



FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR Y HERRAMIENTAS DE GESTIÓN PARTICIPATIVA. ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA MEXICANA

César Lorenzo Rodríguez Uribe
Universidad Marista de Guadalajara

Miriam de la Luz Barrera García
Universidad Marista de Guadalajara

Área temática: A.9 Sujetos de la educación.

Línea temática: 1. La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

La presente investigación describe una experiencia de aplicación de herramientas de gestión basada en una lógica horizontal en la construcción de la planificación participativa, en una escuela secundaria mexicana, ubicada en un contexto de alta complejidad, derivada de distintas condiciones sociales, donde impera la violencia y la inseguridad. El propósito de la misma fue identificar de qué manera un enfoque de liderazgo participativo fortalece procesos de empoderamiento y toma de conciencia en un colectivo docente, a través de un ejercicio de autodiagnóstico.

El estudio tiene su fundamento epistemológico en el paradigma sociocrítico, pues basa su metodología en el estudio de caso, utilizando la investigación acción participativa, mediante la participación de todos los actores de la comunidad escolar, con el propósito de dar rumbo a la escuela con base en valores compartidos. Para ello se utilizaron entrevistas y grupos focales y se revisaron documentos institucionales, con el fin de elaborar categorías que emergiesen en la reflexión colectiva, para lo cual se empleó el software informático Atlas.ti.

Las categorías que emergieron del análisis de los datos, permiten identificar que la metodología empleada favorece un proceso de empoderamiento en los actores a través de la toma de conciencia de la realidad escolar y de todo aquello que obstaculiza el avance hacia los resultados deseados; facilita la construcción de una visión compartida que aterriza en acciones y metas que permiten avizorar el futuro esperado; y añade un ingrediente de cohesión que se refleja en el sentido de pertenencia y compromiso por la misión institucional.

Palabras clave: Enseñanza secundaria, gestión escolar, liderazgo, participación comunitaria, planificación.

Introducción

En los últimos años las políticas del Estado Mexicano han declarado la necesidad de otorgar mayor autonomía a las escuelas, ubicando a los centros escolares al centro del sistema educativo, mediante distintas acciones para impulsar la transformación de la gestión de dichos centros (Arnaut, 2010; Reyes, 2017). La autonomía de la gestión escolar se asume como un planteamiento de política educativa actual que fortalece la capacidad de la escuela para la mejora, a fin de ofrecer un servicio educativo de calidad (SEP, 2014).

En México, ha habido un esfuerzo reformador que intenta otorgar mayor autonomía a la escuela, pero no deja de ser preocupante que, al igual que en otras latitudes, estas reformas de gran escala y de tendencia vertical de arriba-abajo, han sufrido un desencanto generalizado, con base en sus resultados. En buena medida parece deberse a que las estrategias planteadas no implican a los interesados, quienes se convierten en meros receptores de diagnósticos provenientes de la aplicación de cuestionarios y encuestas, cuyos criterios y parámetros les son asignados desde fuera (Martínez y San Fabián, 2002).

La escuela donde se ha realizado la investigación es una secundaria de sostenimiento privado, que se ubica en una ciudad del estado de Michoacán, en la región occidental de México, una zona particularmente golpeada por la violencia, y altas tasas de criminalidad, que ha afectado a las familias de los estudiantes, lo cual dificulta la construcción de un ambiente de colaboración y cohesión interna. Recientemente se sometieron a un estudio de certificación de calidad que, si bien ayudó a identificar áreas de mejora, dejó un saldo de fricciones internas y desgaste que favoreció poco la construcción de una cultura de colaboración y la generación de capacidades para la mejora.

Bajo estas coordenadas contextuales, la directora escolar y su equipo se plantearon elaborar su planificación estratégica inspirados en un liderazgo distribuido, empleando las premisas de la Planificación Participativa, que es una metodología propuesta por Jesús Andrés Vela, S.J. (2002, 2003) a fines de los años setenta, y que ha tenido una gran repercusión en América Latina en distintos colectivos sociales inspirados en la educación popular. A partir de esta experiencia, la presente investigación se plantea como propósito identificar de qué manera la metodología de la Planificación Participativa, en su fase diagnóstico-perceptiva, permite identificar la toma de conciencia colectiva de la realidad escolar para proyectarse al futuro mediante la construcción de una visión compartida.

Desarrollo

Los referentes teóricos en los que se fundamenta la investigación parten de enfoques que analizan la gestión, asociados a un liderazgo distribuido que empodera a los miembros de la comunidad escolar y que permite implementar e insitucionalizar el cambio para la mejora (Leithwood y Seashore, 2011; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Spillane y Ortiz 2016). El enfoque de gestión participativa aquí asumido, supone

la construcción de una cultura colaborativa entre los actores de la comunidad escolar, quienes basados en su propio convencimiento para el logro de sus propósitos educativos, se empeñan en lograrlos (Fink, 2016). Esta perspectiva procura “un enfoque inclusivo de cambio, en que se pretende eliminar las relaciones asimétricas del poder al mismo tiempo que potenciar el aporte de todos los actores (directivos, docentes, estudiantes, administrativos, padres, madres y apoderados de la escuela)” (Weinstein, 2016, p. 13).

Investigaciones recientes como las de Sales et al. (2018), donde se ha empleado un proceso de diagnóstico social participativo en contextos escolares, mediante investigación-acción, sugieren que dicho proceso facilita “la reflexión sobre el modelo de escuela y educación que se está construyendo en el proceso de mejora” (p. 266). En tal sentido, la Planificación Participativa (PP) ayuda a despertar el sentido crítico para que el sujeto desarrolle sus capacidades de percibir la realidad, superando una visión ingenua de la misma. En bastante medida se acerca a la pedagogía freireana, que parte del contexto para construir una propuesta educativa incluyente, esperanzadora y transformadora, visto que la fase diagnóstica-perceptiva de la planeación tiene como propósito ayudar a los sujetos a la toma de conciencia de la realidad (Freire, 2004). Habría que decir que concientización es un constructo inspirado en la pedagogía freireana:

es un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos y se afirman a sí mismos como sujetos concientes y co-creadores de su futuro histórico. (Villalobos, 2000, p. 18)

Esta conciencia de la realidad escolar analizada colaborativamente, permite arribar a la construcción de una visión compartida, que va más allá de una idea inspiradora, puesto que aterriza en metas y acuerdos acerca del futuro deseado en términos de logros académicos y formativos, con base en valores compartidos de equidad, justicia e inclusión (Sun, 2016). En este sentido, como afirman Rivero, Zoro y Aziz (2018), “Para que una visión se considere compartida debe serlo por lo menos en estas tres dimensiones: (1) en su forma y contenido; (2) en su apropiación permanente; y (3) en su proceso de co-construcción” (p. 11).

La metodología empleada en esta investigación tiene su fundamento epistemológico en el paradigma sociocrítico y, en congruencia con el mismo, se ha empleado la investigación-acción participativa, que tiene un cariz emancipador, en donde los miembros de la comunidad educativa se convierten en protagonistas del proceso de indagación y no en meros receptores de información (Colmenares, 2011; Martínez, 2009). Es un estudio de caso que recoge las perspectivas de múltiples actores, mediante entrevistas y grupos focales a padres y madres, estudiantes, profesores, personal docente y directivo, cuyos resultados no son generalizables, pero aportan conocimiento sobre el objeto de estudio (Stake, 1999; Yin, 1994, 2009). Los datos fueron analizados categorizando la información recogida, mediante el software informático Atlas.ti, lo cual favoreció la construcción de un panorama amplio y bien organizado, a partir del discurso de los informantes. A continuación se presentan los hallazgos encontrados, a partir de las categorías que emergieron con mayor contundencia: toma de conciencia y construcción de una visión compartida. Cabe

mencionar que se ha protegido la confidencialidad de los informantes omitiendo o cambiando sus nombres por códigos que obedecen a su perfil.

La categoría Toma de Conciencia emerge a partir de evidencia empírica, que permite afirmar la existencia de una convicción compartida por un colectivo de personas acerca de los cambios en su manera de percibir la realidad, tanto acerca de sus propios desempeños y prácticas, como de los procesos institucionales, lo cual da lugar a dos subcategorías: procesos de reflexión y autoanálisis a nivel personal y concienciación colectiva de la realidad escolar.

Con referencia a la primera subcategoría, la toma de conciencia ha logrado detonar en muchos de los miembros de la comunidad, una sana necesidad de revisar y reflexionar de manera crítica sus actuaciones, tal como menciona un profesor: *“No puedo parar ahora el ejercicio de autoevaluación [...], desde una postura menos ingenua y más crítica.”* (M3). Este ejercicio parte de la construcción de un autoconcepto equilibrado y de una sana autocrítica, que lleva a la persona a asumir su realidad como una oportunidad de cambio, tal como expresa un docente: *“Reconocer nuestras limitaciones nos hace valorarnos y animarnos en el deseo y búsqueda de superación”* (M2).

Es interesante destacar que, en los ejercicios de diagnóstico realizados mediante la modalidad de taller, que fueron largas jornadas de diálogo e intercambio, emerge un concepto denominado “teoría implícita”, y que los actores explican como aquellos conceptos y convicciones, declarados o no, que representan concepciones arraigadas en las personas, a modo de currículum oculto, y que condicionan poderosamente sus actuaciones. En tal sentido, estos ejercicios ayudaron a exponer aquellas concepciones y prácticas que se alejan de los valores y premisas del Modelo Sociocognitivo Humanista (MSCH) (Latorre y Seco, 2010), al cual se han suscrito institucionalmente. Así lo explica un profesor:

... el proceso nos permitió tomar conciencia, de que toda nuestra historia de vida influye de manera muy marcada en nuestro comportamiento, en nuestra vida y en nuestra forma como damos la clase o generamos el aprendizaje, asumir que en todo comunicamos valores, personalmente me permitió reflexionar en qué y cómo comunico, pedagógicamente hablando, me he preguntado (...): *“¿Qué necesito modificar?”* (M1).

El ejercicio de contrastar la práctica de cara al modelo deseado, ha permitido identificar áreas de oportunidad, tal como señala una madre de familia: *“En todas las reuniones que hemos tenido en el curso escolar, se han identificado las coherencias e incoherencias como en cualquier espacio donde se ponen de acuerdo varias personas y hay varias formas de pensar”* (PFI).

La segunda subcategoría, conciencia colectiva de la realidad escolar, emerge de una manera muy evidente en palabras de un profesor, al constatar que los cambios en las concepciones y prácticas individuales no impulsan la mejora escolar, si no están inscritos en el marco de una gestión participativa:

hemos reconocido que en la manera de relacionarnos como comunidad educativa observamos prácticas verticales o autoritarias que emergen frente a las dificultades con los estudiantes, pero que ya existe un ejercicio de autoevaluación, aunque nos falta reaprender y crecer. Ya el tomar conciencia nos ayuda a detenernos. (M6)

La evidencia empírica recogida con referencia a la primera categoría de análisis y las dos subcategorías que incluye, permite sostener, en consonancia con Lambert (2016) que este proceso ha favorecido a los actores de la comunidad educativa el análisis de sus creencias y percepciones frente a diversas dimensiones de la realidad escolar mediante la indagación, la reflexión y el diálogo; diagnosticar esta realidad mediante la investigación-acción y la búsqueda de mejores prácticas; comprender el sentido de las discrepancias entre las propias creencias y el modelo teórico elegido; y actuar en consecuencia. Este proceso, en una dinámica tanto individual como colectiva, se acerca a los planteamientos de Lonergan (2004, 2008), quien sostiene la necesidad de someter el análisis y los planteamientos personales a la mediación de la colectividad, en la búsqueda de significados compartidos.

La segunda categoría, Visión Compartida, es la otra cara de la moneda del proceso de la etapa diagnóstica perceptiva: ha requerido por parte de la directora y su equipo el análisis de un amplio abanico de datos y situaciones para definir las metas y determinar el avance hacia el cumplimiento de las mismas (Momburquette, 2017). Como se explica en los párrafos siguientes, esta categoría se relaciona con lo que Rivero, Zoro y Aziz (2018) y Sun (2016) describen como una comprensión compartida de la filosofía institucional, cimentada en los valores de justicia, equidad, solidaridad e inclusión, declarada en sus documentos institucionales. Así lo afirma claramente un estudiante, quien sugiere que, inicialmente cada persona expresó sus aspiraciones, para luego alinearlas a una visión institucional: “Es que no se pensó tanto en una visión institucional, sino como una visión de nuestro grupo y de cada persona” (A3)

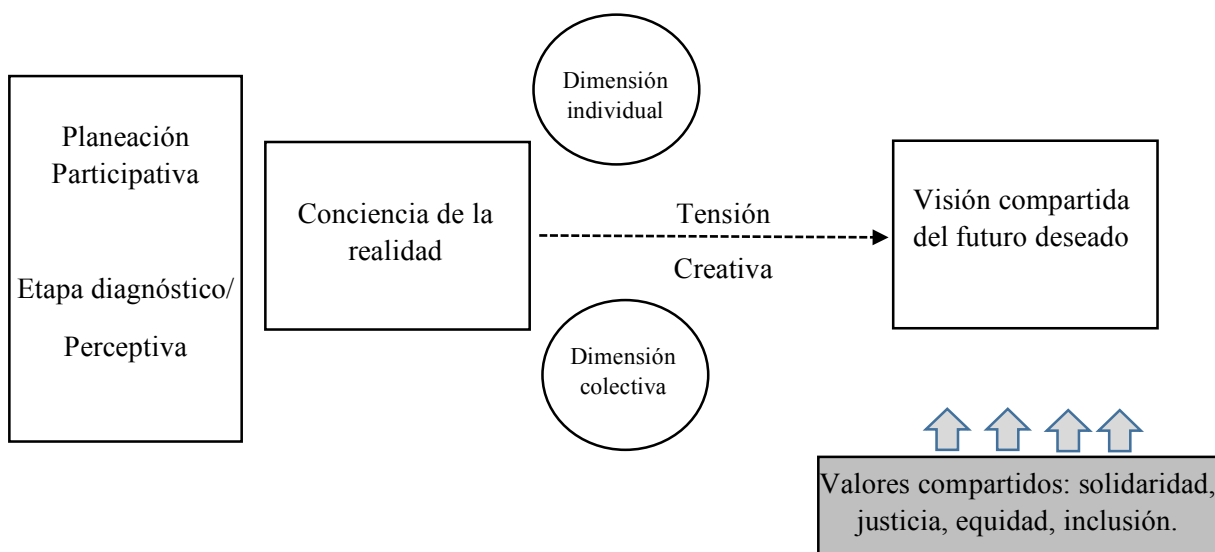
La tensión entre el diagnóstico de la realidad y el futuro deseado por la comunidad favorece una tensión creativa, de cara al perfil del alumno que desean formar. En este sentido, se reconocen todavía carentes en algunas definiciones, como expresa un profesor: “no hemos definido comunitariamente el tipo de adolescente que queremos que egrese (...), aún no visualizamos nuestro aporte desde el Modelo Sociocognitivo Humanista, en comunidad (M5).

La construcción de una visión no es solamente una utopía inspiradora, sino que moviliza las aspiraciones de la comunidad en torno a procesos, estructuras y relaciones en los ámbitos pedagógico y organizativo, tal como comenta un profesor, expresando sus aspiraciones: “La aplicación práctica, cotidiana y concreta de la renovación pedagógica, que significa la aplicación del Modelo Sociocognitivo Humanista en el aula, que debería convertirse en el eje articulador de todo el hecho educativo: relacional, ambiental, didáctico y evaluativo” (M1).

En cuanto a estructuras, se aprecia el anhelo de la comunidad escolar de “Espacios de diálogo y participación activa de todos los actores escolares en las decisiones que nos conciernen” (M8); y con referencia a relaciones, se busca “un ejercicio más colegiado que capacite a los estudiantes a vivir su libertad con responsabilidad y al mismo tiempo generen mayor corresponsabilidad entre los involucrados.” (M2)

Como resultado del diálogo teórico empírico, es posible delinear un esquema explicativo del liderazgo y la gestión participativa a partir de la metodología de investigación-acción en la construcción de la etapa diagnóstica perceptiva de la planeación institucional. La figura 1 explica, a partir de la evidencia empírica encontrada, en diálogo con las teorías revisadas, las categorías de toma de conciencia y de visión compartida. La planeación participativa en su etapa diagnóstica perceptiva facilita la toma de conciencia en el plano individual y colectivo, lo cual permite visualizar, mediante un ejercicio analítico colaborativo, la brecha entre la realidad y el futuro deseado, generando una tensión creativa que cohesiona a la comunidad en torno al futuro deseado.

Figura 1: Tensión creativa entre toma de conciencia y la visión compartida



Fuente: elaboración propia, a partir de Senge (2015), Robinson (2003) y Rivero, Zoro y Asís (2018)

Es ilustrativo lo que un docente señala con referencia al compromiso y adhesión a los objetivos y metas institucionales, testimonio que denota sentido de profesionalismo en el cumplimiento de sus tareas y responsabilidades:

Este ejercicio permitió que saliera lo negativo, lo que no está saliendo bien, no es lo que deseamos que sea, sin embargo, reconocer qué queremos lograr, indirectamente reconocer que (...) mis alumnos me importan, y que esto quiere decir que me siento parte del problema. Reconocerlo, es ya un paso a disponerme a cambiar. (M1)

Conclusiones

El estudio realizado cumple con el propósito descrito en el planteamiento inicial, en la medida que describe la manera en que un enfoque de liderazgo distribuido fortalece procesos de empoderamiento y toma de conciencia en un colectivo docente, a través de un ejercicio de autodiagnóstico, empleando para ello la metodología de la planeación participativa. La investigación aporta al campo de estudio del liderazgo y la gestión educativa saberes y conocimientos desde la práctica, como una alternativa a una racionalidad lineal positivista, que hace menos probable el cambio hacia la innovación y mejora de las prácticas escolares.

La metodología de la planeación participativa es una mediación y, por tanto, su utilización no es en sí misma generadora de cambios, pero posee un potencial transformador, que tiene a la base los valores en los que se sustenta, en coherencia con los principios que le dan vida: una profunda convicción sobre la dignidad de la persona humana, y de sus capacidades para transformar su realidad hacia escenarios de inclusión, justicia y solidaridad.

La planeación participativa, a diferencia de otros enfoques que parten de una visión gerencialista, donde la alta dirección da rumbo y los subordinados aplican estrategias y prácticas descritas en manuales de funciones y procedimientos, facilita un proceso de reflexión y análisis, donde los miembros de la comunidad educativa se convierten en investigadores en la acción, mediante procesos de búsqueda de información evaluativa, para el análisis de las distintas dimensiones de la realidad escolar.

El desarrollo de capacidad para la mejora, se encuentra estrechamente relacionado con los procesos que ayuda a generar la planificación participativa: tomar conciencia de la realidad diagnosticada en distintas escalas y niveles (personal, comunitaria, institucional y social), misma que detona un potencial transformador a nivel individual y colectivo, generando una tensión creativa, hacia una visión compartida. La construcción del futuro deseado, como arriba se describe, no es solamente una idea inspiradora basada en ideales utópicos, sino que plantea necesariamente la necesidad de determinar metas y logros alcanzables con referencia a los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe mencionar que la planificación, como campo de estudio de la gestión educativa, es un proceso que ha sido estudiado desde enfoques y perspectivas vigentes hasta nuestros días y que proviene de la tradición anglo-norteamericana, y que ha imperado durante las últimas cuatro décadas en la investigación, en las políticas y prácticas de gestión educativa. En tal sentido, como sugiere Oplatka (2016) cabe plantearse el desafío de “establecer si hay cabida para un campo de estudio de la gestión educativa característico y propio de América Latina” (p. 254). En tal sentido, la Planificación Participativa es un valioso aporte, ya que representa una metodología teórico-práctica que se inspira en la tradición freiriana y en los valores y cultura latinoamericana, con vistas a recuperar y aplicar valores tales como el sentido de comunidad, la cohesión, el espíritu de familia, y la solidaridad, como base para la construcción de un ambiente formativo, que invita a pensar en formas nuevas de gestión basadas en relaciones menos asimétricas, y en donde la escuela ayuda a generar esas condiciones.

Finalmente, habría que mencionar que, dados los límites de esta investigación, no se ha pretendido hacer generalizaciones, pero sí aportar a la comprensión de un proceso de gestión, desde un enfoque eminentemente participativo. Sin duda, hay todavía vetas por indagar, que abonarían a fortalecer las políticas públicas en materia de educación, con referencia a la autonomía escolar, y que abonarían a la construcción de nuevas formas de gestión, que irían más allá de aspectos logísticos, como es por ejemplo la cantidad de días lectivos, tema que se ha confundido y se plantea como un logro en términos de autonomía, cuando se trata de un cambio meramente organizativo. Futuras investigaciones podrían abordar metodologías para trabajar la autonomía curricular, incorporando elementos culturales propios de la comunidad donde la escuela se encuentra inserta, así como las mejores formas de organización interna de los centros escolares, en estrecha interacción con la comunidad, a fin de coadyuvar a la construcción de una sociedad incluyente, justa y con equidad, a la que se aspira.

Referencias bibliográficas

- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010, En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México*. El Colegio de México.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115
- Fink, D. (2016). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 205-226). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales
- Latorre, M. y Seco, C. (2010). *Paradigma Socio-Cognitivo-Humanista. Desarrollo y evaluación de Capacidades y Valores en la Sociedad del Conocimiento para "aprender a aprender"*. Lima: Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de: <http://www.umch.edu.pe/arch/hnomarino/psociocoghumanista.pdf>
- Leithwood, K. y Seashore Louis, K. (2011). Leadership and learning. The critical connection. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 1-7). NJ: Jossey Bass.
- Lonergan, B. (2004). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana* (2ª edición). Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México: Universidad Iberoamericana
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, R. y San Fabián (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-26
- Mombourquete, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45(1) 19-36.
- Moral, C., Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143. DOI: 10.15581/004.30.115-143
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación del PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. Nota técnica No. 6. LIDERES EDUCATIVOS*, Santiago de Chile. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

Robinson, J. (2003). Future subjunctive: Backcasting as social learning. *Futures*, 35, 839–856.

Sales, A., Traver, J., Lozano, M., Aguado, T., Ballesteros, B. y Mata, P. (2018). El liderazgo distribuido en procesos de mejora desde la investigación acción participativa. En F. Murillo (Coord). *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 264-266). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.

Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la práctica - 2ª Edición*. Buenos Aires: Editorial Gránica.

SEP (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación. México: Segob.

Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 81-120), Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Villalobos, J. (2000). *Educación y concertización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. Educere*, 4(10), 17-24

Weinstein, J. (2016) (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Yin, R. (1994). *Case Study Reserch: Design and Methods*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

Yin, R. (2009) *Case Study Research*. London: Sage.