

Contenido

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción..... | 2 |
| a. Visión normativa..... | 10 |
| b. Visión desarrollista..... | 11 |
| c. Visión integral..... | 11 |
| 1. Tendencias en la formulación de referentes para la gestión de escuelas..... | 18 |
| Comentarios..... | 23 |
| 2. Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas públicas mexicanas..... | 24 |
| Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas polarizadas por nivel de logro académico..... | 26 |
| Buenas prácticas de gestión escolar..... | 26 |
| La disposición y el compromiso del personal de la escuela..... | 26 |
| Ambiente de trabajo cooperativo, basado en la confianza..... | 27 |
| Planeación institucional sistemática y colectiva..... | 27 |
| El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo..... | 28 |
| Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro..... | 28 |
| Planeación didáctica..... | 29 |
| Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar..... | 30 |
| Capacitación y actualización del personal docente..... | 31 |
| Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar..... | 32 |
| Buenas condiciones de infraestructura y equipamiento..... | 33 |
| El Consejo técnico escolar orientado a cuestiones pedagógicas..... | 33 |
| Características y acciones del director asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión..... | 34 |
| Buenas prácticas de participación social..... | 35 |
| Factores diferenciales de las escuelas con alto nivel de logro..... | 35 |
| Acciones de involucramiento de padres en la escuela..... | 36 |
| Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades..... | 36 |
| Las “buenas prácticas” como base empírica de criterios de desempeño de la gestión escolar..... | 37 |

Introducción*

Los procesos de reforma que se desarrollaron en los sistemas educativos a fines del siglo XX se caracterizaron como esfuerzos diseñados e implementados por autoridades centrales, independientemente de la estructura formal de gobierno, e impuestos de manera vertical confiando en instrumentos de control e incentivos económicos; han tenido impactos limitados, especialmente en aspectos de equidad y calidad, o han alimentado simplemente la retórica de los grupos políticos. Los resultados de los esfuerzos de las políticas educativas se han sido revisados por UNESCO y, en general, han sido limitados, especialmente con relación a la calidad y la equidad.¹ Buena parte de los problemas para mejorar los sistemas educativos se originan en el punto de partida conceptual sobre lo que es una escuela. Una gran parte de quienes han diseñado reformas educativas consideran a la escuela básicamente como un receptáculo de las decisiones del Estado, con actores pasivos que requieren ser orientados o externamente estimulados. El analista Noel F. McGinn² ha puntualizado que, reconociendo el fracaso de las reformas centralistas, es tiempo de explorar alternativas a las reformas centralistas, especialmente los procesos de mejora diseñados y desarrollados desde las escuelas, convirtiendo a las escuelas y Ministerios de Educación en organizaciones en procesos de aprendizaje permanente, promoviendo la innovación y la integración del sistema con base en las innovaciones. Para ello se parte de reconocer a la escuela como centro de la transformación del sistema educativo, de acuerdo con la dinámica de fuerzas que la estructuran y presionan sobre las acciones y decisiones de quienes la integran pero, al mismo tiempo, como una comunidad abierta a sus esperanzas y esfuerzos.³ La escuela como comunidad de aprendizaje para todos los que la componen se asume como un espacio de participación reflexiva y comprometida a generar cada vez mejores condiciones para que sus alumnos desarrollen aprendizajes significativos. En este esfuerzo la formulación de estándares constituye un instrumento de coherencia elemental del sistema, ya que definen los lineamientos sobre qué es lo que se espera, es decir, los niveles de desempeño a nivel de alumnos, docentes y de la gestión de la comunidad escolar, pero se asumen como un referente para definir la orientación y determinar el grado en que se desarrollan las innovaciones. Constituyen una de las dimensiones de una autonomía comprometida y responsable que ejerce la comunidad escolar en su dinámica de cambio.

En este documento se formula una propuesta para que la educación básica en México cuente con estándares de desempeño de la gestión de las escuelas, entendidas como comunidades que tienen como propósito ser los espacios idóneos para el desarrollo integral de todos sus

* Documento elaborado por Heurística Educativa, S. C., para la Organización de Estados Iberoamericanos.

¹ UNESCO, *Education for All by 2015, will we make it?*, Oxford University Press/UNESCO, París, 2007.

² Noel F. McGinn. *¿Reformas o mejoramiento continuo?*, Documento presentado en la Red de Educación convocado por el Banco Interamericano de Desarrollo, el 4 y 5 de abril de 2002, Wahington, D.C.

³ José Oliva Gil. *La Escuela que Viene*, Granada, España, 2000.

estudiantes, así como del resto de quienes conforman la comunidad escolar. La propuesta parte del supuesto de que las escuelas construyen mejores ambientes para impulsar procesos de mejora académica continua si los alumnos, padres de familia, maestros, directivos y demás actores presentes en el colectivo escolar participan de manera activa y estructurada, en la planificación, desarrollo, evaluación y rediseño (los aspectos básicos de la gestión) de los procesos de mejora académica de su escuela. La participación en la valoración del desempeño institucional de la escuela permite condiciones que parte de la historia, condiciones y expectativas de quienes conforman el colectivo escolar.

La perspectiva de estándares que sostenemos configuran lineamientos en cuya formulación deben incluirse múltiples actores, pero de manera muy especial, aquellos que son los actores concretos de cada escuela. En este sentido, sostenemos la viabilidad de combinar lineamientos que reflejan buenas prácticas mostradas por escuelas públicas con decisiones de cada colectivo escolar, respondiendo a su historia y contexto. En educación se entiende por estándar a una descripción de características básicas o deseables como ideales o metas relativas a actores (específicamente maestros, directivos, personal de apoyo), insumos (como libros de texto, tecnología para la enseñanza, currícula, calendario, normas y reglas), procesos (como liderazgo, estrategias didácticas, tareas del Consejo Técnico, estrategia de solución de conflictos) o resultados (como niveles de desempeño en exámenes estandarizados por los estudiantes, nivel de satisfacción de expectativas) que se establecen formalmente como mínimo aceptable, como ejemplo de buena práctica o modelo por costumbre, normas o por autoridades.⁴ Ravitch ha definido con claridad la noción fundamental de estándar cuando señala que:

es tanto una meta (lo que debiera hacerse) como una medida de progreso hacia esa meta (qué tan bien fue hecho). Todo estándar significativo ofrece una perspectiva de educación realista; si no hubiera modo de saber si alguien en realidad está cumpliendo con el estándar no tendría valor o sentido. Por tanto cada estándar real esta sujeto a observación, evaluación o medición.⁵

Los estándares en buena medida son tipos ideales que deben desarrollarse bajo condiciones generales.⁶ Estos tipos ideales se sugieren como descriptivos del tipo de conocimiento, comportamiento, habilidad o destreza que se considera deseable a ser mostrada por un estudiante, docentes o toda una escuela, en el marco de las normas y regulaciones de un sistema educativo. En ocasiones los estándares son formulados como los desempeños mínimos, en otras ocasiones como aspectos prioritarios. En todo caso se formulan como una fuerte recomendación o

⁴ Elementos importantes del concepto fueron tomados de Robert E. Stake. *Standards-Based & Responsive Evaluation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2004.

⁵ D. Ravitch. *Estándares Nacionales en Educación* (versión resumida de *National Standards in American education: A citizen's guide*. Washington, DC, The Brookings Institution, 1995), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Santiago, Chile, 1996, p. 3.

⁶ Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésima segunda edición (2001) el término “Estándar” cuando se usa como adjetivo denota que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia; como nombre masculino se refiere a tipo, modelo, patrón, nivel.

incluso como prescripciones obligatorias a partir de leyes que oficializan su imposición a todos. En el continuo que va de la sugerencia a la norma obligatoria nuestra propuesta se ubica en el primer punto. En estos momentos no es más que una simple sugerencia para iniciar lo que consideramos que es un necesario debate en torno a una de las bases para la mejora de la educación básica. Si la propuesta avanza y adquiere dimensiones prescriptivas o de oficialidad depende de la naturaleza de los acuerdos académicos y políticos que sea capaz de generar su proceso de legitimación.

Los estándares no deben confundirse con los currículos en cuanto a que los estándares de desempeño no consisten únicamente en contenido sino también en los procesos educativos, a los que de manera amplia la misma autora denomina estándares de oportunidades de aprendizaje. Los estándares deben ser públicos, explícitos y lo más claro posibles. No sólo deben ser conocidos por los actores educativos sino que deben basarse en un amplio acuerdo de que expresan los parámetros idóneos. Con los estándares de gestión escolar los maestros tienen herramientas para desarrollar procesos de autoevaluación como colectivos escolares y establecer claramente prioridades, tanto en su planeación institucional como didáctica; los alumnos conocen las condiciones para participar en decisiones que afectan a su escuela; los padres tienen elementos específicos para valorar a la escuela de sus hijos, participar en los proyectos de mejora académica e influir en decisiones que afectan la vida escolar en general; los directivos pueden reformar los procesos de consolidación de la comunidad escolar, especialmente del clima organizacional, reforzar su liderazgo y desempeñar acciones de gestión, planificación y evaluación que den cuenta de cómo funciona la escuela; los funcionarios pueden usarlos para diseñar las políticas y programas que aporten sustancia a sus apuestas relativas a la calidad educativa; los supervisores escolares pueden ser acompañantes más puntuales de los procesos de mejora académica al desarrollar acciones de heteroevaluación, comunicación y asistencia técnica y administrativa.

Un sistema educativo que cuente con estándares de gestión escolar puede valorar a una escuela no sólo por los resultados académicos de sus alumnos sino considerando también sus condiciones de operación y el nivel del esfuerzo e inteligencia desplegados por la comunidad escolar. En este sentido, nuestra propuesta carece de todo afán homogeneizador y más bien se ubica en la perspectiva de que la mejora del sistema se hace a partir de la singularidad de cada escuela, en procesos innovadores que respondan de manera inteligente a los retos de cada contexto. Además, desde esta perspectiva se cuenta con más posibilidades de desarrollar evaluaciones “justas” o metodológicamente adecuadas, al comparar a las escuelas con el esfuerzo realizado en los ciclos escolares previos, considerando factores que efectivamente pueden resultar afectados por decisiones y acciones colectivas y revalorando la participación de toda la comunidad escolar en los procesos de conformación de ambientes de aprendizaje significativo.

Las implicaciones de los estándares sobre la equidad de oportunidades de aprendizaje consideran dos consecuencias, a las que podemos identificar como excluyentes, por una parte, y las incluyentes, por otra. Las posturas con consecuencias excluyentes definen estándares

como uno de los elementos que legitiman a pocos estudiantes, docentes o escuelas, ya que se les trata de destacar, de otorgar privilegios, a través de procesos de certificación u otras formas de atribuciones que otorgan privilegios exclusivos sólo a algunos pocos. Se enfatiza que, en la mayor parte de los casos, no es posible atribuir las características consideradas en la selección al esfuerzo o mérito desarrollado, sino más bien a factores del contexto en el que se ubica el estudiante, docente o escuela. Así, cada quien desarrolla los niveles de desempeño que su contexto le permite, por lo que más vale carecer de referentes comunes, ya que toda comparación sería injusta. Por su parte, en la postura con consecuencias incluyentes se considera que la formulación de estándares no sólo es recomendable sino que se ubica en la esencia misma del sentido del término “educación básica obligatoria”. De esta manera, la existencia de un programa de estudios nacional obligatorio, como el que existe en México, es equitativo si y sólo si todos los estudiantes, docentes y escuelas cuentan con los mismos referentes, independientemente de su contexto. En este sentido, la misma expectativa de desempeño debe esperarse en el medio urbano que en aquellos contextos en los que normalmente se aceptan importantes niveles de deficitarios, como los rurales o indígenas. Por eso, el Estado nacional no debe justificarse en la lógica de las carencias y la pobreza. La calidad de la educación debe ser una garantía para todos los estudiantes, que se determine con base en su esfuerzo y mérito, más que en los contextos sociales, económicos y culturales, por lo que los estándares mostrarían no los desempeños mínimos, ni aquellos que sólo una élite puede mostrar, sino lo que la sociedad mexicana espera garantizar como prioritario a quienes cursan la educación que el Estado ha identificado como obligatoria. De esta manera los estándares son la expresión instrumental de una garantía estatal de la calidad educativa.

Nuestra perspectiva de los estándares de gestión de las escuelas se ubica en la postura incluyente. Consideramos que los referentes comunes son necesarios para disminuir los efectos perversos asociados a que se tengan diversas expectativas de nivel de desempeño ante diferentes niveles de bienestar considerados en los contextos. Pero al mismo tiempo debemos partir de la innegable existencia de la muy amplia brecha actualmente existente en los niveles de calidad alcanzados. Por eso, la formulación de los estándares de desempeño es claramente un esfuerzo insuficiente para la mejora del sistema. Por lo tanto, es necesario que los referentes se enmarquen en un proceso de mejora académica continua, específicamente de los actores centrales de la garantía estatal por la calidad educativa: los docentes y los colectivos escolares. De ahí la importancia que damos a entender a los estándares como componentes de procesos de evaluación significativa, y a la evaluación como un aspecto central en los esfuerzos de mejora educativa, tanto a nivel de los desempeños como resultados (curriculares) como de procesos (de docentes e institucionales de las escuelas).

La formulación de estándares, y su proceso de consenso público, permite contar con un criterio de alineación de las estrategias de diseño curricular, materiales, formación y actualización de docentes y criterios de evaluación. Ante todo, facilita unificar lenguajes, expectativas y

prácticas entre autoridades, directivos, maestros, padres de familia y los propios alumnos.⁷ Sin embargo, algunos ven en este proceso de alineación un proceso de uniformidad forzada ante situaciones diversas, condición de la desigualdad en educación. Otros, en cambio, ven en los estándares, el mejor instrumento para conocer la dimensión de la desigualdad, monitorear su comportamiento e identificar formas idóneas de disminuirla.

En los últimos años se ha estado generalizando, afortunadamente para la educación mexicana, la evaluación del sistema, de programas y de alumnos. No existe duda de que ahora contamos con más información sobre el comportamiento de nuestro sistema educativo. Desafortunadamente no siempre se han inferido conclusiones consistentes y válidas de los resultados obtenidos, en especial a partir de pruebas estandarizadas de estudiantes. Entre las inferencias carentes de sustentación se encuentra la calificación a escuelas, e incluso su ordenamiento jerárquico (expresado en *rankings*). Las escuelas, claramente, pueden considerar en la valoración de su desempeño, los resultados de evaluaciones del desempeño académico de los alumnos; pero, al mismo tiempo, para contar con una metodología rigurosa se debe considerar atributos de actores como los maestros, directores, padres de familia, así como de instancias como el Consejo Técnico o el Consejo Escolar de Participación Social, aspectos como las condiciones de la escuela en cuanto a infraestructura, equipamiento, mobiliario, entre otros, para determinar si cumple con las condiciones esperadas por el sistema para construir ambientes efectivos de aprendizaje. Es decir, se necesitan referentes institucionales que identifiquen el esfuerzo y posible valor agregado que aporta a los aprendizajes de los alumnos la organización y el clima escolar.

Linn y Herman⁸ señalan una serie de condiciones que aunque la aplican a la evaluación de estándares de logro también es válida con relación a la evaluación de proceso, entre las condiciones más pertinentes para la formulación de estándares de escuela se encuentran:

- 1) Construcción de fuertes consensos, que implica abrir espacios de participación para que los actores involucrados dejen sentir sus posicionamientos y expectativas acerca de lo que la escuela debe enseñar –y cómo– y lo que los estudiantes deben aprender –y cómo.
- 2) Expresar de manera clara y lo más específicamente posible los estándares, con el fin de darles seguimiento.
- 3) Asegurar procesos de alineamiento de la evaluación con relación a los estándares.
- 4) Identificar criterios sobre el sentido de progreso, ya sea a nivel de alumnos, de aulas, de escuelas o de sistemas educativos.

⁷ Marc S. Tucker y J. B. Coddling. *Standards for our Schools: how to set them, measure them, and reach them*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1998.

⁸ Sobre esta perspectiva cfr. Robert L. Linn y Joan L. Herman. *La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos del progreso de la escuela y los estudiantes*, PREAL, 1997.

- 5) La realización de evaluaciones basadas en estándares deben tener consecuencias preestablecidas de manera clara, ya sea como certificación, sanción o premios.
- 6) Las evaluaciones con relación a estándares deben considerar los niveles de todos los estudiantes, con el fin de realizar análisis de los logros por tipos de estudiantes y alimentar discusiones sobre la equidad basada en estándares.
- 7) Desarrollo de competencias locales tanto en el entendimiento de los estándares como en la posibilidad de participar en los procesos de su formulación, muy especialmente por parte de los maestros y directivos escolares.

Nuestra propuesta de estándares de desempeño institucional de las escuelas se basa en dos fuentes complementarias. Por una parte, en la identificación de referentes comunes en iniciativas internacionales en las que se formulan estándares de desempeño institucional. Por otra parte, en la identificación de referentes significativos para las escuelas mexicanas considerando las buenas prácticas mostradas por escuelas públicas mexicanas.

La formulación de estándares no cambia la operación de los sistemas educativos si se carece de los procedimientos para aportar evidencias sobre sus usos específicos por las comunidades escolares o de procedimientos para que una parte de los mismos estándares sean configurados por cada comunidad escolar. El objetivo de los sistemas de evaluación es definir las evidencias que den cuenta de lo que efectivamente se sabe o se hace, respecto a lo que se pretendía. A su vez, la evaluación carece de sentido educativo si no se articula con los procesos de mejora de los aprendizajes.

Las evaluaciones de los estándares se distinguen de las evaluaciones tradicionales, como las basadas en norma, en que se asocian al currículo (que constituye el criterio) y no se reducen a preguntas de opción múltiple, ya que se fundamentan en los conocimientos, habilidades y aptitudes que el currículo formula como objetivos educacionales. Las evaluaciones pueden, incluso, ser de la modalidad de evaluaciones “auténticas”, en las que se solicita una demostración o desempeño de las competencias consideradas en el currículo. Este tipo de evaluaciones son más pertinentes para los maestros, ya que los desempeños solicitados son semejantes a las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula y expresan aprendizajes complejos, pues los alumnos generan la respuesta, no la seleccionan de una lista.

Es muy importante la articulación entre los estándares de contenido, las prácticas docentes y los procesos de evaluación del aprovechamiento de los alumnos. Si además se cuenta con criterios de desempeño de las escuelas se cuenta con importantes elementos para que los maestros autoevalúen, revisen y planifiquen de manera más integral y, ocasionalmente colectiva, su práctica.

Los referentes de la evaluación con base en estándares pueden ser:

- a) las mismas aulas, maestros y escuelas a través de cohortes sucesivas de estudiantes.
- b) valor agregado de maestros y escuelas, controlando por la historia precedente de desempeño o los antecedentes socioeconómicos de los alumnos, se comparan las mismas escuelas.
- c) comparación con escuelas del semejante nivel socioeconómico.

El uso más importante en el ámbito de las políticas educativas de las evaluaciones es determinar si mejoran o no los niveles de aprendizaje, no tanto de los alumnos en lo individual, sino de grupos de alumnos (ya sea considerados por grado o edad), escuelas completas, zonas escolares, municipios, estados o el país. El análisis más frecuente de los resultados consiste en la comparación de cohortes de alumnos (por edad o grado) con relación al porcentaje que alcanzan en los diversos niveles de desempeño.

Por lo tanto, la articulación entre la formulación de estándares y los procesos de mejora académica pasa por sistemas de evaluación que no se reducen a auditar los desempeños de los alumnos sino que las comunidades generan dinámicas propias y cuentan con apoyos suficientes para mejorarlos. En el proceso de mejora es muy importante un clima escolar de colaboración en el equipo docente, de manera que sea posible desarrollar reflexiones y conversaciones estructuradas entre los diversos actores de los colectivos docentes. En particular consideramos que algunos de los mejores practicantes nos muestran que debe equilibrarse la evaluación desde afuera (heteroevaluación, usualmente con base en exámenes estandarizados) con procesos de autoevaluación y evidencias más cualitativas de los desempeños de los alumnos, como con mecanismos de evaluación auténtica.⁹ Estos procesos a su vez deben instalarse en un marco de acción en el que puedan directamente actuar los maestros, de manera que alteren sus estilos y estrategias de enseñanza, con el fin de buscar que todos sus alumnos aprendan.¹⁰

El planteamiento de uso de los estándares en las escuelas parte de que urge que nuestras escuelas públicas se caractericen por ser “organizaciones que aprenden”.¹¹ La historia del concepto de aprendizaje organizacional cuenta ya con un largo historial.¹² Aunque no

⁹ La evidencia europea es muy clara, véase J. Macbeath *et al.* *Self-evaluation in European Schools: a story of change*, Londres, Routledge and Falmer, 2000.

¹⁰ Esta estrategia de mejora pedagógica con base en la evaluación es la evaluación dinámica; R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko. *Evaluación dinámica: naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*, México, D.F., Paidós, 2002.

¹¹ Esta noción se ha generalizado en el campo educativo a partir de la publicación de Senge Meter *et al.* *Schools That Learn: a Fifth Discipline Fieldbook for Educadoras, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York, Currency, 2000.

existe una definición única de organización capaz de aprender,¹³ es posible identificar algunas características comunes a las diversas perspectivas. En general, una organización que aprende:

- 1) Mejora su desempeño a partir de transformar la forma como fluye la información, se analiza y se toman decisiones.
- 2) Modifica comportamientos organizacionales a partir de la manera como adquiere, disemina y usa información y conocimiento.
- 3) Ha desarrollado especiales habilidades para resolver problemas de manera sistemática, experimentar innovaciones, aprende de su propio desempeño actual y futuro, aprende de lo mejor de otras organizaciones y disemina de manera abierta información significativa por toda la estructura.
- 4) Cuenta con tiempo, recursos y actores dedicados específicamente a fomentar el aprendizaje.
- 5) Es altamente tolerante de la diversidad con los que comparten la visión de mejoramiento y que creen en la negociación para llegar a amplios acuerdos.

Las perspectivas más influyentes dentro de la noción de organizaciones que aprenden son la normativa, que parte del principio de que el aprendizaje es propio sólo de algunas organizaciones; la desarrollista, que asume que todas tienen el potencial de desarrollar competencias de aprendizaje, y la integral, que sugiere que todas las organizaciones aprenden, pero para que aprendan a ser más efectivas en el cumplimiento de sus metas se necesita de una estrategia sistemática.¹⁴ Estas diversas perspectivas se considerarán en diversos instrumentos y procedimientos que se sugieren en el proceso de los procesos de mejora académica continua, por lo que es importante explicitarlas rápidamente.

¹² Para un recuento histórico véase P. H. Mirvis. “Historical foundations of organizational Learning”, en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, núm.1, 1996, pp. 13-31.

¹³ Para considerar varias definiciones véase, Garvin, D. A., “Building a Learning Organization”, en *Knowledge Management*, Boston, Harvard Business Review Paperback, 1998.

¹⁴ Es claro que no son las perspectivas únicas, ni las más útiles para el sector público. Para quienes tienen interés de una perspectiva adicional, con importantes implicaciones para el aprendizaje de organizaciones públicas, especialmente en el aspecto de liderazgo, se recomienda L. G. Bolman y T. E. Deal. *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991.

a. Visión normativa

Esta visión es la clásica del aprendizaje organizacional.¹⁵ Tiene como fundamento distinguir las organizaciones que aprenden de la que no, y de aquellas que aprenden distinguirlas por su modelo de aprendizaje. Las organizaciones que únicamente aprenden a reconocer errores y proceder a corregirlos se ubican en el modelo I de aprendizaje. Su capacidad de revisión y análisis es limitada y muy posiblemente los mismos errores sigan ocurriendo indefinidamente. Por otra parte, aquellas organizaciones que tienen capacidad analítica para revisar las causas de sus errores, estar conscientes de su teoría de la acción organizacional, y procede a reflexivamente cambiarlo a través de procedimientos de investigación-acción, pertenecen al modelo II. La visión enfatiza la reflexión, la abierta discusión y procedimientos de revisión pública de los rituales y supuestos organizacionales.

Los aspectos de la organización que se enfocan en el análisis colectivo son sus canales de comunicación, los sistemas de información, los procedimientos para tomar decisiones, las rutinas que inhiben o provocan reflexión organizacional y los sistemas de incentivos que involucran a los miembros de la organización en su misión. En cada uno de estos aspectos se identifican condiciones del error y su respectiva respuesta correctiva dentro del proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, a la comunicación vaga se le debe responder con comunicación detallada y específica; a la ambigüedad con claridad; a la especulación hipotética con datos comprobables; a la información atomizada con información completa; a los mecanismos para retener información con flujos públicos y abiertos de información; y al ejercicio autoritario con formación de redes de solución de problemas.

En este enfoque el aprendizaje organizacional se fortalece a partir de reuniones funcionales en donde las autoridades y los diversos niveles de la organización comprueban en público sus interpretaciones de la forma como la organización y cada miembro se enfrenta a los errores, los mecanismos que les permiten reconocerlo u ocultarlo y las estrategias para identificar y actuar sobre sus causas o condiciones. Se identifican las teorías de cada miembro y de la propia organización, se analizan escenarios alternativos y se genera un ambiente de reflexión colectiva en donde es importante reconocer qué se sabe y cómo se sabe.¹⁶ En general se trata de establecer un nexo iluminativo entre la información y los procesos de indagación que la organización tiene de sí misma y de sus acciones.¹⁷

¹⁵ La versión más refinada de esta versión clásica se encuentra en C. Argyris y D. A. Schön. *Organizational Learning II: Theory, Method, And Practice*, Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

¹⁶ C. O'Dell y C. J. Grayson. *If Only we Knew what we Know: The Transfer of Internal Knowledge and Best Practice*, Nueva York, The Free Press, 1998.

¹⁷ H. Preskill y R. T. Torres. *Evaluative Inquiry for Learning in Organizations*, Thousands Oaks, Ca., Sage Publications, 1999.

b. Visión desarrollista

Esta visión es optimista acerca de la capacidad de alcanzar a ser competente en el arte del aprendizaje y ha desarrollado una larga lista de instrumentos de cambio organizacional,¹⁸ algunos de ellos valiosos en su aplicación en organizaciones públicas. Las características a desarrollar en las organizaciones son la capacidad de pensamiento sistémico, estrategias de dominio personal, la reflexión sobre los modelos mentales en la organización, la elaboración de las ideas rectores para una visión compartida, y la capacidad de aprendizaje en equipo.

El proceso de incorporar la perspectiva de aprendizaje coincide con una noción de desarrollo organizacional, en la que la intervención –algunas veces desde fuera– por expertos en cambio organizacional es vista como importante. En especial se incorporan aspectos de innovación emergente, balances entre la cooperación y la competencia, la asignación de poder de decisión a los empleados operativos y la flexibilización de las estructuras. Estos procesos se dan a partir de principios de inventarios de cultura institucionales considerados en la visión inicial, especialmente lo relativo al análisis público de los presupuestos de las relaciones, las decisiones y las acciones.

Esta perspectiva es rica en instrumentos para ser utilizados en equipos de trabajo específicos, los que son muy recomendables a ser conocidos por los agentes de cambio en las escuelas. Su uso dependerá de la pertinencia, naturaleza de la coyuntura y recursos disponibles. Usualmente el proceso de aprendizaje organizacional con esta perspectiva se desarrolla con procesos de alto nivel, con los tomadores de decisión más importante, y paulatinamente se incorporan otros niveles según se va experimentando con éxito las consecuencias del aprendizaje organizacional. Como en estos procesos necesariamente se demanda una democratización del ejercicio del poder organizacional los ejercicios pueden quedar limitados sólo a las autoridades de más alto nivel, limitándose –por lo mismo– su posible eficacia.

c. Visión integral

La visión integral considera que todas las organizaciones operan con un portafolio de estrategias de aprendizaje, que las limita o potencializa.¹⁹ Lo importante es identificar la perspectiva dominante en la organización a través de un auto-diagnóstico, así como

¹⁸ La visión parte de P. Senge. *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Buenos Aires, Organización Granica/Vergara, 1990, aunque sus versiones más útiles se desarrollan en P. Senge *et al.* *La Quinta Disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Ediciones Granica, 1995, y P. Senge *et al.* *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Nueva York, DoubleDay, 1999.

¹⁹ La perspectiva se desarrolla en A. J. DiBella y E. C. Nevis, *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

considerar la forma en que funcionan factores facilitadores del aprendizaje para impulsarlos. Es una visión muy práctica y la usaremos como base conceptual para los instrumentos que proponemos aplicar a nivel de escuela.

El diagnóstico, como etapa inicial, se basa en identificar la orientación del aprendizaje con base en 10 aspectos:²⁰

1. Fuente del conocimiento, que puede ser derivado desde el interior de la organización o de su contexto.
2. La organización puede enfatizar información y conocimientos relativos al contenido o resultados o al proceso.
3. El conocimiento puede dirigirse a reservarse a personas específicas o ponerse a disponibilidad abierta y pública.
4. El conocimiento se puede distribuir a través de medios formales, normativamente reconocidos, o mediante procedimientos informales, propios de contactos personales y redes de grupos.
5. El conocimiento puede alimentar una visión de arreglo de problemas operativos, con una visión incremental de desarrollo organizacional, o de manera estratégica, evitando las inercias tendenciales.
6. El conocimiento se puede enfocar a aspectos de diseños o de tomas de decisiones en la organización, o a responder a los posibles beneficiarios o grupos de referencia de la organización.
7. El conocimiento se puede enfocar a los individuos o ser trabajado a partir de equipos, grupos o unidades organizacionales.
8. Los errores pueden usualmente esconderse, justificándolos, o se puede reconocerlos, tratando de evitar volver a cometerlos.
9. La información estratégica que fluye en la organización puede ser producto de intercambios verbales, o estar plasmada en documentos escritos.
10. La memoria organizacional está contenida en individuos que representan la historia y la cultura de la organización, o se encuentra institucionalizada, bajo procedimientos impersonales.

Los agentes de cambio, además de hacer el diagnóstico, deben identificar los factores que facilitan el aprendizaje, ya que con ello contarán con una perspectiva completa sobre los cambios que es necesario impulsar. La perspectiva identifica diez factores que facilitan el aprendizaje:

1. La organización busca constantemente información sobre sí misma y sobre su contexto, de manera que le informe sobre su desempeño y pertinencia.

²⁰ Los autores identifican siete, pero la experiencia nos indica que otros tres aspectos deben considerarse, por lo que la lista está modificada.

2. Constantemente se identifica la disonancia que produce lo que la organización afirma (su teoría sobre sí misma) y la acción efectiva que realiza.
3. La organización construye indicadores de desempeño, que utiliza constantemente para medirse.
4. La organización es curiosa sobre sí misma, su historia y las novedades de su medio.
5. La organización permite múltiples perspectivas en un clima de respeto y tolerancia por las diferencias.
6. Se ofrece acompañamiento permanente con el fin de sistematizar los aprendizajes ya desarrollados o adquirir nuevos que pueden beneficiar a la organización.
7. Se presentan oportunidades de cambiar de trabajo, rotando en diversos puestos, lo que permite tener una visión más global del quehacer de la organización.
8. El conocimiento innovador es manejado por diversos grupos, ubicados estratégicamente en la organización, lo cual permite tener múltiples abogados del sentido de los aprendizajes.
9. El liderazgo formal de la organización, al más alto nivel, es un claro ejemplo de aprendizaje, lo motiva, participa directamente e incentiva a sus subordinados a seguirlo.
10. La organización es entendida de manera sistémica, disminuyendo las visiones territoriales propias de personajes o grupos internos o externos.

Con el diagnóstico y la identificación de factores facilitantes se puede tener el suelo mínimo para generar una serie de etapas que impulsen aprendizajes que le permitan a la organización ser más eficientes. Un mapa de recomendaciones sería:

Etapa uno:

1. Involucre al liderazgo.
2. Propicie una perspectiva de sistema.
3. Enfoque al equipo o unidad, no a individuos aislados.

Etapa dos:

- a) En la adquisición del conocimiento:
 1. Equilibre las fuentes.
 2. Equilibre el contenido y los procesos.

- b) En la disseminación:

1. Fomento estrategias públicas.
2. Equilibre la diseminación entre lo formal y lo informal.

- c) En el uso:
1. Aumente el conocimiento de carácter estratégico.
 2. Equilibre entre el diseño y la demanda de los actores.

Etapas tres:

- a) En la adquisición:
1. Busque información interna y externa.
 2. Identifique la brecha entre lo que se dice y lo que se hace.
 3. Diseñe indicadores cuantitativos y/o cualitativos.
 4. Promueva la curiosidad organizacional.
- b) En la diseminación:
1. Promueva un clima de apertura y tolerancia.
 2. Promueva capacitación continua.
- c) En el uso del conocimiento:
1. Promueva abogados de múltiples perspectivas.
 2. Promueva cambios en los papeles que se juegan en el equipo.

Es claro que el desarrollo del cambio en las escuelas es factible desde la perspectiva del aprendizaje organizacional, aun las organizaciones públicas. Sin embargo, es importante tener en consideración que este desarrollo es tarea de conocimiento pero también de tiempo, paciencia y arte. Es una competencia más cercana a un jardinero que a un ingeniero social. Un jardinero que está consciente de que su suelo (la organización) no es lo que desearía, pero es su realidad, donde va a repartir semillas para la transformación, encapsuladas en visiones, programas, políticas. Algunas semillas (iniciativas) correrán con suerte y florecerán, pero otras no, y perecerán. De lo que germine, poco a poco, se las arreglará para que su organización luzca bien (se legitime), alcance los objetivos que representan bienes públicos para su

comunidad, sirviendo, de esta manera al desarrollo de su sociedad. Esta perspectiva apuesta a la transformación organizacional de abajo a arriba, de un lado a otro.²¹

En resumen, las escuelas públicas pueden aprender a responder mejor a los retos de sociedades más participativas, con modelos de desarrollos especialmente preocupados por mejorar la distribución equitativa de oportunidades para el desarrollo. Es claro que los reformadores, los líderes, juegan un papel central. Las organizaciones necesitan de su sentido de propósito, de su perspectiva estratégica, de su capacidad de negociación, de su disponibilidad a tomar riesgos, de su persistencia, y más que nada, de su disponibilidad para compartir el poder. Pero los líderes no se encuentran únicamente en las partes altas de los organigramas formales. Existen oportunidades de transformación en toda la organización, a nivel de unidad, dependen de su capacidad para aprender a alcanzar mejores desempeños. La forma como se maneja el conocimiento y la información será un factor clave para transformar las organizaciones públicas. Pero no debe caerse en una noción voluntarista. El aprendizaje en las organizaciones públicas necesita de ciertas precondiciones básicas para impulsar el aprendizaje desde el ciclo de las políticas públicas o desde la estructura de la toma de decisiones.²²

En nuestro ámbito en el que la estructura burocrática no está todavía consolidada, el proceso de aprendizaje organizacional tiene que desarrollar precondiciones especiales para el aprendizaje, como pueden ser.

1. Estructuras de responsabilidad (*accountability*) claras, funcionales y diseminadas.²³
2. Espacios para la participación en los términos de las culturas de la ciudadanía.²⁴
3. Medidas anticorrupción, que vayan más allá de medidas de responsabilidad y de la participación social.

²¹ Para identificar los límites del concepto de reingeniería y el potencial de la visión de jardinería véase P. Ingraham J. R. Thompson y R. P. Sanders (eds.). *Transforming Government: lessons from the Reinvention Laboratories*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

²² Para un desarrollo sistemático véase, R. C. Rist. "The Preconditions for Learning: Lessons from the Public Sector", en F. L. Leeuw, R. C. Rist y R.C. Sonnichsen (eds.). *Can Governments Learn? Comparative Perspectives on Evaluation & Organizational Learning*, New Brunswick, Transaction Publishers, 2000.

²³ Para una instrumentalización y ejemplificación de múltiples herramientas de responsabilidad gubernamental véase B. Rosen, *Holding Government Bureaucracies Accountable*, Westport, Praeger, 1998.

²⁴ Sobre el impacto de la participación en la configuración de nuevas formas de gobierno véase G. Peters. *The Future of Governing: Four Emerging Models*, Lawrence, The University of Kansas, 1996. Para analizar en detalle un caso exitoso considérese F. F. Korten y R. Y. Siy Jr. *Transforming a Bureaucracy: The Experiences of the Philippine National Irrigation Administration*, West Hartford, Kumarian Press, 1988.

Por otra parte, cada vez se aprende mejor que los procesos de transformación de las escuelas públicas tienen un fuerte centro ético, que sirve de guía para evaluar los procesos de aprendizaje. En este sentido una visión emergente es la consideración de las instituciones desde la perspectiva de la teoría de la justicia.²⁵ Se parte del principio de que en todo proceso de cambio organizacional necesariamente se involucran aspectos relacionados con la justicia, ya que se redistribuye tanto el poder como los recursos de las instituciones; se definen nuevas misiones y se ponen a juicio tanto los valores implícitos en las relaciones existentes como aquellos que se tratarán de incorporar a la institución con el proceso de transformación institucional. Así, se cuestionan tres nociones básicas de la justicia desde la perspectiva organizacional.

Primero la justicia distributiva, que se cuestiona sobre la equidad, es decir si los recursos e incentivos se distribuyen conforme a mérito; sobre la igualdad en la asignación de recursos y riesgos entre los individuos y los grupos; y en la necesidad, en cuanto a la distribución de los recursos con base en los requerimientos de cada individuo.

Segundo, sobre la justicia procesal de las reglas establecidas, que se basa en aspectos como la naturaleza de la comunicación de políticas y procedimientos a ser seguidos, la capacidad para proveer de margen de maniobra y elementos para la cooperación en la acción individual como condiciones de responsabilidad personal, y la capacidad para participar en las decisiones y acciones institucionales (con ciudadanía institucional).

En general, la perspectiva de la justicia organizacional asume que las organizaciones deben democratizar el ambiente de trabajo y vincularse con procesos de distribución de poder. Esta perspectiva plantea al menos un reto conceptual a las instituciones estatales que manejan la visión de dirigir a la sociedad en procesos democratizadores. Nos señalaría que dentro del movimiento de la Reforma del Estado los aprendizajes a nivel institucional deben mantener coincidencia con los procesos de cambio social.

Asumimos, dentro de este marco conceptual, la noción de gestión de la calidad expuesto por Sonia Lavín y otros:

Gestionar la calidad de la educación que impartimos implica enhebrar, hilvanar, entretejer todo aquello que acontece diariamente en el cotidiano de los centros escolares y su entorno, con miras a un fin: que los alumnos logren efectivamente los aprendizajes que requieren y

²⁵ Véase C. W Stephens y A. T. Cobb. "A Habermasian approach to justice on organizational change: synthesizing the technical and philosophical perspectives", en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, núm. 1, 1999, pp. 21-34 y K. C Wooten y L. P. White. "Linking OD's philosophy with justice theory: postmodern implications", en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 12, núm. 1, 1999, pp. 7-20.

requerirán para comunicarse, para ser felices, para amar, para comprender la realidad, para transformarla, para ser productivos, para poder vivir en comunidad ejercitando su ciudadanía, y practicando valores que sirvan al bien común.²⁶

Los estándares de gestión de las escuelas se constituyen por atributos de sus colectivos docentes que son considerados como conducentes a la construcción de ambientes eficientes de aprendizaje, tanto debido a que es más probable que los alumnos logren los más altos niveles de desempeño académico como cuanto que también los docentes logren los más altos niveles de su propio desempeño en las aulas. La definición de qué referentes tiene la escuela pública mexicana debe considerar un equilibrio entre los requerimientos de la pertinencia en el contexto y la historia de nuestro propio sistema y, al mismo tiempo, una consideración de referentes que han estado en el escenario mundial, y que impactan a nuestro sistema en el proceso de globalización que indudablemente influye en nuestras dinámicas educativas. Reconociendo estas necesidades, los estándares de desempeño institucional se basan en una exploración del estado de la práctica en la formulación de innovaciones en gestión de los centros escolares en algunos de los países en los que las innovaciones están más documentadas, así como en los resultados de buenas prácticas de colectivos escolares en la gestión escolar, incluyendo la participación social, de escuelas públicas mexicanas.

En este estudio participó de manera central Óscar Cázarez Delgado, con el apoyo de María del Rosario González Silva y Esteban García Hernández. Reconocemos la importante participación de Ramón Leonardo Hernández Collazo en el estudio de Buenas Prácticas. Armando Loera Varela es el investigador principal y responsable final del mismo.

²⁶ S. Lavín, S. Del Solar, M. Fischer e J.C. Ibarra. *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*, Santiago, CONICYT/INTEC/PIIE/LOM Editores, 2002, p. 32.

1. Tendencias en la formulación de referentes para la gestión de escuelas

El estado de la práctica identifica iniciativas para establecer referentes para centros escolares a nivel de experiencias internacionales gestionadas por las instancias oficiales, las iniciativas propias de fundaciones u organismos no gubernamentales y algunas experiencias similares que se han generado en México. Las experiencias consideradas se encuentran entre las que más se han discutido en nuestro país, pero también de las que se encuentra más documentación disponible. No ha sido nuestro propósito hacer un recorrido exhaustivo, sino más bien uno de carácter selectivo, considerando principalmente aquellas que posiblemente sean las más ilustrativas para nuestro contexto.

Esperamos que tanto las experiencias del contexto internacional, como los antecedentes mexicanos, informen y estructuren el necesario debate sobre los atributos que necesitamos garantizar en nuestra escuela pública, con el fin de propiciar procesos de mejora académica continua.

De la revisión de las 25 experiencias internacionales, fundaciones y nacionales se han identificado algunos criterios como los más comunes, hasta donde la información recolectada permite dilucidar, entre ellos destacan los siguientes, por orden de mayor a menor frecuencia:

1. *La participación de los padres de familia en las escuelas.* Esta participación se manifiesta con diversas modalidades y estructuras, no siempre está formalizada en consejos o regularizada.
2. *Autogestión de la escuela.* Existe un amplio rango en las atribuciones que cada sistema considera que las escuelas deben desarrollar, sin embargo, en las experiencias se asigna importancia al hecho de que las “decisiones críticas” se lleven a cabo a nivel de las escuelas, especialmente por los directores de las escuelas.
3. *Rendición de cuentas.* La mayor parte de las experiencias consideran que la escuela debe dar cuenta de sus resultados y, en ocasiones, también de su planeación y de su gestión cotidiana.
4. *Evaluación externa.* Se le considera como un aspecto independiente del criterio de *accountability* ya que la evaluación es sólo una de las modalidades de rendición de cuentas. La evaluación externa usualmente involucra sistemas complejos de evaluación.
5. *Procesos de autoevaluación.* Las experiencias de autoevaluación más relevantes se han realizado en el seno de la Comunidad Europea, pero el proceso ya ocupa un importante lugar en la agenda internacional. En general, las lecciones apuntan a un equilibrio entre procesos de

autoevaluación y evaluación externa (autoevaluación), con el fin de equilibrar entre aspectos de pertinencia y significado de los actores, característicos de la autoevaluación, y situaciones que se prestan a la simulación o poca relevancia para los actores locales, problemas constantes en las experiencias de evaluación externa.

6. *Proyecto escolar*. Existen múltiples modalidades de proyecto escolar, desde las universales hasta las voluntarias y condicionadas. En los casos más importantes el proyecto escolar estructura las diversas intervenciones externas, de manera que se les estructure en un marco pertinente para el colectivo escolar. De cualquier modo, el proyecto escolar es un punto de partida para la gestión, pero no se resume en ella.

7. *Liderazgo de directores*. El liderazgo es un factor que por sí mismo es considerado un buen predictor de la calidad de la gestión escolar, especialmente cuando se le considera como un atributo del colectivo, más que una función única de los actores con autoridad formal.

8. *Estándares de proceso*. Por estándares de proceso se entiende la formulación de aspectos centrales de la gestión, como es la conformación de estructuras colectivas de decisión y la capacidad de estructurar un ambiente organizacional en la que se asigne prioridad al aprendizaje de los alumnos. A pesar de que es un tema clave tal vez no sea tan frecuente de ser encontrado ya que estos aspectos se revelan en la escuela más que en las propuestas programáticas.

9. *Buenas prácticas*. Tener como referentes las “buenas prácticas” requiere un sofisticado sistema de obtención y análisis de datos, mecanismos de difusión y procesos de comparación, a nivel de escuela, entre lo que sucede cotidianamente y esas prácticas. Todos estos elementos se presentan sólo en algunas de las experiencias pero éstas han demostrado que se aumenta la pertinencia y motivación de manera significativa.

10. *Supervisión escolar cercano a la escuela*. La supervisión es una función presente casi de manera universal en los sistemas educativos. Típicamente se le concibe como el enlace entre las autoridades medias y las escuelas. Sin embargo, por muy diversas circunstancias esta función ha sido relegada o se le ha asignado baja prioridad, con la excepción de las experiencias inglesas. Las mejores lecciones enseñan la importancia de disminuir su naturaleza como autoridad formal y promover aspectos de acompañante de innovaciones y de seguimiento técnico a las escuelas.

11. *Certificación de escuelas*. Los procesos de certificación más conocidos se desarrollan a partir de experiencias que se han trasladado del mundo empresarial a la educación pública, como las instancias certificadoras tipo ISO. Estos procesos suelen ser vistos por los maestros y

educadores en general con poca confianza, ya que ni la terminología y algunos de las perspectivas son consideradas adecuadas para los procesos educativos. Sin embargo, han estado emergiendo procesos alternativos de certificación en los que las propias comunidades expresen el nivel de satisfacción con sus escuelas y sirva para estructurar procesos de enriquecimiento de la participación social.

TENDENCIAS DE GESTIÓN DE ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

| | Experiencias Internacionales | | | | | | | | | | | | | | | | | Experiencias De Fundaciones | | | | | Experiencias Nacionales | | |
|---------------------------------------------|------------------------------|---------|-------------------|---------|---------------|-----------|-------|---------------|---------|--------|----------------------|------|-----------|----------|-------|-----------------------|-----------|-----------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| | Inglaterra | Escocia | Irlanda Del Norte | Irlanda | Corea Del Sur | Finlandia | Japón | Nueva Zelanda | Malasia | España | (Escuelas Chicas) | Nclb | Filipinas | Colombia | Chile | Brasil (Minas Gerais) | Nicaragua | Proyecto Sici | Fundación Chile | Fundación Puerto Rico | Fondo Del Callao-Perú | Fundación Corona-Col. | México 1 Modelo Escocés | México 2 Modelo Europeo De Calidad | México 3 Escuelas De Calidad |
| Participación de los padres de familia (23) | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | + | + | | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Autogestión de la escuela (21) | + | + | + | + | | + | + | + | | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | | + | + | + |
| Rendición de cuentas (20) | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | | + | + | | | + | + | + | | + | | + | + |
| Evaluación externa (20) | + | + | | + | + | + | + | + | + | | + | | | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | | + |
| Auto evaluación de escuelas (19) | + | + | + | + | | + | | + | | + | + | | | + | + | + | | + | + | | + | + | + | + | + |
| Plan o proyecto escolar (17) | + | + | + | + | | | | | + | + | | + | | + | + | + | + | | + | | + | + | + | + | + |
| Énfasis en el liderazgo del director (17) | + | + | + | | | + | | + | | + | + | | | + | + | | + | + | + | + | + | | + | + | + |
| Estándares de proceso (17) | + | + | + | | | + | | + | + | + | | + | | + | | | | + | + | + | | + | + | + | + |
| Buenas prácticas (16) | + | + | + | + | | + | + | + | + | + | + | | | | | | | + | + | + | + | + | | | |
| Inspección escolar cercana a escuela (12) | + | + | + | + | | | | + | + | | + | + | | | | | | + | | | | | + | + | |
| Certificación de escuelas (8) | + | | | | | | | | + | | + | | | | + | | | | + | + | + | + | | | |
| Idea fuerza ** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |

| DA PRIORIDAD A: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|---|--|--|---|---|--|---|---|---|---|
| Atención a todos los alumnos (18) | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | + | + | | + | + | + | + | | | + | | | + | | + | |
| Desempeño del maestro (11) | | | + | + | + | + | + | | | | + | + | | + | + | + | | | | | + | | | | | |
| Aprendizaje centrado en el alumno (10) | + | + | + | | + | + | + | + | | | + | + | | | | | | | | | | | | + | | |
| Compromiso del alumno sobre su propio aprendizaje (9) | + | + | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | | | | | + | | |
| Observación del ritmo de aprendizaje (7) | + | + | + | | | + | | + | | | | | | | | | | | | | | | | + | | + |
| Flexibilidad del currículum (1) | | | | | | + | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

* Consúltense la tabla adicional.

Comentarios

1. Los primeros países (columnas del cuadro) muestran estrategias sólidas y monolíticas (en el buen sentido de la palabra). Se conforman como una sola estructura. Existe presencia en casi todas las medidas adoptadas y en forma generalizada a partir de los propios gobiernos nacionales.
2. La línea horizontal morada separa las acciones relacionadas, arriba con la gestión y organización escolar y abajo con los temas pedagógicos más importantes. Puede observarse que hacia la derecha de la tabla existen más ausencias en los programas o en las estrategias de los países u organizaciones respectivas. Esto se debe a que han enfocado más los esfuerzos hacia la gestión escolar, sin que al mismo tiempo esta idea se acompañe de procesos pedagógicos.
3. En cuanto a los programas (no se refiere al funcionamiento del sistema escolar) estratégicos y de las fundaciones sociales, la mayor parte de ellos no se compromete con la estructura educativa, debido a que no desean trastocar al sistema produciendo efectos contrarios a los deseados.
4. Los dos primeros modelos mexicanos son muy parecidos, uno al modelo escocés y el otro al modelo español de la calidad total, por lo que pueden verse sus semejanzas. Sin embargo, como se advierte a la entrada del cuadro, se indica solamente la presencia de estos factores, no la intensidad con la que han impactado.
5. En los países orientales la presencia del Estado como rector de la educación nacional es más amplia y fuerte, por lo que los procesos de autogestión y autoevaluación se muestran más débiles, pronunciándose más los que el Estado puede mantener bajo cierto nivel de control.

2. Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas públicas mexicanas

Nuestra propuesta de estándares de escuela se basa en un marco los resultados de investigaciones de las escuelas con mejores logros académicos, así como estudios de las escuelas en proceso de mejora, que son estudios del tipo *benchmarking*, o prácticas de gestión y participación social que caracterizan a las buenas escuelas, y que hemos desarrollado dentro del subsistema de educación básica en México. Las evaluaciones internacionales, que se han generalizando cada vez más, así como han mejorando su sofisticación técnica, metodológica y comunicativa, expresan como uno de sus resultados más importantes sentar evidencias empíricas sobre las características más importantes de los sistemas educativos cuyos alumnos aprenden más y mejor. En los procesos de mejora de la calidad de procesos y productos desde hace tiempo se conoce el *benchmarking*, esto es, procesos que permiten indagar las características que tienen los procesos que realizan las mejores empresas en un campo donde son ampliamente consideradas como las mejores del mundo. Se identifican hitos o puntos de referencia (*benchmarks*). En educación se consideran descripciones de modelos o buenas prácticas o práctica prometedoras. A través de las evaluaciones de los sistemas educativos ahora estamos en posibilidades de desarrollar un proceso de caracterización de buenas prácticas (*benchmarking*²⁷), en cuanto que están asociadas a modelos de aula o de escuela de altos niveles de aprendizaje.

Los aspectos metodológicos²⁸ más importantes en la caracterización de las buenas prácticas son:

- 1) Identificar qué se va a caracterizar.
- 2) Identificar organizaciones que desempeñan las características a nivel, óptimo, satisfactorio o suficientemente bien, y con los que se pueda comparar.
- 3) Determinar una metodología de obtención de información y aplíquela.
- 4) Analizar los datos estableciendo la brecha con la organización de referencia.
- 5) Identificar procedimientos y objetivos para disminuir la brecha.
- 6) Monitorear el progreso.
- 7) Recalibrar las buenas prácticas a partir de los resultados del monitoreo.

²⁷ La metodología ha evolucionado desde la gestión empresarial, Cfr. C. J. McNair y K. H. J. Leibfried. *Benchmarking: a tool for continuous improvement*, Nueva York, John Wiley & Sons, 1992.

²⁸ Una descripción de varias alternativas técnicas, considerados desde una perspectiva de gestión pública, se encuentra en s. Cohen y W. Eimicke. *Tools for Innovators: creating strategies for managing public sector organizations*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

Con base en el *benchmarking* es posible promover la autoevaluación comparativa con desempeños que presentan algunos de los maestros más destacados. Los referentes deben ser otros desempeños reales, no teorías u opiniones. Esos otros desempeños deben ser expresión de “buenas prácticas”, de acuerdo con algún criterio explícito. Desde esta perspectiva, Phelps²⁹ analiza las características virtuosas de los sistemas educativos que obtuvieron los mejores resultados del TIMSS, que evaluó matemáticas en más de 40 países, en los grados 4º, 8º y 12º, durante el ciclo escolar 1994-1995. En el ejercicio de TIMSS se aplicaron exámenes de rendimiento académicos de los estudiantes. Posteriormente, en 1997 se aplicaron cuestionarios a expertos en los sistemas educativos de los países participantes y se desarrollaron entrevistas de grupo de enfoque entre expertos de los países con rendimientos superiores y los inferiores. En los países con los más altos niveles de logro en matemática existe coherencia vertical y horizontal, es decir, existe integración entre los estándares de contenido curricular (currículo intencional), que se representa por los contenidos de programas, en los estándares de logro de los estudiantes y en los exámenes, tanto de los maestros como los aplicados para evaluar al sistema.

Configurar un sistema con coherencia vertical es uno en que las intenciones expresadas por el currículo intencional y las decisiones de los más altos funcionarios se representan de manera precisa por lo que acontece en la clase. Configurar un sistema con coherencia horizontal consiste en que lo que se enseña y la forma en que se enseña en una parte del país, se hace de la misma manera en otra parte. La coherencia horizontal se facilita contando con libros de texto únicos, formar maestros bajo un mismo programa, contar con un programa básico de estudios de la educación básica, un sistema de supervisión bajo principios únicos de valoración y un sistema único de estándares de escuela, de aula y de logro. En la formulación de los estándares se cuenta con participación de maestros y expertos en educación de todas las regiones del país; además, se comunican los estándares al público para que se desarrollen sistemas de rendición de cuentas.

En los países con los más altos niveles de logro el sistema educativo cuenta con más mecanismos de control de calidad en puntos críticos, tanto a la entrada, durante el proceso y a la salida de los grados y niveles. Los países con más altos niveles de logro cuentan con diez o más puntos de control, los de menor nivel de logro con un máximo de siete puntos de control. Típicamente en los países de mayor nivel de logro se cuenta con exámenes diagnósticos o de selección a la entrada (dependiendo el nivel), durante el proceso se cuenta con estándares y procesos de supervisión de escuelas y aulas en cuanto a sus condiciones y prácticas, y en cuanto a puntos de salida se cuenta con exámenes que indican niveles de logro con base en estándares de desempeño de los estudiantes. Estas medidas se ven reforzadas por procesos de comunicación de los estándares de proceso y logro al público y, en algunos casos, información acerca de los resultados de niveles de logro. Más que el ordenamiento de escuelas por niveles de resultados en exámenes estandarizados se estimula la comunicación al público de los

²⁹ R. P. Phelps. “Benchmarking to the World’s Best in Mathematics: Quality control in Curriculum and Instruction Among the Top Performers in the TIMSS”, en *Evaluation Review*, vol. 25, núm. 4, agosto de 2001, pp. 391-439.

estándares de escuela y proceso y mecanismos que favorecen la autoevaluación de las escuelas. Por otra parte, es característico de los países con menores niveles de logro dejar en mano de autoridades locales los sistemas de control de calidad del sistema, especialmente la decisión sobre la aprobación/reprobación del grado.

Buenas prácticas de gestión escolar en escuelas polarizadas por nivel de logro académico

En este apartado se abordan los resultados encontrados del contraste entre las escuelas de la muestra por nivel de logro durante las cuatro últimas fases de la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) (ciclos escolares 2001-2005) en cuanto a la gestión escolar. La comparación entre los grupos de escuelas permite reconocer factores que se comparten y factores diferenciales entre los grupos; el estudio privilegia los componentes que hacen la diferencia entre las escuelas, es decir, aquellos que se focalizan en escuelas de alto nivel de logro y componentes con mayor presencia en casos de bajo nivel de rendimiento, así como los que son comunes. Al final de la sección se desarrolla una reflexión sobre las condiciones de la práctica en contextos desfavorables en las escuelas de bajo nivel de logro académico.

Buenas prácticas de gestión escolar

En la sección se presentan los componentes que distinguen a la gestión de las escuelas que obtienen altos niveles de logro y que las hacen diferentes a las de bajo nivel de rendimiento. Se clasifican ubicando en primer término a los componentes con mayor poder conceptual (alta recurrencia) dentro del grupo, y al final, se proponen las categorías que, formando parte del grupo, presentan menos nivel de recurrencia en las escuelas. Debe siempre considerarse que los factores no son exclusivos del grupo de escuelas de alto nivel de logro, ya que algunos de ellos pueden ser característicos de escuelas del grupo de bajo nivel de logro, de manera aislada. Cuando forman patrones recurrentes del grupo es cuando conforman de manera legítima la lista de factores comunes de escuelas de alto nivel de logro. Algunos de los factores se refieren a condiciones institucionales de las escuelas, mientras que otros son los factores que en sentido estricto podemos llamar: “buenas prácticas”, en cuanto que involucra la acción intencionada de un individuo o colectivo.

La disposición y el compromiso del personal de la escuela

La disposición, el interés y el compromiso responsable del personal de la escuela para con las diversas actividades que se desarrollan en la institución, aparece como uno de los factores característicos del buen desempeño de la escuela. Se expresa como un factor reconocido de manera frecuente por los directivos, padres de familia y los propios docentes. Es recurrente en todas las escuelas de alto nivel y en todas las fases del estudio. La disposición de los profesores y directivos se orienta tanto para las actividades generales de la escuela, como para las que

se relacionan con cuestiones del proyecto o en la participación de eventos para con la comunidad. Un dato importante se observa en la fase cinco de seguimiento, en la cual se aprecian casos en los que el interés y compromiso se contagian a los padres de familia, quienes se suman, con esta actitud, a trabajar por la escuela.

Un elemento a considerar en este proceso de identificación de los factores diferenciales de los grupos en contraste es el hecho de que varios de los componentes encontrados se presentan en las escuelas desde antes de su participación en el programa; esta situación permite entender cómo existen condiciones básicas de las escuelas que favorecen *–o inhiben–* la instalación del programa y, por consecuencia, el impacto y la evolución o desarrollo de las instituciones. En este sentido, en la siguiente viñeta se puede apreciar el comentario de uno de los directores, quien señala el nivel de disposición del personal e incluso del supervisor de la zona para el trabajo, argumentando cómo esta característica se presenta en la escuela desde antes de su participación en el programa.

Ambiente de trabajo cooperativo, basado en la confianza

En el grupo de escuelas de alto desempeño se observa un ambiente de trabajo caracterizado por las buenas relaciones entre el personal, donde la estrecha comunicación, la armonía y la cooperación se advierten como factor característico. El ambiente en este grupo de escuelas favorece el trabajo colegiado, el intercambio de opiniones y experiencias de los profesores y del director, e incluso, la integración de las familias de los estudiantes en las actividades que se promueven en la escuela. Un buen ambiente, como factor característico, se identifica en todos los casos y en la mayoría de ellos con fuerte intensidad en las diferentes fases, sólo en dos casos se ubican momentos de ausencia

La confianza, que es condición y promotora de la cooperación e integración entre los miembros de la comunidad escolar, se convierte en un alto nivel de capital social organizacional, que potencia el desarrollo de las actividades de la escuela. Este clima de trabajo permite a las escuelas desempeñar el trabajo en mejores condiciones, encontrando en varios de los casos, satisfacción y orgullo por las tareas realizadas y por su escuela; además, este factor favorece la aparición de otras situaciones como el reconocimiento de la comunidad y la permanencia de los profesores.

Planeación institucional sistemática y colectiva

La planeación a nivel de la escuela, en este grupo de alto nivel de logro, se presenta como una actividad sistemática que favorece la buena organización de las instituciones, donde las diferentes tareas o acciones tienen un propósito específico, se le da seguimiento y se opera de manera coordinada entre el personal. En este sentido, la planeación en este grupo de escuelas muestra las siguientes características:

- Se desarrolla de manera colectiva en espacios de trabajo como el Consejo Técnico Escolar.
- En varios de los casos la planeación toma como guía lo propuesto en el proyecto o en el plan anual de trabajo (PAT).
- Emplea un formato o esquema específico que permite llevar un registro y una sistematización de las acciones.
- En la mayoría de los casos se lleva a cabo por medio de comisiones de trabajo entre el personal.
- Se da seguimiento y evaluación de las actividades.

El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo

La cooperación y el trabajo conjunto entre el personal, y en varios de los casos con apoyo de los padres de familia, es otra de las características que se identifican como patrón recurrente en este grupo de comparación. Es una característica no exclusiva de este grupo de análisis, pero sí un factor que hace la diferencia en el desempeño global del contraste. En las escuelas donde destaca este componente se aprecia que para la comunidad escolar el trabajo en colectivo les permite unificar criterios y avanzar en un mismo objetivo. Al trabajar en conjunto se establecen relaciones de trabajo adecuadas que favorecen la toma de decisiones compartidas por los miembros del grupo y donde incluso participan docentes, directivos y, en algunos casos, los padres de familia y los estudiantes.

El trabajo de equipo, como estrategia donde se comparten experiencias y se resuelven problemas, se presenta en todos los casos, con mayor intensidad en las últimas fases, aunque resulta ser un factor presente desde el inicio del programa. Esta forma de trabajo se traduce en este grupo de comparación en una estrategia fundamental para marcar el rumbo y alcanzar las metas que se traza la escuela, donde el proyecto escolar resulta importante como fuente para conjuntar los esfuerzos del trabajo.

Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro

La atención hacia los estudiantes con menores niveles de logro es un componente crítico de las escuelas y se presenta en ambos grupos de comparación, no obstante, es en el bloque de las escuelas de alto nivel de logro donde se focaliza su atención y donde incluso se llega a atender a alumnos con necesidades especiales y con discapacidad. Algunas de las modalidades de atención identificadas son:

- Atención especializada durante la clase.
- Ubicación de los estudiantes en la clase.
- Retroalimentación de los contenidos trabajados.

- Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes.
- Uso de material específico.
- Apoyo en estudiantes de niveles próximos de aprendizaje.
- Convocar a padres de familia para apoyar a los estudiantes.

La estrategia de atención que destaca en este grupo de comparación es la de ofrecer tiempo extra para apoyar a este tipo de estudiantes. El tiempo que se destina para la atención se desarrolla en periodos extraclase, como por ejemplo durante el recreo, en los espacios de clases especiales, en el turno contrario e incluso hay casos donde se acude antes de la hora de entrada para ofrecer el apoyo a este tipo de estudiantes.

El tiempo extra para la atención de los estudiantes con menores niveles de rendimiento se presenta independientemente de los apoyos o incentivos colaterales que existen para los profesores del medio rural. La atención focalizada hacia sujetos con necesidades especiales ha propiciado que esta escuela haya obtenido reconocimiento en las comunidades aledañas a la institución, ya que, además de brindar este tipo de apoyo, es una de las escuelas con mayor nivel de logro de la región, lo que ha provocado también un mayor nivel de demanda de inscripción de la población.

Planeación didáctica

La planeación de las actividades didácticas a desarrollar en el aula se identifica con ciertas particularidades en las escuelas de alto nivel de logro. En primer término, la planeación didáctica como actividad que idealmente deben llevar a cabo los profesores, no necesariamente ocurre en los casos del contraste, se ubican incluso casos principalmente del grupo de bajo nivel de logro, donde no se desarrolla esta actividad o se suple por otras acciones de registro de avances del contenido. En el grupo de alto nivel de logro es más frecuente encontrar que los profesores diseñan una planeación para desarrollar la clase y en su construcción se identifican algunas modalidades.

| La planeación didáctica de la clase | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modalidad | Descripción |
| Planeación en grupos | En esta variante los profesores se reúnen en colectivo, en equipos y principalmente en grupos paralelos o del mismo grado para elaborar o compartir experiencias asociadas a la preparación de la clase. Esta modalidad se presenta principalmente en línea de base |
| Siguiendo el proyecto escolar | Aquí se consideran los materiales, las actividades y las metas del proyecto de la escuela para definir la planeación de la clase. Se identifica con mayor presencia en fases dos y tres de seguimiento. |
| Con un formato o esquema | En algunos de los casos la planeación se ajusta a un formato o esquema que permite organizar las actividades, incluir aspectos específicos como actividades, tiempos, evaluación y uso de materiales de apoyo. También se identifican aquellos casos donde a partir de un formato o instrumento de registro se da seguimiento y orden a las actividades de la clase. |
| Criterios uniformes | En otros casos (menor grado) se tratan de unificar criterios de planeación por los profesores, tratando además de adecuar las actividades propuestas a las necesidades de los estudiantes. |
| Correlación de contenidos | Pocos de los casos señalan correlacionar los contenidos en base en temáticas similares para desarrollar la planeación didáctica, en este sentido un tema o contenido sirve como generador de la clase, vinculando las diferentes asignaturas. |

Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar

Un rasgo característico en este grupo de escuelas es la situación de tratar de cumplir cabalmente el tiempo de la jornada de trabajo diario y de manera más específica cumplir efectivamente el tiempo de clase en el aula. En este sentido, en la mayoría de estas escuelas se busca disminuir actividades colaterales como la formación de entrada a clases y del recreo, las reuniones de información, se intenta cumplir con el tiempo de recreo, las entradas y salidas puntualmente, así como evitar las salidas anticipadas, la suspensión de labores y las ausencias de los profesores durante el periodo de clases.

El uso óptimo del tiempo constituye un factor que distingue a este grupo de contraste y se ubica como un elemento indirectamente proporcional a lo que acontece en las escuelas de bajo nivel de logro, donde lo recurrente son las inasistencias, la impuntualidad y las ausencias frecuentes del personal.

Capacitación y actualización del personal docente

El factor relacionado con la actualización y/o la capacitación del personal de la escuela es una variable común entre los grupos en contraste, sin embargo, lo que hace diferente al grupo de alto nivel de logro, en cuanto a este componente, es la situación de que en estas instituciones no sólo se participa en los procesos formales de actualización y capacitación, como las que se ofrecen en los Talleres Generales de Actualización (TGA), o las derivadas de las autoridades de la escuela, o del propio Programa Escuelas de Calidad, sino que en ellas se busca la actualización externa ex profeso de diferentes instancias, o se desarrollan procesos de asesoría y capacitación del propio director hacia el personal. Por otra parte, en estas escuelas se procura la participación del personal docente y directivo, mientras que en las escuelas de bajo nivel de logro, la actualización y/o capacitación se destina principalmente hacia el director de la escuela. En la siguiente tabla se describen algunas de las temáticas a las que se orienta la capacitación y actualización de las escuelas en estudio y las instancias que las proporcionan.

| Temáticas de capacitación y actualización del personal | |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temática | Descripción |
| Proyecto escolar | Cursos y/o asesorías relacionados con la construcción, rediseño, evaluación y seguimiento del proyecto (PAT o PETE). De las temáticas más recurrentes en la capacitación y que generalmente se ofrece vía autoridades de la escuela o del PEC. |
| Contenidos asociados al problema del proyecto | Todas aquellas asesorías o talleres relacionados con el problema principal que se ataca en el proyecto de la escuela, tal es el caso de temáticas como la lectura, la escritura, la planeación, las matemáticas y la historia entre otros. Además de cuestiones indirectamente relacionadas al trabajo con el proyecto como talleres de superación personal, de relaciones humanas, trabajo en equipo o de educación especial. |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temáticas asociadas al uso de los recursos obtenidos con el PEC | Temas de capacitación vinculada al uso de los recursos obtenidos con el programa, como por ejemplo el empleo de la computadora (más recurrente) y del material didáctico. Ofrecidos por instancias externas, generalmente por particulares o de la persona que mas conocimiento tiene sobre el tema en la escuela o de instancias oficiales como el centro de maestros. |
| Temáticas asociadas a la función directiva | Contenidos relacionados con la gestión directiva, orientados principalmente al director y proporcionados principalmente por instancias particulares y por la UPN. Destaca la participación de la Universidad Anáhuac en esta temática de capacitación. |
| Cuestiones relacionadas con el manejo de los recursos financieros del PEC | Capacitación o asesoría en el manejo del recurso financiero otorgado por el programa y que se ofrece por las autoridades del PEC. |

La capacitación y asesorías al interior de la escuela se relacionan principalmente con temáticas de los TGA, así como con cuestiones asociadas al trabajo pedagógico como la planeación, la evaluación, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y el análisis de materiales de apoyo como los planes y programas, ficheros y enfoques de las asignaturas.

Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar

El liderazgo y reconocimiento de los directivos es recurrente en varios de los casos, pero sin duda de los factores identificados, es el menos frecuente de encontrar como patrón recurrente en los casos de alto nivel de logro académico. Las características de promover una buena organización, la gestoría eficiente de recursos, la coordinación efectiva del personal, la capacidad para apoyar a los profesores y en general la percepción del buen manejo de la escuela son algunas de las cualidades que tanto docentes como padres de familia observan en estos directores de escuela. En otros casos la función del director se asocia a la característica de ser “estricto”, es decir, con una actitud de firmeza ante lo que sucede en la escuela, lo cual propicia una mejor organización de la misma. En el caso que se presenta a continuación se evidencian las opiniones de algunos padres de familia que proponen declaraciones hacia la forma en que se organiza la escuela.

Buenas condiciones de infraestructura y de equipamiento

En las escuelas públicas es muy importante generar condiciones básicas para su buen desempeño. Sin embargo, si una escuela mejora en las condiciones físicas únicamente, es muy poco probable que mejore el clima para el aprendizaje escolar. Para ello necesita de las prácticas antes mencionadas. Al revisar el comportamiento asociado a la obtención de infraestructura entre los grupos, se aprecia cómo es más recurrente de la segunda a la fase cinco, con mayor intensidad en la instalación de aulas de cómputo y/o aula de usos múltiples; el uso del recurso para cuestiones de mantenimiento también se observa con frecuencia en las diferentes fases y con ligera tendencia en las escuelas de bajo nivel de logro. El empleo del recurso para aspectos de seguridad se pondera en escuelas de bajo logro, quizás por ubicarse en contextos más adversos. La remodelación de aulas se percibe únicamente en escuelas de bajo nivel de rendimiento. El mobiliario parece no tener tanta importancia para las escuelas, posiblemente por ser uno de los bienes de los que más apoyo se recibe por parte de los gobiernos estatales, y ocasionalmente de los municipales.

Al revisar comparativamente el peso que las escuelas de alto nivel de logro otorgan a la obtención de infraestructura y equipamiento durante las fases del estudio, permite apreciar que se da mayor importancia a las condiciones de equipamiento, y lo relacionado con la infraestructura se privilegia en fase dos de seguimiento, pero pierde interés de manera sostenida en las siguientes fases. Una posible explicación de este hecho puede ser que este grupo de escuelas presenta un mejor nivel socioeconómico que favorece la intención de buscar principalmente el equipamiento por arriba de la infraestructura del edificio.

El Consejo Técnico Escolar orientado a cuestiones pedagógicas

La orientación del Consejo Técnico Escolar a cuestiones de tipo técnico y pedagógico es una condición reconocida fuertemente tanto en la muestra de escuelas PEC de alto como de bajo aprovechamiento, ya que el programa ha ayudado a centrar el funcionamiento de esta instancia en los aspectos de enseñanza y aprendizaje. Directores y personal docente coinciden en que este espacio de trabajo se destina preferentemente a tratar aspectos asociados a problemas del aula o relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, a la evaluación y seguimiento del proyecto escolar, a la actualización del personal y al análisis de materiales de apoyo al docente.

Dentro de las variantes del trabajo en el Consejo Técnico Escolar que destina a cuestiones técnico pedagógicas se encuentran las siguientes:

- Con el proyecto escolar: Constituye una temática muy atendida en los dos grupos de escuelas, aunque se privilegia en casos de bajo nivel de logro. Aquí se abordan situaciones como el diseño o rediseño del proyecto escolar, PETE o PAT, así como el seguimiento y en menor grado la evaluación de las actividades y metas del mismo.
- Problemas del aula: Este rubro se asocia a todas aquellas situaciones relacionadas con el trabajo en el salón de clases como experiencias docentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, problemas con los estudiantes y de aprendizaje, la planeación y el uso de materiales de apoyo y didáctico. Ámbito recurrente entre los dos grupos de comparación, pero que se pondera en escuelas de alto nivel de logro.
- Actualización: Son los procesos formales y de necesidad profesional asociados a la actualización y capacitación, como por ejemplo temáticas de los talleres generales de actualización y aquellos que se derivan de necesidades del proyecto o de lo que se propone en los centros de maestros.
- Análisis de documentos: Aquí se integran los espacios donde el colectivo docente analiza documentos académicos, pero principalmente los materiales de apoyo al docente, como ficheros, enfoques de programas y los libros del maestro.

Características y acciones del director asociadas a un alto nivel de la calidad de la gestión

Uno de los resultados del análisis cuantitativo asociado a buenas prácticas de gestión escolar se refiere a los predictores de una variable compuesta denominada “calidad de la gestión escolar”, que consiste en una suma de percepciones de maestros, padres, alumnos y los propios directivos, sobre la forma como la escuela es organizada y dirigida. El mejor modelo para explicar la varianza de la calidad de la gestión escolar excluye atributos de los directivos, como los cursos de capacitación de los directores, el porcentaje de su aplicación a las actividades cotidianas, su formación inicial, edad, antigüedad en servicio y en la escuela y si participa en el programa de carrera magisterial.

Mientras los directores dediquen más tiempo a cuestiones administrativas (en lugar de las académicas) y a cuestiones ajenas a la escuela, se reducirá significativamente la calidad de la gestión escolar. Sin embargo, la calidad de la gestión escolar se mejora significativamente si el director se dedica a gestionar mejoras de infraestructura de la escuela, si maestros y directores analizan problemas de enseñanza y aprendizaje, si el director se considera buen pedagogo y ha permanecido en la escuela por un buen número de años en ese cargo (al menos cinco años). Estos resultados nos indican que los directores que ejercen buena gestión escolar requieren la legitimidad que da la experiencia en el puesto, tener prestigio como maestro (más que nada considerarse a sí mismo como buen maestro), de manera que se sienta cómodo orientando pedagógicamente a sus maestros y se preocupe por mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza en la escuela.

Buenas prácticas de participación social

Como expresión de los criterios de gestión escolar se aborda la práctica de la participación social en el contraste por nivel de logro de las escuelas. En primer término se ubican los factores diferenciales de la participación social en grupos de alto nivel de logro, en un segundo momento se proponen los componentes que hacen la diferencia en escuelas de bajo nivel de rendimiento.

Factores diferenciales de las escuelas con alto nivel de logro

Apoyo de los padres de familia en aspectos de aprendizaje de los alumnos

La participación de los padres de familia en las diferentes actividades de la escuela es un factor clave para el colectivo docente de las escuelas, lo más recurrente es su participación en cuestiones de apoyo económico, en la gestión y dotación de materiales, en el mantenimiento del edificio, en la asistencia a reuniones de información y en la presencia en eventos cívicos y culturales que organizan las escuelas. La participación de manera específica en aspectos de tipo pedagógico o de apoyo al aprendizaje se identifica principalmente en las escuelas de alto nivel de logro. Esta característica de apoyo de los padres es el componente con mayor peso y con mayor nivel diferencial en este grupo de contraste.

El contenido de la participación en asuntos pedagógicos presenta diferentes modalidades:

- La supervisión de tareas encargadas por los profesores, como una de las acciones más recurrentes de parte de los padres de familia.
- En eventos que se relacionan con el tema del proyecto escolar (contenidos de lectura en la mayoría de los casos), como el taller de lectores.
- Se realizan talleres de apoyo a los padres, como por ejemplo “Escuela para padres”, de valores y de educación sexual, evento que ha sido fundamental para encontrar mayor apoyo de las familias de los estudiantes en una de las escuelas.
- Ejercitando la lectura en casa con los estudiantes.

El apoyo se identifica en mayor medida en los primeros grados de la primaria, ya que es en los niveles en que más se requiere la participación de los padres de familia para fortalecer la adquisición del proceso de la lectoescritura como contenido básico.

Funciona la instancia representativa de padres de familia (el Consejo Escolar de Participación Social)

La instancia denominada Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) a pesar de ser un organismo creado desde la puesta en marcha de la ley general de educación (1993), se reactiva en gran medida con el inicio del PEC en las escuelas. Sin embargo, al revisar su desempeño en los grupos en comparación se encuentra como es en el grupo de alto nivel de logro donde presenta mayor funcionalidad y se reconoce como un factor discriminante en la comparación con el grupo de bajo nivel de rendimiento, llegando incluso a ubicarse como inversamente proporcional entre ambos grupos de escuelas, es decir, que aparece con frecuencia en los casos de alto nivel de logro y es más evidente la ausencia o falta de funcionalidad en las escuelas de menor nivel de logro.

Acciones de involucramiento de padres en la escuela

Es en este grupo de comparación donde se observan mayores indicios de tratar de involucrar a los padres en las actividades de la escuela. Acciones como el llevar a cabo conferencias, pláticas, talleres y lo más frecuente la convocatoria de los profesores para proporcionarles estrategias de apoyo a los estudiantes, son algunas de las formas en que se busca involucrar a los padres en las actividades de la escuela. Por otra parte, con la implementación del trabajo y aplicación del proyecto escolar, también se originan una serie de actividades para integrar a las familias de los estudiantes en las tareas inherentes a su desarrollo. Son pocos los casos que desarrollan este tipo de acciones de involucramiento de los padres de familia, pero por lo que se hace evidente en la comparación con las escuelas de bajo nivel de logro, tal parece que ha logrado obtener buenos resultados, al conseguir como se ha descrito anteriormente mayor participación en asuntos de tipo pedagógico en este grupo de contraste.

Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades

Entre los componentes con menor presencia dentro del grupo de comparación, pero que no fue posible identificar en las escuelas de bajo nivel de logro (factor discriminante) se encuentra la participación de los padres de familia en la toma de decisiones y en la planeación de las actividades. En pocas de las escuelas se observa que la comunión entre el colectivo docente y los padres de familia ha llegado al nivel de involucrar a estos últimos, en tareas que tradicionalmente se han destinado al personal docente y directivo de las escuelas; la confianza que se destaca en este grupo de estudio en uno de los componentes de la práctica de la gestión escolar es quizás uno de los elementos que ha favorecido este tipo de situaciones de involucramiento de los padres.

Las “buenas prácticas” como base empírica de criterios de desempeño de la gestión escolar

El concepto de buenas prácticas se define como el repertorio de acciones que se llevan a cabo sistemáticamente para mejorar los resultados de las organizaciones, en este caso, educativas. Las escuelas de mejor logro y eficacia social se caracterizan por tener una incidencia mayor de estas “buenas prácticas”. No significa que las escuelas de alto logro poseen todo el repertorio de este tipo de prácticas. Obviamente, una escuela que integre una mayor cantidad de estas prácticas tiende a ser más eficaz.

| “Buenas prácticas” de Gestión Escolar en escuelas polarizadas por logro académico | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núm. | “Buenas Prácticas” | Indicadores de seguimiento |
| 1 | Disposición y compromiso del personal de la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colaboración con las actividades de la escuela. ✓ Cumplimiento de compromisos adquiridos. ✓ Responsabilidad adquirida en el desarrollo del proyecto escolar. |
| 2 | Ambiente de trabajo con buenas relaciones. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicación estrecha entre los miembros de la comunidad. ✓ Cooperación mutua. ✓ Trabajo colegiado. ✓ Intercambio de opiniones y experiencias entre profesores (incluyendo director). ✓ Integración de las familias de los estudiantes. |

| | | |
|----|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Alto nivel de capital social. ✓ Ambiente de respeto mutuo entre docentes, alumnos y director en su conjunto. |
| 3 | Planeación institucional sistemática y colectiva. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación para la planeación en la escuela. ✓ Coordinación para la planeación colectiva en el aula. ✓ Periodicidad de la planeación. ✓ Empleo del CTE como instancia para la planeación colectiva. ✓ Compatibilidad de la planeación con el proyecto escolar. ✓ Organización de la planeación. ✓ Formación y responsabilidad de las comisiones de trabajo. ✓ Seguimiento del proceso de planeación ✓ Evaluación de los resultados de la planeación. |
| 4. | El trabajo conjunto y la toma de decisiones en colectivo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente de libertad para expresar opiniones y puntos de vista (de padres y maestros). ✓ Sesiones de discusión colectiva. ✓ Grado de incorporación de padres y profesores en las discusiones colectivas. ✓ Percepciones de los profesores y padres de familia de "ser tomados en cuenta". |
| 5. | Apoyo académico a estudiantes de bajo nivel de logro. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades focalizadas a los estudiantes de bajo logro. ✓ Se da atención especializada durante la clase. ✓ En los grupos los alumnos de bajo logro se ubican en lugares más propicios. |

| | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades o ejercicios adaptados a los estudiantes. ✓ Uso de material específico. ✓ Convocatorias y reuniones con los padres de alumnos de bajos logros. ✓ Se disponen de tiempo y actividades para alumnos con capacidades especiales. ✓ Incentivos y becas a los alumnos de bajo logro. |
| 6. | Existe y se lleva a cabo la planeación didáctica por parte de todos los profesores. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalidades de la planeación didáctica. ✓ Inclusión de recursos didácticos en la planeación didáctica. ✓ Registro de los avances por alumno y por grupo. ✓ Cantidad de profesores que elaboran y llevan a cabo la planeación didáctica. |
| 7- | Se optimiza el tiempo efectivo de trabajo escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumplimiento de la jornada diaria de trabajo. ✓ Cumplimiento del calendario escolar. ✓ Uso de tiempo extra clase para diversas reuniones. ✓ Dedicación del tiempo a la enseñanza. |
| 8. | Capacitación y actualización del personal docente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación del personal docente en talleres y cursos de capacitación y actualización. ✓ Búsqueda de actualización externa. ✓ Procesos de formación entre pares. ✓ Frecuencia de capacitación y formación docente. ✓ Procesos de formación encabezados por el director. |

| | | |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación de los resultados de la capacitación y actualización docente. |
| 9. | Directores con liderazgo y reconocimiento de la comunidad escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordinación efectiva del personal de la escuela. ✓ Percepción de la comunidad sobre el manejo de la escuela. ✓ Liderazgo promotor del equipo docente. ✓ Promotor de la participación de los profesores y de los padres. ✓ Se comparte una visión común del desarrollo de la escuela. ✓ Se propicia el prestigio de la comunidad. ✓ Se es efectivo en gestorías de apoyo a la escuela. ✓ Buen manejo de los conflictos suscitados en la escuela entre profesores o con la comunidad. ✓ Los profesores se expresan mejor del director de la escuela. ✓ El director ocupa más tiempo a tareas académicas que administrativas. |
| 10 | El Consejo Técnico Escolar se orienta al análisis y la reflexión de los temas pedagógicos de las escuelas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se exponen problemas del trabajo de enseñanza y aprendizaje. ✓ Se realizan evaluaciones y se dan seguimientos a los avances. ✓ Se aprovecha para complementar la formación de los docentes. ✓ Existen intercambios de experiencias exitosas de enseñanza de los profesores de esta o de otras escuelas. ✓ Se da seguimiento al proyecto escolar. ✓ Se analizan materiales de enseñanza aprendizaje. ✓ Se analizan los cuadernos de los alumnos. ✓ Se analizan documentos de interés educativo. |

| | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | |
| 11 | Se desarrolla autoevaluación escolar. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La escuela emprende procesos de autoevaluación. ✓ Se dan diálogos y opiniones sistemáticas de los profesores en torno al desempeño de la escuela. |
| 12 | Apoyo de los padres de familia en aspectos de aprendizaje de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres de familia apoyan con las tareas de sus hijos. ✓ Los padres de familia apoyan en eventos que se relacionan con el tema del proyecto escolar (contenidos de lectura en la mayoría de los casos), como el taller de lectores. ✓ Se realizan talleres de apoyo a los padres como "Escuela para Padres". ✓ Los padres ejercitan la lectura junto con sus hijos. |
| 13 | Funciona el Consejo Escolar de Participación Social. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Su reúne con frecuencia. ✓ Se analizan temas que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. ✓ Se analiza el desempeño de la escuela. |
| 14 | Acciones de involucramiento de padres en la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentan indicios de mayor involucramiento de los padres de familia. ✓ Existen convocatorias para reuniones en forma frecuente. |
| 15 | Los padres de familia participan en la toma de decisiones y en la planeación de actividades. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los padres de familia son contemplados en la elaboración e implementación del proyecto escolar. ✓ Las opiniones de los padres de familia son consideradas para llevar a cabo las actividades de la escuela. ✓ La escuela se organiza en parte por la opinión expresada por los padres de familia. |