de sus aulas pudieran aprender significativamente a través de los instrumentos diseñados para este objetivo.

Recuerdo que el primer año que se hizo un concurso de zona en el Centro Educativo, yo estaba sumamente nerviosa, con tanto ruido en las aulas, los adolescentes pululando por toda la escuela (aún en los baños de primaria). Me preguntaba: ¿Cómo iba a hacer para que las personas invitadas de otras escuelas no se dieran cuenta? Todavía tengo presente que les pedía a los docentes apoyo, *por favor, busquen la forma de que no se bajen al evento, que solamente vayan aquéllos que sabemos que se portan bien.* Al finalizar la gestión me sentía con suficiente tranquilidad para permanecer sentada en la mesa que compartían todos los directivos invitados y el inspector, también participaba en el desayuno que se les ofrecía y además, lo disfrutaba.

Es importante aclarar que aunque había un ambiente mucho más normalizado, teníamos todavía algunos eventos difíciles, sin embargo, creo que éstos son característicos de la vida de cualquier secundaria.

Al llegar a la institución el grafiti en puertas y paredes estaba presente, particularmente en el cubo de la escalera, recuerdo que una de las personas que se dedicaba a limpiar el centro educativo, tenía que pintar esa pared por lo menos dos veces por semana. Muchas de las veces yo bromeaba con este señor al subir la escalera y le decía: *¿ya está haciendo su actividad favorita?, ¡cómo le gusta pintar!, ¿verdad?*, él sonreía y seguía pintando. Al finalizar mi gestión esto simplemente ya no sucedía, el cubo de la escalera se volvió el espacio favorito de los niños que querían jugar lotería y otros juegos de mesa,

y a la hora de la salida se reunían los estudiantes que habían formado un grupo para conformar un grupo de crecimiento y apoyo social.

6.2 Resultados de la intervención respecto del colegiado

Al llegar al centro educativo, la situación respecto del colegiado era la siguiente. Durante las primeras entrevistas con los docentes detectamos la necesidad de mejorar la normalización, busqué diseñar andamios para estar cerca de las necesidades de los docentes, en realidad yo no conocía lo que significaba trabajo colegiado, pero veo que sin tener los elementos teóricos que constituyen un colegiado, yo trataba de hacer una gestión directiva en la que se incluyeran las voces de los docentes, y que se tomaran acuerdos que nacieran de las reuniones del grupo de maestros conmigo.

Sin embargo, yo tenía mi visión y objetivos sobre lo que quería lograr como directora, divorciarme de estas ideas me era muy difícil y buscaba la forma de que trabajáramos en lo que los docentes querían, pero también seguía insistiendo a través del diplomado que impartía a los maestros en las modificaciones a los estilos de enseñanza, es como si hubiera dos procesos, uno que se gestaba en las juntas de maestros conmigo y el otro que respondía a las exigencias del diplomado, así yo podía avanzar en lo que consideraba un asunto medular: las prácticas en las aulas.

Al finalizar mi gestión, la situación la podría ejemplificar con la siguiente reflexión que realicé en la materia de *la gestión directiva y sus constitutivos* en la maestría en gestión directiva de instituciones educativas, allí abordé el tema del significado de dirigir:

En el momento en que se piensa lo que implica dirigir una escuela, lo primero que se me viene a la mente es lo inmediato, todos los aspectos que hay que resolver en la vida cotidiana de la institución. Se necesita abstraer el concepto a partir de toda una serie de acciones que parecen no tener fin. También encontramos complicado el ir evaluando la propia experiencia desde la función directiva porque en gran parte los resultados dependen de otras personas, de los maestros en particular. El directivo puede animar, sensibilizar, planear, etc., pero algunos aspectos quedarán siempre en la libertad de otros. Al respecto, nos preguntamos: ¿qué necesito hacer como director para que la gente que está bajo mi cargo responda? ¿Cuál es la mejor manera de venderles la idea de lo que busca

lograr la institución? ¿Cómo, sin perder el sentido de la democracia, se puede evaluar con objetividad?

En lo personal me ayudaron mucho las lecturas para reflexionar en mi manera de dirigir y cuestionarme sobre algunos aspectos relacionados con mi estilo de liderazgo. Me gusta darme el espacio para preguntarme y concientizarme de mis aciertos y de las carencias, me preocupa –como ya comenté– la veracidad en mi auto-evaluación y considero importante buscar la forma de tener información precisa y objetiva. Pienso que una evaluación que emana únicamente de mi no es válida y que debo de buscar las estrategias para involucrar a maestros y alumnos para así tener una visión más amplia. Como comenté en el trabajo anterior actualmente estoy tratando de “soltar”, veo que en algún momento (sobre todo los primeros 2 años de mi gestión) fue necesario retomar límites, revisarlos y cambiar algunos de ellos con el objetivo de que hubiera una mejor normalización, pero ahora veo que pude haber utilizado además otras estrategias y recursos para lograr esta meta.

A través de mi paso por la maestría y descubrir lo que es trabajar colegiadamente, hubo un cambio en mi gestión, un cambio suave y que no sólo fue indoloro, sino gratificante; entonces armamos un proyecto solo de acuerdo con las necesidades detectadas durante las reuniones del colegiado, respetando las necesidades de los docentes y avanzando de acuerdo al cumplimiento de los objetivos que como colegiado íbamos logrando. El proyecto integraba las necesidades sentidas, las discusiones en torno a las dificultades nos iban dando claridades y nos ayudaban a buscar soluciones para las dificultades encontradas, también en la asignación de tareas tenía especial cuidado de que éstas fueran de acuerdo con lo que cada quién sabía hacer mejor, así los objetivos a lograr eran mucho mas sencillos de alcanzar, pero también era un proyecto en el que todos nos sentíamos parte y estábamos involucrados (por lo menos eso era lo que los docentes decían y lo que yo sentía).

También incluí las voces de los alumnos a través del consejo, esta actividad la tenía desde que inicié en el centro educativo, sin embargo, las reuniones eran más un requisito a cumplir con la institución que un verdadero alimento para el proyecto del centro. Así, poco a poco, fui caminando e integrando las voces de maestros y alumnos, para desde allí ir buscando respuestas juntos, mi tarea era ir orientando las sesiones para que no perdiéramos las metas trazadas, o bien, si esa metas cambiaran que no se nos

olvidaran los fines últimos de la educación, que en este caso tenían que ver con la propuesta de la educación personalizada y el constructivismo como un complemento para el trabajo en las aulas.

No terminé de construir una cultura colegiada (faltaban las voces de los padres de familia, administrativos e intendentes), sin embargo, y sin duda, avanzamos hacia un colegiado participativo, inclusivo y democrático.

6.3 Resultados de la intervención respecto de la función directiva

Al llegar al centro educativo existían serios problemas para lograr la normalización de los alumnos, de acuerdo a los comentarios de los maestros la mayoría de ellos comentaba en las entrevistas personales que no se sentían escuchados por la dirección anterior, porque no les apoyaba para resolver las serias falta de respeto que los alumnos tenían hacia los docentes y otros compañeros, no veían una estructura para que el alumno tuviera consecuencias relacionadas con las faltas y consideraban que las estrategias utilizadas hasta ese momento habían sido *demasiado Light*, por lo que los estudiantes cada vez tenían un peor comportamiento. De acuerdo con los maestros, en el ambiente de la secundaria reinaba la anarquía, los adolescentes sabían que podían hacer cualquier cosa y que finalmente: *no pasaba nada*.

Había también dos grupos o categorías de maestros, aquéllos que eran considerados los mejores por su formación en la educación personalizada y los nuevos que no sabían nada y eran tradicionales, también había quiénes a pesar de tener un poco más de tiempo en la institución no habían logrado comprender y poner en práctica la didáctica propuesta por la educación personalizada.

Al final de mi gestión, los cambios pudieron observarse en dos de los principales actores alumnos y docentes, pero también en el ambiente de trabajo en general de la secundaria.

Logramos que los alumnos supieran que había consecuencias de acuerdo a las faltas, ellos sabían claramente lo que se valía y lo que no, y también sabían a quién podían recurrir cuando tenían problemas entre los compañeros, o bien problemas personales. Algunas alumnas y alumnos habían entablado con ciertas maestras y conmigo relaciones cercanas y cálidas, por lo que estos estudiantes nos confiaban situaciones personales o familiares que les preocupaban. Recuerdo con alegría algunos casos de estudiantes del género masculino que durante el recreo iban a mi oficina a tomarse el café conmigo, uno de ellos volvió cuando estaba en la prepa y me dijo: *te he extrañado tanto, ni siquiera conozco al director de mi nueva prepa, menos me invita a su oficina a tomar café y galletas.*

Los docentes y yo habíamos logrado empezar a ser un verdadero equipo de trabajo, iniciamos por reconocer lo que cada quién sabía hacer mejor. Los docentes descubrieron dificultades importantes que ellos como docentes tenían para la comprensión lectora (trabajo que inicié con ellos a través de las materias: *expresión oral y escrita* y *matemáticas*, en Noviembre 2003 y; *Calidad en educación básica*) y, por ende, el por qué no podían trabajar con los alumnos para lograr mejorarla. Retomo lo escrito en la materia antes citada:

He buscado tener un espacio de trabajo con mis maestros que tenga coherencia y continuidad, este año tenemos, lunes y miércoles para trabajar juntos en:

- Elaborar materiales
- Preparar proyectos por academia.
- Trabajar como colegiado.

A continuación presento los 2 primeros objetivos que me he trazado, puntualizando el primer objetivo.

1. Soluciones iniciales

1.1. Ideas de solución

1.1.1. *Diagnosticar nivel de lectura de cada maestro.*

1.1.2. *Descubrir las estrategias que cada maestro utiliza para comprender la lectura.*

1.2. Metas

1.2.1. *La aplicación se llevará a cabo en 2 sesiones.*

1.2.1.1. *Primera sesión de hora y media, miércoles 6 de septiembre 2004. Aplicación de la evaluación para hacer el diagnóstico del nivel de lectura.*

1.2.1.2. *Segunda sesión de hora y media, lunes 8 de septiembre 2004. Análisis de los resultados de la evaluación.*

1.3. Acciones

- 1.3.1. *Elección del instrumento desde el colegiado, utilizando evaluaciones ya elaboradas.*
- 1.3.2. *Reproducción del instrumento de evaluación.*
- 1.3.3. *Sesión de sensibilización, poner en común observaciones, comentarios, preocupaciones acerca de nuestros propios métodos y estrategias para leer.*
- 1.3.4. *Aplicación de la evaluación.*
- 1.3.5. *Análisis de resultados.*
- 1.3.6. *Diagnóstico personal.*

1.4. ¿A quiénes involucro?

- 1.4.1. *Directora.*
- 1.4.2. *Diez maestros de tiempo fijo de materias básicas.*
- 1.4.3. *Persona encargada de la fotocopidora.*
- 1.4.4. *Secretaria de Dirección de Secundaria.*

1.5. Monitoreo

- 1.5.1. *El colegiado designa dos personas como observadores del proceso, los aspectos a observar son: ambiente, actitudes, disposición y claridad en las instrucciones, además de los puntos que el colegiado considere importantes.*
- 1.5.2. *Se revisará en una puesta en común, pero ahora con la participación de observadores y observados.*
- 1.5.3. *Analizar la observación haciendo una comparación de elementos aportados por observadores y observados.*
- 1.5.4. *Evaluación de resultados.*
- 1.5.5. *Porcentaje de maestros evaluados.*
- 1.5.6. *Evaluación del ambiente durante la aplicación del instrumento.*
- 1.5.7. *¿Se lograron resultados?, ¿qué se logró?, ¿qué no se logró?*

Por fin, estábamos ahora sí en lugar desde el que yo quería comenzar: las prácticas en las aulas. En el colegiado estábamos listos para poder hablar de las dificultades, avances, puntos fuertes y débiles de nosotros como equipo. Los docentes a través de este trabajo reconocieron su propia dificultad para comprender la lectura y la relación entre esta dificultad y la elaboración de materiales que favorecieran el desarrollo de esta competencia.

La Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas marcó un cambio en mi estilo de gestión, como resultado de mi tránsito por maestría inicié el camino de reconstrucción de mi ser directora, trabajé muy duro para construir un colegiado más democrático, horizontal, unido y en el que se podía empezar a respirar un aire de libertad, esto sin perder de vista las características de mi función como directora: *la principal responsable de logros, avances, retrocesos*, pero todo esto de la mano de los docentes y, honestamente, con un enorme descanso, porque cuando entendí lo que era un

colegiado me sentí más ligera. Este logro para mí es muy importante, iniciar con el trabajo para construir un colegiado maduro que puede decir las cosas en las que se tiene que trabajar hacia el interior de nuestras propias competencias...

Reflexiones desde la Gestión Directiva

*La educación debe de estar pensada en
nuestros juicios más elementales: en la compasión,
en el sentimiento por el dolor de otro.*
Marcuse

La gestión directiva tiene que ver con muchas cosas que hacemos día con día, tiene que ver con ir construyendo nuestra propia comunidad escolar, nuestros proyectos basados en las necesidades y tratando de dar respuesta a esa comunidad, con la participación de la misma, también con las relaciones entre todos los miembros del centro educativo, con la SEP, con otros colegios y con la sociedad que nos rodea que es quién a fin de cuentas nos va ir marcando las pautas para centrar nuestros objetivos y metas a lograr en la educación.

Todo esto está muy claro, pero, ¿qué sé acerca de las gestiones pertinentes que pueden llevar a ser un buen directivo? A mi manera de ver, creo que vale la pena detenerme a pensar en esto, y por supuesto, no espero ni pretendo tener *el manual para el buen directivo*, sino lo que me gustaría saber es como reflexionar, analizar, identificar errores en mi trabajo, en mi gestión como directiva, y no tener que esperar a que una generación finalice sus estudios para voltear hacia atrás, hacia mi propio trabajo y caer en cuenta de los errores que he cometido, peor aún, que estos errores podían haberse evitado o, por lo menos, solucionado antes de que una generación termine sus estudios en la secundaria.

Quizá no haya una respuesta concreta, quizá haya métodos, formas, estrategias que nos pueden llevar hacia donde deseamos, lo que es importante para mí es: pensar, aprender a cuestionarme, pero sobre todo, sentirme entusiasmada con esa búsqueda, que puede finalizar en encontrar algunas formas de evaluarme y claro que espero lograrlo, en el placer de sentir esa motivación intrínseca al cuestionarme, buscar y preveer que muy probablemente voy a encontrar, pero sobre todo, en descubrir que esto es también parte fundamental de la gestión directiva.

Al hablar de gestión directiva no podemos dejar de lado la importancia de construir una comunidad participativa y democrática, considero que la lucha de la sociedad por vivir en la democracia está ganando terreno y obteniendo *victorias*, mismas que se ven reflejadas en propuestas metodológicas para transformar la práctica educativa. Me parece que el hecho de permitir entrar estas ideas dentro de la gestión tiene que ver con esa vivencia externa, que a fuerza de escuchar y pelear nosotros mismos por un gobierno plural y democrático no sólo en la elección de nuestros gobernantes, sino también en las formas como el poder se ejerce.

Creo que toda esta lucha ha contribuido para que se esté estableciendo una cultura democrática. Que queremos y sabemos que es necesario que se vea reflejada en todos los ámbitos de la sociedad y que estas vivencias nos han ido modificando internamente, a veces nos vamos convenciendo, y otras veces: *la fuerza de la juventud* nos hace saber que no vale la pena imponer sino dialogar, negociar, consensuar... con mayor razón cuando nos sentamos a pensar por qué y para quién estamos trabajando, son ellos, los alumnos y la comunidad los elementos clave que creo ayudan a *doblegarse* ante la fuerza de la juventud.

Por otro lado, me parece también relevante considerar que la mayoría de las personas que actualmente son directivos son *hijos* de una escuela tradicional y no sólo vivimos lo tradicional en el colegio o nuestra propia enseñanza, sino también en nuestras casas. Tenemos que buscar la forma para integrar y hacer un nuevo concepto con lo que aprendimos acerca de la autoridad cuando estudiamos y lo que hemos ido integrando desde la práctica.

Creo, en el caso de nuestra generación, de aquellos que hicimos la primaria a finales de los años 60's , fuimos una generación sometida, nuestros aprendizajes fueron en su mayoría desde la obediencia y el acatamiento, pero cuando nos toca a nosotros ser autoridad el concepto ha cambiado y para muchos no nos es sencillo digerirlo. Obviamente esto supone una ruptura con nuestros propios esquemas, con los aprendizajes instalados en nuestro mundo interior; me parece, que esta puede ser una de las razones por las que ha sido

difícil lograr un verdadero cambio hacia la democracia, y por ende, a un nuevo estilo de gestión directiva.

Otro tema importante dentro de la gestión son los conflictos, los conflictos son parte de la vida o por lo menos de la vida escolar, el llamado conflicto saludable, y que nos ayuda a movernos, a buscar soluciones, alternativas. El conflicto puede estar fincado en los controles institucionales o en la ausencia de esos controles que ayudan a dar seguridad; el problema viene (creo) cuando se *vive* en el conflicto, me parece que es allí cuando se impide seguir caminando, impide seguirmos *moviendo* ¿por qué?

Bastaría con pensar en un conflicto cualquiera, en el ámbito que se nos ocurra, pero pensar también que ese conflicto no termina, no se resuelve, es allí donde creo que puede causar rupturas, tensiones y quizá, por qué no, el que algunos de los elementos involucrados opten por retirarse. Me viene a la mente el ámbito administrativo, problemas que tienen que ver con el dinero y el poder que éste da: los números rojos, las ganancias, los sueldos, las colegiaturas. Me recuerda muy concretamente el eterno malestar de los maestros por sentirse mal remunerados y con ello poco apreciados, lo que desemboca muchas veces en poca motivación y en serias dificultades para conservar una planta de maestros estable, comprometida y que se sienta con ánimos para crear, generar, buscar.

En mi tránsito por la MGDIE encontré teoría que me ayudó a comprender el conflicto y a reconocer estrategias para aprender a enfrentarlo, reconocerlo y analizar la respuesta de los actores frente al conflicto, pero lo más importante: no existen recetas para resolver conflictos, pero si algunas líneas que ayudan como aprender a *entrarle*, no evadirlo, ni tenerle miedo, sino hablar de él.

Otro aspecto muy importante es el tema del poder. Tener en cuenta que el poder también puede generar conflicto. Podemos entender el poder desde lo neutro, ya que considero que puede no ser ni bueno ni malo, sino que depende de para que se use. Pienso que cuando el poder se usa para imponer,

o como sucede con algunos de nuestros gobernantes, para lucrar o corromper es cuando daña y puede provocar conflicto. El poder puede usarse para fines positivos o negativos, es por eso que está íntimamente relacionado con la ética.

El poder puede representar un juego curioso para quien lo ejerce y para quien lo vive: ¿a quién no le ha pasado que en ocasiones toma decisiones porque sabe que es lo que el jefe quiere? Sin embargo, a mi juicio, el problema radica cuando por *dar gusto* hacemos mal uso del poder, es decir, dañamos a alguien con esa decisión o perjudicamos a alguna persona, interés o situación y, muy probablemente, esto sucede por el miedo a perder un lugar, estatus, o bien, perder poder.

Algo relevante a considerar es que la mayoría de nosotros, en algún momento o situación, podemos tener poder, en la gestión directiva el poder es un elemento muy importante al que hay que darle su lugar, su lugar para trabajarlo y usar el poder para buscar lo mejor. El ejercicio del poder en una institución puede provocar un efecto cascada (cultura jerarquizada), de la dirección general o direcciones administrativas, a las direcciones de sección, de allí a los maestros y los maestros hacia los alumnos. Los alumnos también pueden ejercer poder hacia los maestros y en ocasiones lo hacen con los compañeros, así que el poder no sólo se puede relacionar con el director, sino con el ser autoridad.

Este ejemplo me recuerda la dificultad en mi quehacer para concientizar a los alumnos en la llamada conciencia social o conciencia de clase, ellos en muchas ocasiones solo *copian* actitudes que nos hablan de sentir el poder, algunas veces he escuchado que dicen *para eso le pagan*, esta frase puede ser usada tanto para hablar de un maestro, de un directivo, de un conserje. Es un mensaje cultural que ha sido transmitido por muchas generaciones. ¿De dónde puede sacar un chico una frase como esta?, probablemente de sus padres o de alguien muy cercano a él o ella. En un ejemplo tan sencillo y cotidiano como este puede palpase con claridad como la cultura familiar, social, escolar tiene importante influencia en el ejercicio del poder.

Un sencillo ejemplo, después de ver por algunos años las caricaturas de los Simpson, (en donde dicen intentan hacer crítica social) más de algún adolescente ha actuado como el famoso *Bart Simpson*, más que criticar me parece que están modelando *nuevos valores*, *permisos* que antes eran rechazados o se les llamaba antivalores; se han validado y promovido actos como patear en el trasero a su padres, responder en forma sarcástica o burlarse de cualquier persona que suene a estudioso o a viejo...

Así pues, la gestión es aquella que define sus propios objetivos, diseña a su medida la naturaleza y desarrolla la tarea; en donde participan todos los agentes que conforman la comunidad educativa desde diferentes ámbitos, con claridad y definición en sus funciones e intervención. La gestión, desde mis descubrimientos, tiene que ver con intencionar las tareas que hacemos cotidianamente en la búsqueda de lograr una educación integral, entendiendo por integral el saber usar los contenidos académicos, los planes, los programas, la curricula como pretexto o vehículo para adquirir competencias en resolución de problemas de la vida diaria, en donde la inclusión de los valores es un elemento importante a trabajar para que pueda integrarse en las respuestas para solucionar esos problemas.

La otra parte interesante es que la gestión está inmersa en muchas cosas del quehacer cotidiano que hacemos todos, en plural, por suerte y fortuna de todos los que integramos la comunidad educativa. En la gestión participamos todos, y es allí en donde para evitar conflictos debemos ser cuidadosos con los niveles de intervención y participación de cada agente, tomando como base los ámbitos y funciones propias de cada actor.

La democracia y la gestión

Entendiendo por democracia en la gestión la intervención de los miembros de la comunidad en los momentos de planeación, ejecución y evaluación de determinadas tareas. El punto clave está en los consejos escolares de centro, ya que por medio de ellos se propicia la participación para asegurar una gestión autónoma en donde se involucran ámbitos, actores y funciones de ambos. Pero algo que beneficia también esta repartición de tareas es que con

ello también el poder lo tenemos todos los que participamos, y que en grupo nos encargaremos mejor de que sea usado para el bien común. Creo también que los consejos escolares además de ayudar a equilibrar el poder, colaboran en una evaluación más objetiva de los logros, aciertos y desaciertos en la importante tarea de educar.

Con la objetividad que da el transcurso de los años y el ver el trabajo en retrospectiva, sigo considerando un acierto el haber trabajado utilizando la metodología propuesta por la investigación acción en donde uno de los mayores logros fue descubrir algunas debilidades que como equipo teníamos; en la materia: *El director, la gestión escolar y la innovación*

Celebro el haber iniciado con todo el equipo de maestros un proceso de investigación acción en donde uno de los mayores logros ha sido descubrir algunas debilidades que como equipo tenemos, pero sobre todo el trabajar en un ambiente de confianza y armonía, en el que cada vez podemos aceptar los errores sin temer perder el puesto. Me parece también que una bondad innegable de la investigación-acción-participativa es que promueve la democracia, al tener contempladas en las acciones y todo el proyecto a la comunidad educativa.

La formación docente, la cultura y la gestión

Otro elemento que considero relevante de la gestión es el saber unir las necesidades que están en la cultura para, desde allí, buscar estrategias para educar, para lograr este objetivo es necesario transformar las estructuras y dinámicas de la gestión. Esta parte la relaciono directamente con la importancia de educar y *hacer la gestión* teniendo claro lo que nos pide la sociedad, siendo conscientes de la situación regional, nacional y mundial actual. Tener muy claro que los alumnos que tenemos en la actualidad son los que se encargarán de resolver los problemas del futuro.

¿Cómo lograr llevar la educación y el trabajo en el aula hacia esos fines? Considero que la formación de docentes es una parte clave en todo este movimiento, en esta búsqueda de formar para el futuro. Promover la formación docente tomando como base comprender la cultura actual significa revolucionar nuestros estilos y la pedagogía en las aulas, desde esta plataforma entiendo el

por qué la innovación y la gestión pedagógica son elementos importantes en el proceso de transformar para que la educación pueda trascender.

Hasta aquí veo tres elementos importantes que influyen en la gestión:

- La inclusión de un modelo de democracia en la escuela.
- Tomar en cuenta la escuela y los diferentes actores de la institución.
- Intencionar los contenidos académicos para buscar comprender la cultura actual y educar para el futuro.

Para que la educación pueda trascender es necesario cambiar la pedagogía y, para cambiarla, debemos trabajar en la formación docente. Observar el currículo con otros ojos, con los ojos de querer entender mejor el mundo con sus necesidades actuales lo que nos llevará a innovar y transformar nuestra práctica.

Por último me gustaría comentar que en esta parte de la gestión en donde intencionadamente se incluye la comunidad educativa, sus demandas y educar incluyendo las necesidades de la sociedad, todo esto ha estado presente en mi quehacer durante los últimos 24 años. En esta búsqueda por integrar los contenidos curriculares, la comprensión del mundo e ir trabajando en la formación de maestros sin perder de vista estos lineamientos, me parece importante retomar uno de los conceptos que Mercedes Muñoz Repiso (2001) expone en su artículo: *Un balance sobre la calidad en educación Eficacia escolar y mejora de una escuela*, en este artículo habla de la cohesión social; la define como: *las experiencias que todos los alumnos deben vivenciar para provocar en ellos el sentido de pertenencia a la comunidad*.

¿Cómo vamos a orientar a nuestros alumnos para que busquen igualdad, equidad, paz y justicia si seguimos conformándonos con enseñar contenidos académicos que no van más allá de eso? En mi opinión creo necesario cambiar nuestro estilo de gestión pedagógica por el futuro de los niños, jóvenes y ancianos de nuestro país, por lo que es importante buscar

recursos didácticos y pedagógicos para orientar contenidos y aprendizajes hacia un mejor conocimiento del mundo y, con ello, ayudar a nuestros alumnos a ser más conscientes de los problemas de éste y a saber que ellos son agentes de cambio para mejorar ese mundo. Por todas estas razones me parece importantísima la formación de maestros en el proceso de transformación de las estructuras escolares y las dinámicas de la gestión.

Las condiciones organizativas, la legitimidad del director

¿Cómo eran las condiciones organizativas del centro educativo cuando yo llegué?, ¿qué sucedía en el centro escolar cuando yo pensaba en modificar la práctica e inicié dando un diplomado? Con este diplomado, al que asistieron los maestros de todo el colegio y algunos maestros de otros colegios, se pretendía relacionar la teoría y la práctica de la filosofía personalista, el constructivismo y algunos elementos para desarrollar habilidades del pensamiento en el aula; esta línea se marca desde la Dirección General del Instituto (en acuerdo conmigo), entonces puede pensarse que la mayoría del equipo estaba ajeno al por qué de esta decisión, así como al por qué se hacía cargo del proyecto una recién llegada. Por otro lado ¿qué sabía yo de la cultura del colegio?, ¿cómo se me percibía como un nuevo miembro de la comunidad? Me parece que este inicio no fue el más acertado para comenzar un proceso de cambio, una de las principales razones es porque mis conocimientos sobre la cultura escolar eran nulos, además ¿cómo llegar a una institución como un nuevo miembro diciendo *cómo se hacen las cosas?*

La innovación y sus aristas

A través del diplomado, que fue mi carta de presentación ante todos los docentes y directivos que conformaban la institución, estaba buscando innovar. En la innovación es importante considerar a los sujetos que *protagonizan una propuesta de cambio*, en este caso yo. Desde allí me nace otra pregunta importante *¿cómo me percibían como líder?, ¿cómo lo hacía yo conmigo misma?* Estoy segura que eran dos percepciones totalmente diferentes, y si no lo fueran de cualquier forma es pertinente saberlo, explicitarlo. También es importante considerar las plataformas desde las que se proponen las ideas: *¿cuáles eran mis expectativas?, ¿cuáles las de ellos?* Probablemente nunca

lo sabré, pero en su momento no me detuve a pensar sobre esto y creo que todos estos elementos influyeron en los resultados del diplomado, pero particularmente en la imagen que formaron de mi el equipo que conformaba el colegiado de la secundaria.

Otro punto importante a tomar en cuenta es la legitimidad con que cuentan los agentes de innovación *¿tenía yo como recién llegada (y además norteña) legitimidad ante el grupo de directivos, maestros y padres de familia?* Puede parecer una postura negativa, pero en estos momentos, después de haber trabajado en el centro educativo como directora durante seis años, creo que no tenía para muchas de las personas legitimidad alguna, entonces ¿qué tan factible era el cambio?

Al iniciar un proceso de cambio e innovación y entender algunas dificultades con las que me enfrenté, una de ellas era la legitimidad, importancia de quién se encarga de innovar, quién en este caso además ocupaba un puesto directivo y era avalada por la dirección general, sin embargo, esto no fue suficiente, el cambio debe venir de alguien en quien la comunidad confíe, de alguien con legitimidad para ellos, y en este caso yo, como recién llegada no la tenía. La legitimidad como líder la fui ganando a través de mucho trabajo, de muchas pruebas que los mismo docentes me ponían, pero sobretodo de aprender a considerarlos, a integrarme y ser parte de su equipo, sin perder de vista mi vocación, y lo que debe y tiene que hacer una directora.

Algunas reflexiones en torno a la normalización y el reglamento

Generalmente cuando existe dificultad, quizá cuestiones relacionadas con el reglamento y su implementación no es complicado ya que muchas de estas veces es sencillo resolver estos problemas si se tiene un reglamento que dé soporte a la Institución, y a las decisiones, pero, ¿todas las dificultades pueden resolverse a la luz de los parámetros marcados en el reglamento?, ¿qué pasaría con ciertas situaciones especiales?, ¿se aplica el reglamento por igual?, ¿puede éste ser flexible?

La dificultad para mí es volver la vista hacia el reglamento desde la perspectiva de justicia ¿es justo?, ¿desde donde nace el reglamento?, ¿quién lo hizo?, ¿con que parámetros? Por otro lado, también hay otros factores que intervienen como: ¿se aplica el reglamento a cualquier persona?, ¿en cualquier situación? Pienso que los parámetros son un punto especialmente importantes y quizá puedan parecer preguntas gastadas, sin embargo, yo creo que vale la pena realmente cuestionarse al servicio de quién está un reglamento ¿es de los alumnos?, ¿de la Institución? Y sí, también parece hasta cierto punto sencillo si ese poder lo otorgamos al colegiado, entonces: *ya lo resolví* – podemos pensar- porque el colegiado deberá tomar en cuenta a todos los actores y desde este supuesto también las decisiones deberán representar a la comunidad educativa.

Sin embargo, las reflexiones que deben hacerse al elaborar un reglamento ¿a cargo de quién estarán?, ¿deberá asignarse a una persona desde el colegiado?, ¿cuáles serían las bases sobre las que se construirá este reglamento?, ¿qué se entiende por justicia, ¿qué es la equidad?, ¿dónde y cómo debe de estar el marco y filosofía institucional? En fin, estar consciente de que un reglamento no es nada más un instrumento de control, sino el reflejo de una Institución con cierta ideología y sobre todo que las reglas deben de emanar desde los principios de justicia y equidad, y aunque parezca contradictorio también reglamentar como actuar en casos en los que por las circunstancias se debe tener cierta flexibilidad.

Me siento satisfecha de poder separar estas sutilezas, de darme cuenta que la gestión directiva es una tarea compleja, pero que puede y debe tener puntos de apoyo como lo es el colegiado, la comunidad educativa. Integrar y saber conformar estos importantes constitutivos de la gestión es un asunto de profunda importancia. El trabajo del directivo como lo hemos hablado tiene una gran importancia, de los directivos depende lo que sucede o no en una institución, los cambios se gestan en la dirección o también el director puede favorecer que los gesten otros y cargar con las consecuencias que esto supone. Trabajar buscando analizar la práctica, enfrentar y resolver los problemas preguntándose e invitando a otros a pensar para resolverlo, pero

hay otro elemento que desde mi experiencia considero fundamental: el trabajo personal del directivo y aprender a ser parte de un equipo y no el que manda el equipo.

Referencias

- Antúnez, Serafín (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Antúnez, Serafín y Gairin, Joaquín (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Ed Graó. 7ª edición
- [Centro educativo] (1973). *Acta Constitutiva*. México: Autor.
- _____ (1975). *Memoria del curso de Verano en Guadalajara*. México: Autor.
- _____ (1998). *Documento de la Reforma Educativa*. México: Autor.
- Documento de la Reforma Educativa del IPF. Guadalajara, Jal.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- Faure, P. (1974). *Jornadas de educación personalizada*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- _____ (1972). *Ideas y Métodos en la educación*. Madrid: Narcea.
- _____ (1977). Conferencias en el Instituto Pierre Faure. Guadalajara, Jal.
- Ferrini, Rita (2000). *Hacia una educación personalizada. Una alternativa en la educación*. México: Limusa.
- Fierro, Cecilia y Rosas, Lesvia (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Fierro, Cecilia; Rosas, Lesvia y Fortoul, Bertha (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- Haywood, H. Carl (1987). A Mediatonal Teaching Style. The Thinking Teacher. Vol.IV, N° 1 . Vanderbilt University.
- Marquès Graells, Pere (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Barcelona: Pangea. Consultado en noviembre de 2009 en <http://www.pangea.org/peremarques/calida2.htm>
- Medina Noyola, Margarito (2003). Calidad y gestión educativa. *La Tarea*. Revista de Educación y cultura de la sección 47 del SNTE; 18. México.
- Mounier, Emmanuel (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.

- Núñez, Iván y Vera, Rodrigo (1990). *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Pereira, Ma. de las Nieves (1972). Una pedagogía personalista. El trabajo personal Técnicas de enseñanza individualizada, Madrid: C.E.V.E.
- _____ (1998). *Educación Personalizada, un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. México: Trillas
- Pozner, Pilar (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Módulo 2: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE .
- Schmelkes, Sylvia (1996). “La evaluación de los centros escolares”. Departamento de Investigaciones Educativas. CIVESTAV – IPN. México.
- _____ (1995). *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México. SEP.
- Trista, Boris y Hernández, Rodolfo (1998). *Liderazgo académico. La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

Referencias telemáticas:

- Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español. <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Muñoz Repiso, Mercedes (2001). “Calidad y mejora en los centros educativos”. UN BALANCE PROVISIONAL SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN. EFICACIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA ESCUELA. 2001. <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/munozrepiso/munozrepisoymurillo2001bp.pdf>

Anexo 1.

Encuesta aplicada a los docentes para conocer el ambiente de trabajo de la secundaria del centro educativo.

Diciembre de 1999.

Semana intensiva de preparación docente.

AMBIENTE DE TRABAJO.

Para mi lo más importante es revisar con ustedes como es el ambiente de trabajo pues en algunas ocasiones ustedes han expresado malestar, por ello, me gustaría saber:

- ✦ ¿Cuáles son las cosas que les molestan?**
- ✦ ¿Cuáles son las cosas que les gustan?**
- ✦ Sugerencias para mejorar el ambiente de trabajo para el trimestre que entra (especificando a quien van dirigidas)**
- ✦ Por favor no olvides anexar tus necesidades con relación al horario para que Víctor nos haga el favor de enviarlo a la compañía que vende el programa de horarios.**

AMBIENTE DE TRABAJO EN EL SALÓN DE CLASES. (PAPEL DEL MAESTRO)

A) Retomar lo que significa: persona y libertad según Emmanuel Mounnier (toma en cuenta los siguientes puntos)

- Lee cuidadosamente esa parte de la lectura y responde las siguientes preguntas.
- Explica lo que es persona e individuo.
- ¿Qué es el compromiso y por qué es importante?
- ¿Por qué es importante la vocación?
- Escribe lo que entiendes en relación a la definición de persona (elabora tu propia definición tomando como base el pensamiento de **Emmanuel Mounier**). Considera para esta tarea todos los elementos que el autor proporciona.
- Define desprendimiento y libertad.
- ¿Por qué es importante el desprendimiento como un proceso personal?

- ¿Cómo se integra este proceso personal a un grupo?
- ¿Qué es la libertad?
- Explica que necesita la persona para tener la libertad.

B) Define lo que queremos decir con:

- **Disciplina**
- **Ritmo de trabajo**
- **Normalización**

En cada categoría escribe cuáles son las actitudes (en general) que tiene un adolescente

Actitudes	
DISCIPLINA	
NORMALIZACIÓN	
RITMO DE TRABAJO	



***La gestión directiva y su impacto en la
calidad educativa: reflexiones a partir
de la recuperación de una intervención
en un centro educativo de la ZMG***

Tesis de maestría presentada por:

Ana Cristina Amante Carranza

Dirigida por:

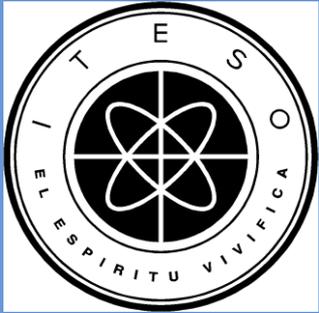
Mtro. Sergio Estrada Maldonado

Mtra. Rosario Leticia González Hurtado

Departamento de Educación y Valores.

Universidad ITESO.

Marzo 2010.



Una tesis Tres momentos Dos hallazgos

*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*

Ana Cristina Amante Carranza

Una tesis en tres momentos y dos hallazgos

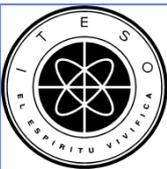
Presentación

Esta tesis es el término no sólo de un estudio de grado, sino de un proceso personal que cierra su círculo al recuperar la experiencia directiva en retrospectiva y reconocer las principales influencias y modificaciones no sólo como directora, también como persona; cambios interiores que sin duda forman parte del ser en cualquier ámbito de desarrollo profesional.

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG

Ana Cristina Amante Carranza



ESQUEMA DE LA PRESENTACIÓN.

Una tesis en tres momentos y dos hallazgos

I. Introducción

- Características del trabajo
- Contexto

II. Primer momento

- La realidad
- Identificación del problema
- La intervención. 1999-2003

III. Segundo momento

- La MGDIE 2003-2005
- Primer hallazgo

IV. La realización de la tesis

- Segundo hallazgo.2009

V. Reflexiones finales



Características del trabajo

Este trabajo fue elaborado:

- Bajo la modalidad reflexión y recuperación de la práctica.
- Construido en retrospectiva, 4 años después de haber dejado el centro escolar.

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza



Características del centro educativo

- Institución de E. Personalizada
- Didáctica propuesta por Pierre Faure
- Sección de Secundaria
- 170 alumnos
- 6 grupos mixtos (mujeres y varones), dos de cada grado escolar

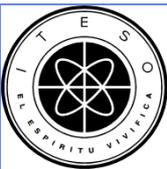


- 10 profesores de tiempo fijo para atender 6 grupos, 2 de cada grado
- 4 maestros para impartir talleres y
- 3 para la clase de Educación Física
- El trabajo se realizó con los docentes de las materias básicas, con los 10 maestros de tiempo fijo



Durante los 6 años de gestión directiva:

- Entrevistas personales con cada docente
 - Observaciones
- Trabajo por academias con los maestros de las materias básicas



Una tesis: Tres momentos

Dos hallazgos

Primer momento

La intervención
1999-2003

- La realidad
- Identificación del problema

Segundo momento

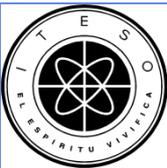
La intervención
desde los insumos
de la MGDIE
2003-2005

- Primer hallazgo

Tercer momento

La elaboración de la
tesis
2009

- Segundo hallazgo





Una tesis: Tres momentos

Dos hallazgos

Primer momento

- La realidad
- Identificación del problema.

1999-2003

*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*

Ana Cristina Amante Carranza

Discrepancias entre:

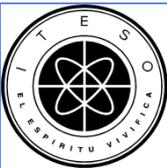
- La información previa
- La cotidianidad y la observación de la realidad

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza

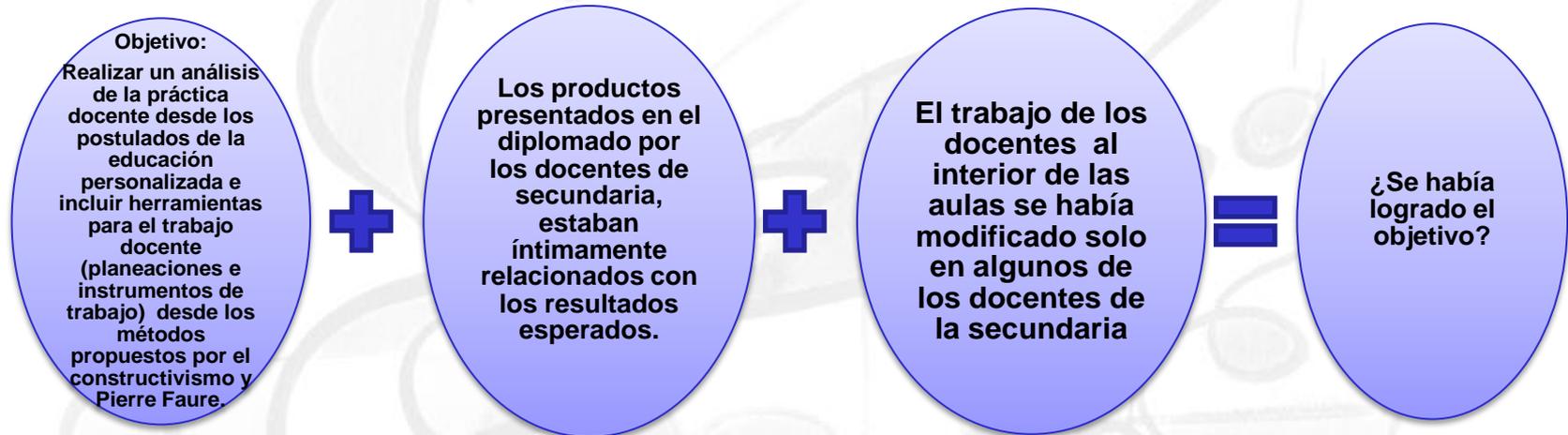


Se informó que en la secundaria:

- Tenían un buen cuerpo docente, la mayoría con muchos años de antigüedad y con un importante conocimiento sobre la educación personalizada
- Los estudiantes tenían interiorizado el estilo de enseñanza que se promueve en la e. personalizada.
- No había problemas con la normalización...



Los instrumentos de trabajo de la educación personalizante y la cognición.



¿qué sucedía?



La realidad. Identificación del problema.

Las actitudes de algunos de los alumnos.

- **Insultos verbales entre alumnos**
- **Agresiones físicas**
- **Mal uso del material común**
- **Ruido excesivo durante el tiempo destinado al trabajo (trabajo personal)**
- **Burlas entre alumnos**
- **Dirigirse de manera altanera hacia compañeros y docentes**
- **Falta de respeto entre alumnos cuando algunos expresan su opinión**

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza



La realidad. Identificación del problema.

Las actitudes de algunos de los alumnos.

De acuerdo a la opinión de los docentes:

No hay cambio posible si no se mejora la normalización al interior de los grupos.

El clima de trabajo debe de mejorar dentro y fuera de las aulas.



Existe un abismo entre el ideal educativo y la vida académica real.



**Principio de la
educación
personalizada**

**Realidad
institucional**



La vida académica del centro educativo no corresponde a una educación de calidad sustentada en los fines y objetivos establecidos en la educación personalizada.



¿Qué se buscaba lograr en la Institución?

Principio de la
educación
personalizada

Filosofía.
Objetivos.
Metas.
Didáctica.

Realidad
institucional

Lograr el cumplimiento de:
Filosofía
Objetivos
Metas
Didáctica



Proceso de intervención. ¿Que se hizo?
Reducir la brecha entre lo real y lo ideal
para impactar la calidad educativa

Método propuesto por la Investigación Acción (Cecilia Fierro y colaboradoras)

**Diseño e
implementación de un
diplomado**

Academias:
Trabajo con los docentes
de secundaria dos veces
por semana en las
academias y una vez cada
tres meses en la *Semana
Intensiva de Preparación
Docente*

***Semana Intensiva de
Preparación Docente***

1. Comprensión de la filosofía de la educación personalizada y la didáctica propuesta por Pierre Faure.
2. La teoría llevada a las prácticas docentes en las aulas a través del trabajo realizado en las academias y *Semana Intensiva de preparación docente.*

Diplomado pensado
para trabajar con
docentes de toda la
institución y otros
colegios.

Academias y *Semana
Intensiva de
Preparación docente* .
Espacios pensados
para impactar el
trabajo áulico y la
calidad educativa de
la institución.

Buscar que los docentes :

Planearan en el diplomado sus actividades en congruencia con los conceptos teóricos y metodológicos revisados.

Revisar en las academias la vida cotidiana de la secundaria, lo que sucedía hacia el interior de las aulas: Logros-Dificultades.

**Unir teoría y práctica.
Impactar la Calidad educativa.**

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

Tesis de maestría presentada por

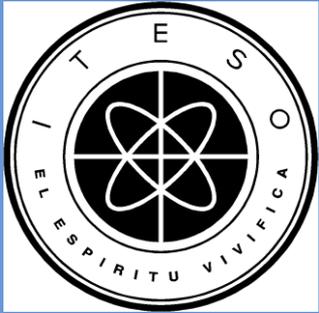
Ana Cristina Amante Carranza



Plan de trabajo para la mejora de la normalización

- **Considerar el punto de vista de los docentes**
- **Hacer un diagnóstico**
- **Establecer un marco de referencia de acuerdo a la filosofía personalista y la didáctica de Pierre Faure**
- **Acordar estrategias de solución con los docentes que nacieran de ellos mismos**
- **Dar seguimiento a los acuerdos semanalmente**





Una tesis: Tres momentos

Dos hallazgos

Segundo momento

MGDIE. El colegiado

Primer hallazgo

2003-2005

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG

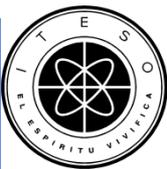
Ana Cristina Amante Carranza

**Plan de trabajo para la mejora de
la normalización.
Segunda revisión. MGDIE
Noviembre 2003.**



La MGDIE:

- Calidad Educativa.
- Gestión Directiva, sus constitutivos:
 - El colegiado, el liderazgo, la legitimidad...
 - Elementos éticos de la gestión.



¿Qué es dirigir?

¿Cómo se dirige?

¿Qué es el liderazgo y por qué es importante?

¿Soy líder?

¿Qué es la gestión?

¿Cómo se construye un colegiado?

¿Por qué es importante la calidad educativa?

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

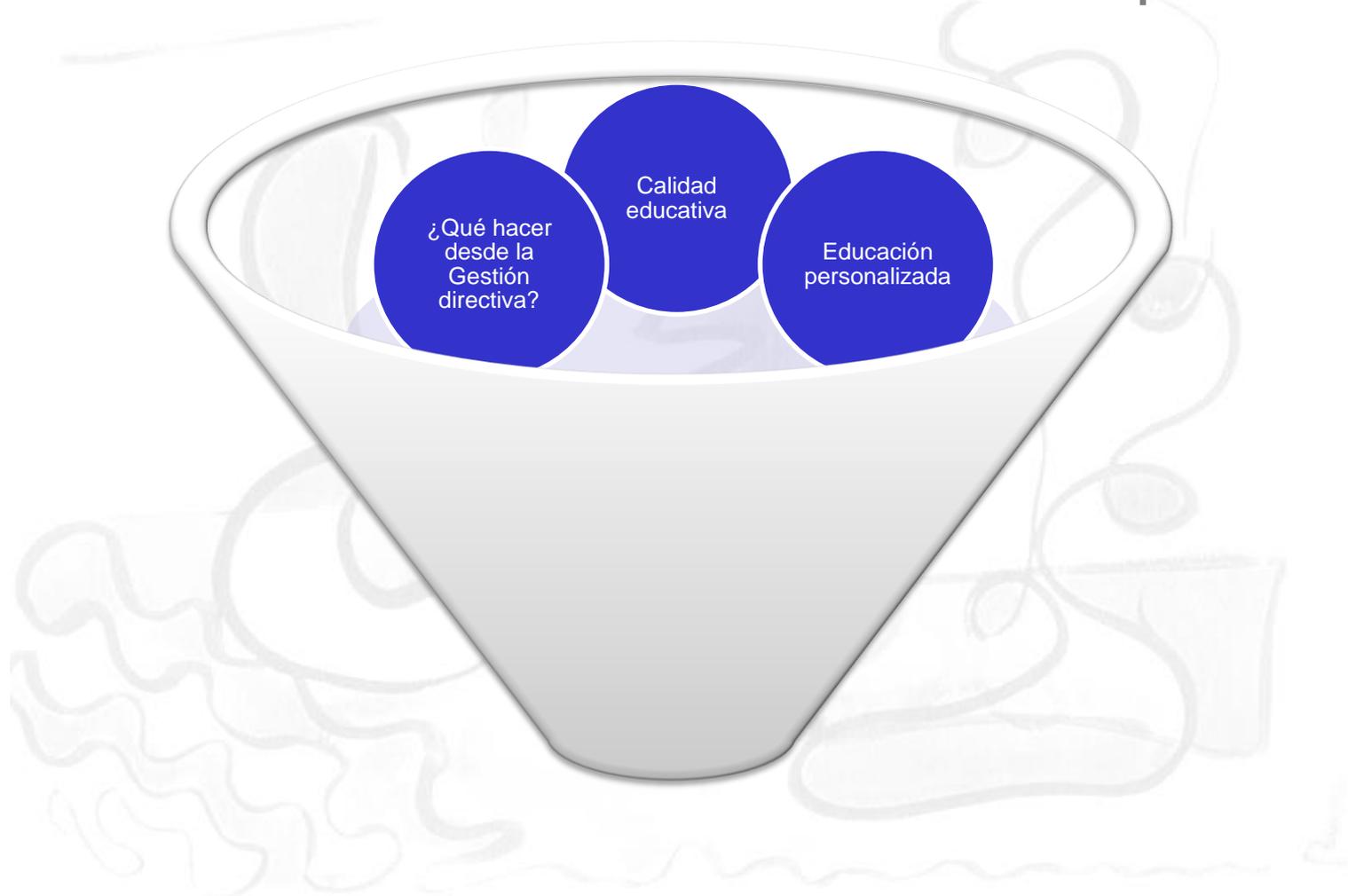
Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza



Nuevos elementos a considerar

Relación entre la calidad educativa y la educación personalizada.



La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.
Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza



Nuevos elementos a considerar

Relación entre la calidad educativa, la constitución de un colegiado y la educación personalizada

La calidad educativa

- **La escuela de calidad** es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.
- Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (J. Mortimore)

Educación personalizada

- Favorecer a nuestra sociedad promoviendo un ambiente democrático en la escuela.
- Propiciar un ambiente favorable para que los alumnos puedan aprender no solamente contenidos académicos sino también resolver problemas relacionados con situaciones cotidianas.
- Como ya se ha mencionado uno de los objetivos principales en la Educación Personalizada es el formar personas que puedan resolver problemas eficazmente, que puedan analizar reflexivamente la realidad y proponer soluciones

Importancia del colegiado

- El trabajo colegiado, en el marco escolar, es un proceso de participación del grupo de maestros; quienes, junto con el director del centro, analizan y revisan las actividades del centro para encontrar las dificultades y aspectos de mejora, buscan estrategias de solución, y deciden las tareas que a cada uno de los integrantes del colegiado les corresponderán.

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

*reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.
Tesis de maestría presentada por*

Ana Cristina Amante Carranza



Nuevos elementos a considerar

Relación entre la calidad educativa, la constitución de un colegiado y la educación personalizada

La calidad educativa

- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

Educación personalizada

- Favorecer a nuestra sociedad promoviendo un ambiente democrático en la escuela.
- Propiciar un ambiente favorable para que los alumnos puedan aprender no solamente contenidos académicos sino también resolver problemas relacionados con situaciones cotidianas.
- Como ya se ha mencionado uno de los objetivos principales en la Educación Personalizada es el formar personas que puedan resolver problemas eficazmente, que puedan analizar reflexivamente la realidad y proponer soluciones creativas a esos problemas.

Importancia del colegiado

- La construcción de un equipo de trabajo con un proyecto común.
- Participación de todos los miembros del centro.
- A través del colegiado y sus sesiones de trabajo se ejercitan valores como la tolerancia, solidaridad, cooperación, respeto, aceptación de las diferencias y solución pacífica de conflictos., esto impacta en la cultura escolar.
- El trabajo colegiado favorece la creación de una cultura de colaboración, en la que cada miembro del equipo tiene un papel importante ya que sus productos sumados a los de otros darán como resultado la solución del problema detectado.

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

*reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.
Tesis de maestría presentada por*

Ana Cristina Amante Carranza

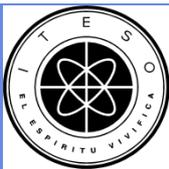


Los primeros aprendizajes descubiertos casi al inicio de la maestría fueron el parte aguas, para dejar la simulación de lado y empezar a construir en colectivo, empezar a cambiar la cultura escolar.

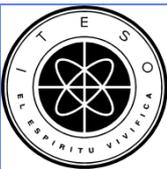


Los elementos que se descubren a través de las materias de la MGDIE llevan a :

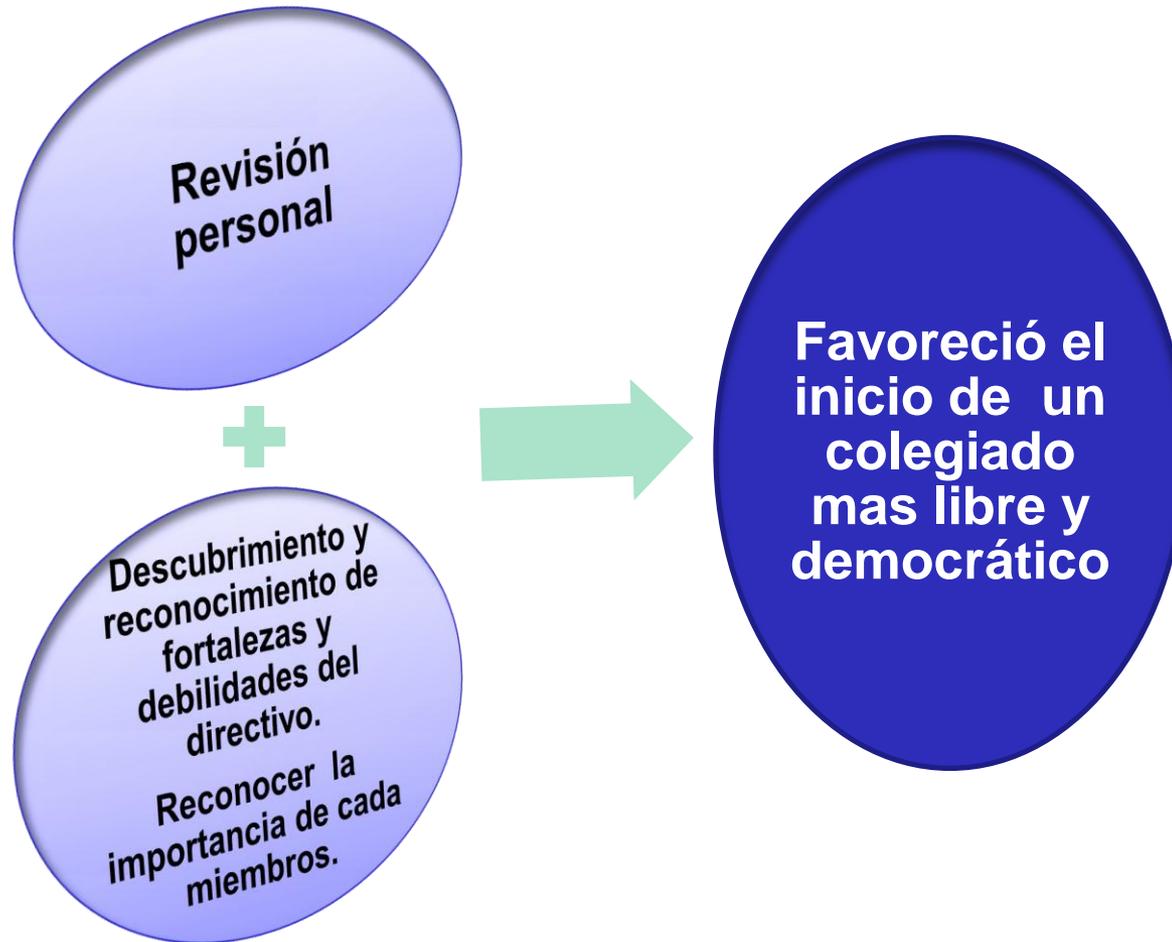
- Un proceso de reflexión sobre el quehacer directivo
- Los proyectos son solo eso proyectos aislados que mientras no los conjunte no impactarán.
- No hay paso posible hacia el logro de la calidad educativa si la dirección no incluye a los docentes de verdad , por lo que es necesario:
 - Revisar y evaluar críticamente el trabajo como directora de cara a los constitutivos de la gestión directiva
 - Darle dimensión al trabajo del director.
 - Darle dimensión al trabajo de los docentes.



*Por primera vez en cinco años,
decidí dejar de supervisar,
esperar a las reuniones para
escuchar a los docentes narrar sus
experiencias y evaluar juntos las
situaciones presentadas*



La revisión personal la constitución de un colegiado



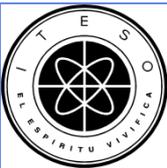
La revisión personal la constitución de un colegiado

MGDIE

**Elementos nuevos de la
gestión directiva**

**Análisis de la práctica. Trabajo
personal de análisis del
quehacer del directivo**

**Inicio de la conformación de un
colegiado que responde a los
criterios establecidos. Se
impacta la calidad educativa**





Una tesis: Tres momentos

Dos hallazgos

Tercer momento:
La elaboración de la
tesis

Segundo hallazgo

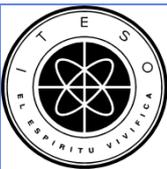
2009

*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*

Ana Cristina Amante Carranza

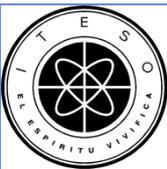
Pregunta eje al construir la tesis:

¿Por qué impactó en la consolidación del colegiado el primer hallazgo?



No hay cambio posible si no se
considera a cada uno de los
miembros

El respeto al trabajo de cada quién y
el reconocimiento a los aportes de
cada actor



No había un cambio en el estilo de enseñanza porque yo no había sabido gestarlo...

Yo no era la directora que creía que era, los maestros no eran los responsables, la responsable era **YO**.



Al reconocer a través del trabajo personal la responsabilidad del directivo y la importancia del trabajo docente se dignificó el trabajo de los maestros.



Integrar como expertos a los docentes en el diseño de un plan de trabajo, dejar que ellos participaran, opinaran, construyeran, decidieran, en una palabra, creer en ellos y darles la importancia que les corresponde: ***devolverle la dignidad al quehacer docente.***



Segundo hallazgo

*Trabajar buscando analizar la práctica, enfrentar y resolver los problemas preguntándose e invitando a otros a pensar para resolverlo, pero hay otro elemento que desde mi experiencia considero fundamental: el trabajo personal del directivo y **aprender a ser parte de un equipo** y no el que manda el equipo.*



Los hallazgos

**Trabajo personal del
directivo**



La dignidad de la persona.

Alumnos

Maestros

Todos los miembros de la comunidad



Impacto en :

La gestión directiva

La calidad educativa

**No hay cambio posible si no se considera a
cada uno de los miembros**





Una tesis: Tres momentos
Dos hallazgos

Reflexiones finales

*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG*

Ana Cristina Amante Carranza

Esta tesis es la recuperación de un proceso, en este proceso hubo varios proyectos para mejorar las prácticas docentes. Recuperar y mostrar ese proceso es en realidad lo que esta tesis pretende.



La debilidad de esta tesis
es **no** dar cuenta
sistemática de los proyectos



Recuperar todo el proceso es lo mas valioso, porque el resultado de cada proyecto da como resultado un proceso personal formativo que incide en la gestión directiva e impacta la calidad educativa.



El proceso de elaboración de esta tesis ayuda

- a ordenar y acomodar la información
- cerrar un proceso personal y
- descubrir dos elementos que impactan:

la gestión directiva y la calidad educativa.



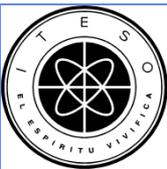
A través de la recuperación y la reflexión sobre la práctica identifica el *quid* del asunto:

Dignificar el trabajo del docente



Se logra ver la totalidad de la intervención.

La fortaleza de este trabajo va unida a su debilidad, porque no se da cuenta rigurosa de cada proyecto, pero si del **proceso de intervención.**



*Todos los elementos contribuyen para reconocer **la dignidad de la persona y su importancia**, y esta fortaleza se construye en el proceso de intervención y se identifica durante la elaboración de la tesis*

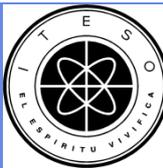


La fortaleza y debilidad de este estudio



*La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:
reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.
Tesis de maestría presentada por*

Ana Cristina Amante Carranza



La fortaleza y debilidad de este estudio



*No se nace siendo persona,
sino que se llega a ser persona.*

Pierre Faure



Agradecimientos

A mis **queridos padres** por confiar siempre en mi, por las oportunidades que me dieron, por apoyarme para lograr mis metas

A mi **hijo Pedro Guillermo** por su amor, solidaridad y paciencia, por ser fuente de mi alegría y fuerza

A mi **esposo Guillermo** por su siempre disposición a escucharme, por su opinión serena y orientadora

A mi admirada y emprendedora **abuela** paterna porque con su ejemplo sembró en mi el amor por la educación

A **Lucía**, mis **hermanas y hermanos** por disfrutar conmigo mis logros

A mis **amigas** por estar conmigo, por su apoyo y animarme a seguir...

Mi sincero agradecimiento a **Sergio Estrada** Maldonado por su acompañamiento empático, experto y respetuoso

A **María** por su amor incondicional

A **Dios** por ayudarme a sentir su presencia y compañía siempre...

La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa:

reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG.

Tesis de maestría presentada por

Ana Cristina Amante Carranza

