

LIDERAZGO Y CAMBIO SOSTENIBLE EN
LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS DE JALISCO
LA REGIÓN SIERRA OCCIDENTAL

Víctor Manuel Ponce Grima (Coord)
Juan Alberto Ramírez Valdez
Luis Alfaro Rodríguez
Bernabé Bañuelos Ansaldo





Secretaría de Educación
GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO



Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias de Jalisco

La Región Sierra Occidental



Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias de Jalisco

La Región Sierra Occidental

Víctor Manuel Ponce Grima (Coord.)

Juan Alberto Ramírez Valdez

Luis Alfaro Rodríguez

Bernabé Bañuelos Ansaldo



Víctor Manuel Ponce Grima
Juan Alberto Ramírez Valdez
Luis Alfaro Rodríguez
Bernabé Bañuelos Ansaldo

Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias de Jalisco. La Región Sierra Occidental—Guadalajara, México, 2014
Secretaría de Educación Jalisco, 2013

ISBN EN TRÁMITE
Escuela Normal Superior de Jalisco

Secretaría de Educación Jalisco. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa. Escuela Normal Superior de Jalisco.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en la obra son responsabilidad de sus autores.

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Presentación	13
Prólogo	15
Introducción	16

Parte 1

Problemas Estructurales y Cambio Sostenible para la Escuela Secundaria	19
1. El Tamaño del Problema	19
1.1. El estado de la escuela secundaria en México y Jalisco	20
1.2. Explicaciones históricas y sociológicas	37
1.3. A manera de cierre	45
2. Eficacia y mejora escolar	46
2.1. Estado del arte de la investigación sobre eficacia y mejora escolar	46
2.2. El movimiento de mejora de la escuela	54
2.3. La mejora de la eficacia escolar	60
3. Planificación y liderazgo para el cambio sostenible	62
3.1. Las dificultades y condiciones para el cambio	63
3.2. Planificación del cambio	67
3.3. Planificación y toma de decisiones	70
3.4. Dirección o liderazgo escolar	71
3.5. El liderazgo educativo sostenible	73
Cierre de la primera parte	76

Parte 2

El Cambio Sostenible en las Telesecundarias

de la Región Sierra Occidental

4. Propuesta de investigación

- 4.1. Objetivos 81
- 4.2. Método. Análisis del discurso, reflexividad y conocimiento local 82
- 4.3. La muestra 83
- 4.4. Actividades y productos de investigación 84

5. La educación Telesecundaria en México

- 5.1. El origen de Telesecundaria 86
- 5.2. La educación telesecundaria en Jalisco 86
- 5.3. Vinculación con los padres de familia. Demostración de lo aprendido 90
- 5.4. La Telesecundaria como escuela productiva 91
- 5.5. Problemáticas y desafíos del director para el cambio en telesecundarias 93

6. Las telesecundarias de la región sierra occidental

- 6.1. Caracterización general y educativa de la Región Sierra Occidental 97
- 6.2. Las Telesecundarias de la Región Sierra Occidental 100
- 6.3. Las Telesecundarias de la Región Sierra Occidental
en los resultados educativos y los factores asociados al aprendizaje 101

7. Problematicación de las telesecundarias de la RSO

- 7.1. Las problemáticas escolares para los directores de las zonas 22 y 45 105
- 7.2. La problemática de las escuelas desde el discurso de los directores 107
- 7.3. El discurso de las zonas escolares de Telesecundarias
de la Región Sierra Occidental 110
- 7.4. El discurso de la región sobre la problemática en Telesecundarias 113

8. Las Telesecundarias de la RSO que presentan cambio sostenido

- 8.1. Las telesecundarias con cambios sostenibles 117
- 8.2. El discurso sobre las estrategias utilizadas en escuelas con buenos resultados 118
- 8.3. Las acciones de las telesecundarias con cambios sostenibles 119
- 8.4. Conclusiones 121

9. Conclusiones generales

Bibliografía

- Anexo 1.** Relatoría de la problemática de las zonas de Talpa (22) y Guachinango
(45) de telesecundaria 141

Anexo 2. Relatoría de la problemática escolar de la zona 22, de Talpa de Allende 149

Tabla de contenido

Tablas

Tabla 1. Cobertura nacional y estatal	21
Tabla 2. Permanencia en la secundaria nacional y estatal y género	21
Tabla 3. Eficiencia terminal nacional y Jalisco, y por género	22
Tabla 4. Absorción escolar al bachillerato	23
Tabla 5. Absorción escolar a profesional técnico nacional y estatal	24
Tabla 6. Deserción nacional y estatal	25
Tabla 7. Promedio de escolaridad nacional y estatal	27
Tabla 8. Asignaciones y consumos	27
Tabla 9. Resultados de la evaluación PISA	29
Tabla 10. Resultados de PISA 2010	29
Tabla 11. Niveles de logro EXCALE	30
Tabla 12. Promedios y brechas entre promedios, por asignatura Telesecundaria Privada	32
Tabla 13. Comparación de cobertura. Jalisco y La Habana	34
Tabla 14. Presupuesto de egresos SEJ-2011	35
Tabla 15. Dimensión eficiencia externa. Requerimientos del mercado laboral	36
Tabla 16. Porcentajes de personas en situación de pobreza. 1992-2010	39
Tabla 17. Crecimiento de la Telesecundaria de 1985 a 1990	84
Tabla 18. Condiciones de las escuelas secundarias	88
Tabla 19. Modalidades de escuelas secundarias y personal directivo	89
Tabla 20. Directores y condiciones administrativas de las escuelas telesecundarias	89
Tabla 21. La educación de la Región Sierra Occidental	99
Tabla 22. Telesecundarias con buenos y bajos resultados de la RSO	102
Tabla 23. Cien escuelas con buenos resultados 2009-2010	117

Ilustraciones

Ilustración 1. Permanencia escolar por género	22
Ilustración 2. Variación de matrícula por género. 1990-2009	24
Ilustración 3 . Estadística	28
Ilustración 4. Sierra Occidental Zona 10 del Estado de Jalisco	98
Ilustración 5. Problemática desde los directores de las zonas 22 y 45 de Telesecundarias	106

Agradecimientos

Las telesecundarias en Jalisco han atrapado nuestra atención, porque por un lado sobreviven con muchas dificultades, pero por otro lado existen no pocas escuelas que sobresalen por sus buenos resultados. En estos planteles están ocurriendo situaciones extraordinarias que ayudan a muchos estudiantes de poblaciones rurales y marginales, a apropiarse de las condiciones simbólicas y complejas en las dinámicas del mundo actual.

Por ello, agradezco sinceramente a las autoridades de la educación telesecundaria en el estado, a los supervisores y a los directores de la Región Sierra Occidental por permitirnos ingresar a su mundo; por compartirnos tanto la soledad, como las estrategias que llevan a cabo en contextos sociales, familiares y escolares, limitados por la pobreza material y cultural en las que realizan su actividad educativa cotidiana.

Se sabe ampliamente por diversas investigaciones, que se ofrece una educación de baja calidad a escuelas situadas en las poblaciones pobres. Esa es la tendencia general, sin embargo existen excepciones, por eso elegimos el título de la obra *Liderazgo y cambio sostenible en las escuelas telesecundarias*. Porque en algunas de las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental, la diferencia la hacen buenos liderazgos que han aprendido a mantener buenos resultados durante varios años.

Agradezco el acompañamiento activo, los debates inteligentes, el trabajo académico en la conducción de los talleres con los directores de las escuelas de la Sierra Occidental y en la construcción escrita de algunos de los capítulos del libro a mis compañeros del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, a Juan Alberto Ramírez Valdez y a Luis Alfaro Rodríguez, así como a Bernabé Bañuelos Ansaldo, quien además nos abrió el espacio y el interés por las Telesecundarias y la Sierra Occidental.

Manifiesto un justo reconocimiento a Guillermina Sosa por su esforzada corrección de estilo de la obra y a Rosalba Tovar Varela, por los múltiples trámites burocráticos de gestión para que este libro sea posible.

En especial a Laura, con quien comparto, y me sostiene la convicción de un mundo más justo.

Víctor Manuel Ponce Grima

Presentación

Maestro Víctor Manuel de la Torre Espinoza

La Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) tiene como tarea principal formar profesores para las escuelas secundarias de Jalisco. Las actividades de formación involucran diversos procesos que implican tanto el desarrollo de competencias de los alumnos dentro de la escuela normal, como en las escuelas secundarias. Nuestros estudiantes visitan escuelas secundarias desde el primer semestre, primero, para observar y aprender de las prácticas de los profesores en servicio; posteriormente, realizando prácticas de enseñanza cada vez más intensivas dentro de las aulas de las escuelas secundarias, en las asignaturas relativas a las especialidades en la que se forman nuestros estudiantes.

Por esa razón, uno de los objetivos de la Coordinación de Investigación es el conocimiento de la escuela secundaria. Necesitamos conocer el escenario en donde nuestros estudiantes van a observar y practicar, para adquirir las competencias como profesores de la escuela secundaria, así como para producir conocimiento respecto del entorno en donde nuestros estudiantes culminan sus procesos de formación.

Por eso, este primer producto del trabajo de investigación en torno a la escuela secundaria, nos es de suma importancia, pues nos permite penetrar en la problemática y en las condiciones constitutivas de la complejidad del contexto de la secundaria. Nos es también grato porque nos aporta, por un lado, los graves problemas que enfrenta la secundaria en Jalisco, pero además porque estudia las posibilidades y las condiciones que garantizan el cambio sostenible, a través del fortalecimiento del liderazgo distribuido, es decir, lo que permite sostener y ampliar las capacidades para movilizar los recursos humanos en favor de la mejora permanente de los procesos educativos, y del desarrollo integral de los estudiantes de la escuela secundaria.

La tarea que nos hemos propuesto es conocer primero la modalidad de la escuela secundaria situada en las condiciones de mayor inequidad social, económica y cultural, para ir probando las disposiciones y los dispositivos que aseguren el cambio sostenible y sostenido en esas condiciones. De la Telesecundaria, objeto de la segunda parte de esta obra, es sólo el primer producto al que nos hemos comprometido. Estamos ya incursionando en la modalidad de la escuela secundaria técnica en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, posteriormente se indagará en la tercera modalidad, las secundarias generales.

En última instancia, estas investigaciones están insertas en uno de los objetivos de la Coordinación de investigación, esto es, el conocimiento de la escuela secundaria en Jalisco. En este sentido, a través de estos productos de investigación, la ENSJ tiene un propósito de mediano plazo: la consolidación de un Centro de Investigación especializado en la escuela secundaria. Desde el principio hemos pensado que este Centro de Investigación debe establecer vínculos de colaboración con otros investigadores nacionales e internacionales, como los que ya se han establecido con investigadores del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE) y con Horacio Ademar Ferreyra, destacado investigador y educador argentino, quien participa en el prólogo de este libro.

El segundo gran objetivo de investigación se refiere a la indagación de los procesos de formación de nuestros estudiantes. Se pretende conocer cómo es que desarrollan sus competencias profesionales necesarias para su incorporación al campo laboral en las escuelas secundarias; capacidades que se adquieren y se construyen tanto en el interior de la escuela normal, como en su incursión observacional y a través de su propia práctica de enseñanza, en las aulas de las escuelas secundarias.

Valgan estas notas para dar a conocer los desafíos de la ENSJ, retos a enfrentar a través de la Coordinación de Investigación; como para reconocer el esfuerzo tanto de sus investigadores, como del CIIE, quienes al mismo tiempo que se van consolidando como investigadores, aportan conocimiento comprometido con el cambio y con la formación de profesores de secundaria. Conocimientos relevantes para tomar mejores decisiones vinculadas con los procesos de formación de nuestros estudiantes.

Prólogo

Horacio Ademar Ferreyra

El proceso de investigación en general y en educación en particular,

puede ser abordado desde diferentes perspectivas y paradigmas epistemológicos y metodológicos; sabido es

que abundan los diagnósticos sobre la problemática que atraviesa la Escuela Secundaria. El estudio de la problemática de la escuela secundaria, en más de los casos genera invariablemente un círculo vicioso, alrededor de la complejidad de la modalidad, la cual cuando es reducida al diagnóstico no permite avizorar propuestas para avanzar en búsquedas posibles y oportunas para ir desligando el nudo gordiano que la estigmatiza como una modalidad esencialmente problemática.

En esta investigación es aplicable la leyenda de Gordión, por cuanto cada vez que se aborda la problemática de la escuela secundaria, resulta necesario centrarse en destrabar la complejidad intrínseca y extrínseca de la misma.

La complejidad intrínseca, está dada por factores propios de las instituciones educativas, las cuales adquieren una dimensión específica cuando se trabaja en establecimientos educativos atravesados por la vulnerabilidad, la marginación, la exclusión; todas las cuales son producto de la interrelación e interacción de factores múltiples externos e internos que confluyen en el tiempo y espacio poniendo a estudiantes, docentes, hogares y comunidades en estado de y desamparo, produciendo un deterioro en el bienestar, entendido éste en sentido amplio, por cuanto todos y cada uno de los miembros del establecimiento educativo y sus contextos, están expuestos a situaciones de riesgo, situación que se objetiva en la institución educativa, de maneras múltiples.

La complejidad extrínseca lo constituye el contexto socio-económico cultural y político del establecimiento, el cual facilita o

por el contrario obstaculiza el proceso que se desarrolla intramuros en el establecimiento educativo.

La complejidad intrínseca y extrínseca intervienen, ya generando un círculo vicioso, ya un círculo virtuoso; por desgracia, en muchas ocasiones ocurre más lo primero que lo segundo. Entre los factores que coadyuvan al círculo vicioso podemos señalar los factores derivados de la formulación y planificación de las políticas educativas que se establecen desde el aparato estatal y, la problemática de gestionar centros educativos, poniendo en discusión los alcances de la autonomía que la organización del sistema educativo le confiere a los establecimientos educativos.

La problemática de la centralización y la descentralización del sistema educativo aparece en el relato de los autores, y estimo que el mismo no debe soslayarse como algo circunstancial, anecdótico y eventual. Por el contrario, en este trabajo se pone en tensión esta cuestión, por cuanto conforme a las diversas formas de resolución, y a pesar del proceso de federalización del sistema que alcanzó su punto culminante en el año 1992 cuando se suscribiera “El Acuerdo Nacional para la Educación Básica”. Con relación a su implementación se desprenden dos corrientes. Hay quienes señalan que la misma ha sido de carácter simplemente administrativo,¹ otras en cambio ponen de manifiesto que la descentralización constituye una alternativa para diseñar y poner en marcha soluciones novedosas para la gestión local, en lo referente a cuestiones políticas administrativas y pedagógicas.²

Entendemos que es posible lograr la autonomía y hacer que la escuela sea un lugar abierto que establezca nexos fructíferos con la sociedad y la comunidad donde la escuela se ubica. Y para ello, como señalan los autores, es necesario el liderazgo, pero un liderazgo democrático y distribuido. Sólo así podrá el director transformarse en un verdadero estratega de la educación, por cuanto él con sus pares y la comunidad están en condiciones de precisar la problemática peculiar de la escuela, lo cual es un factor clave para que las decisiones que se adopten hagan posible el cambio.

Y lejos de posiciones voluntaristas los autores señalan los caracteres que debe reunir este líder, para lo cual resulta necesario la construcción de una comunidad de aprendizaje que permita y promueva el encuentro de los recursos humanos, organizacionales, materiales, económicos, etc., con los que la escuela dispone. Sin dejar de señalar que para que ocurran realmente los cambios que pudieran afectar positivamente los rendimientos escolares en todos sentidos, es absolutamente necesario que la comunidad escolar se involucre en los mismos.

1 En esta posición se pueden reconocer los trabajos de Carlos Órnelas. Uno de estos se refiere en la bibliografía final en: Órnelas Carlos (2009). Política, poder y pupitres. Crítica al “nuevo” federalismo educativo. Editorial Siglo XXI, México, DF.

2 Se pueden identificar en esta posición los trabajos de Alberto Arnaut o la obra de Pardo María del Carmen. Coord. (1999). Federalización e innovación educativa en México. El Colegio de México. México DF.

Introducción

Nos interesa incursionar en las escuelas secundarias de Jalisco, porque sabemos que los indicadores educativos y los contextos sociales, económicos y culturales en la entidad no son muy halagüeños, pero también nos anima conocer y aprender cómo se pueden mejorar esos indicadores, a pesar, y sobre todo tomando en cuenta, la diversidad de las condiciones sociales y culturales de la familia y sus comunidades.

Por esas razones decidimos dividir la obra en dos partes. En la primera parte se aborda el ingente tamaño del problema de la escuela secundaria. Primero se expone su situación en números, se sigue de las explicaciones sociológicas a dichos problemas. Un aspecto destacado de este apartado es comprender el margen de actuación de la escuela para alcanzar el cambio, que enfrenta al mismo tiempo limitaciones tanto internas como externas a la escuela.

Desde fines del siglo pasado se han desarrollado dos movimientos para lograr el cambio, el de eficacia y el de la mejora escolar; estos se abordan en el segundo capítulo. El primero estudia estadísticamente las variables que participan, animando o entorpeciendo el cambio escolar; busca un modelo explicativo/predictivo que oriente políticas o programas centrados en las variables que intervienen en el cambio efectivo de la escuela. El segundo, movimiento de mejora, se centra en la diversidad de las condiciones escolares, y por tanto en la necesidad de animar el cambio desde dentro, por los propios agentes escolares. De estos estudios tomamos partido en la mejora, cambio desde dentro, pero tomando los resultados de la eficacia escolar para tomar mejores decisiones. A eso denominamos “La mejora desde la eficacia escolar”.

La mejora de la eficacia escolar, es decir, la intervención que realizan los propios actores para mejorar sus indicadores educativos, implica el desarrollo de algunas capacidades básicas para la

conducción del cambio. Ese es el énfasis del tercer capítulo. Las teorías relativas al desarrollo de las capacidades para el cambio sostenibles, que se refieren a la planificación, la toma de decisiones y sobre todo de liderazgo distribuido o compartido.

En la segunda parte, ponemos a prueba algunas condiciones para la mejora de las Telesecundarias en una de las regiones del estado con mayor atraso socioeconómico y cultural, la Región Sierra Occidental. En el capítulo cuarto se expone la propuesta de investigación, es decir, las estrategias y los instrumentos metodológicos seleccionados, la selección de la muestra y las principales actividades que se propusieron desarrollar.

En el capítulo quinto se exponen las características principales de la modalidad de educación telesecundaria en México. Su origen y desarrollo nacional y en Jalisco, pero además los problemas habituales que viven estas escuelas, sobre todo para los directores, quienes pueden liderar el cambio sostenible en estas escuelas. En el capítulo seis se caracterizan los principales indicadores educativos, así como los factores asociados al aprendizaje, de las 33 escuelas secundarias de las tres zonas de telesecundaria (2, 22 y 45) de la Región Sierra Occidental.

En el capítulo siete se analiza el discurso de los directores y supervisores de la RSO. Se realizan algunos talleres para recuperar los problemas que identifican, así como para confrontarlo con los datos proporcionados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco; sobre todo lo relativo a los indicadores de aprendizaje y los factores asociados al aprendizaje. Lo importante de estas actividades fue que los directores pudieran decidir y definir mejor los problemas que deciden enfrentar para la mejora escolar. Finalmente se exponen los resultados de las escuelas que presentaron cambios sostenibles durante los tres ciclos escolares anteriores.

Nuestro centro de interés, y que articula ambas partes de la obra, es conocer los principales debates académicos y de investigación en torno a la autogestión y al liderazgo sostenible para la mejora de los indicadores educativos de las escuelas secundarias de Jalisco. Nos interesa conocer los argumentos y el conocimiento local que los líderes de las escuelas secundarias de Jalisco consideran para tomar sus decisiones.

Este acercamiento de investigación es solo una parte, pues nos es importante implementarla y ampliar en profundidad, en las secundarias ubicadas en las regiones de alta marginalidad, y que además poseen bajos indicadores educativos. Estas escuelas se ubican en las zonas rurales y en las periferias urbanas.

Interesa el cambio o la mejora de los indicadores educativos de las escuelas secundarias, pero que además sea sostenible. El cambio debe sostenerse y de preferencia ampliarse, lo cual depende de los estilos y capacidades de liderazgo, y del involucramiento activo, de la voluntad y de la inteligencia participativa de los colectivos escolares.

Las discusiones teóricas y las derivadas del acercamiento a las telesecundarias argumentan la necesidad de operar políticas educativas que lleguen efectivamente a la escuela, en redes de colaboración, reconociendo y fortaleciendo las capacidades para la toma de decisiones para la gestión y el liderazgo del cambio sostenible de las escuelas secundarias.

Parte 1

Problemas estructurales y cambio sostenible para la escuela secundaria

1. El Tamaño del Problema

En la escuela secundaria se concentran los peores indicadores educativos de la educación básica en México. Mientras que la educación primaria ha consolidado una cobertura prácticamente universal y presenta menores índices de reprobación y abandono, esos indicadores son alarmantes para la escuela secundaria. De eso trata este capítulo, del estado de la educación secundaria en Jalisco y México; primero se presentan algunos datos que muestran ese deterioro, posteriormente se exponen las razones de esa situación.

Para el caso de Jalisco, tanto el Plan Estatal de Desarrollo 2030, del gobierno del estado, como el Programa Sectorial de Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013, coinciden en señalar que los problemas educativos más graves en Jalisco se concentran en la educación secundaria y en educación media superior.³ Señalan que esos problemas se localizan sobre todo en las escuelas ubicadas en las poblaciones con menor índice de desarrollo humano, que son las más pobres, con pocos empleos y mal remunerados; y están ubicadas sobre todo en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas.

Para la exposición de la situación de la escuela secundaria (estadística) se recurrió al modelo comprensivo de Juan Prawda y de Gustavo Flores (2001: 137-207). El modelo seleccionado permite analizar la interdependencia entre la cosa educativa y el contexto que la envuelve, el cual consta de cinco dimensiones:

- La eficiencia externa
- La eficiencia interna
- Los flujos de coberturas

- Los asignaciones y consumos
- La relación cobertura/asignaciones
- La efectividad
- La equidad
- La capacidad de gestión

Otro problema referido es el de la educación para adultos.

Por *eficiencia externa* se hace referencia al grado de aprendizajes, habilidades, destrezas, valores y actitudes, requeridos en los niveles educativos siguientes y el mercado laboral. La *eficiencia interna* se descompone en la cobertura educativa, los recursos asignados y consumidos necesarios para lograr tal cobertura y la comparación entre cobertura y asignación. La *efectividad* trata de la adquisición, por parte del estudiantado, de los aprendizajes, habilidades, destrezas, valores y actitudes, requeridos por los planes y programas oficiales del nivel. La *equidad* gira en torno a la diferencia en las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los inscritos en el subnivel. La *capacidad de gestión* se manifiesta en la voluntad y las acciones de las autoridades y el personal educativo, para fijar políticas de acción, monitorearlas y operarlas concretamente.

1.1. El estado de la escuela secundaria en México y Jalisco

El sistema educativo de educación básica en México es ingente. De acuerdo con los datos del Robles-INEE (2012) participan 25 596.9 alumnos, de los cuales 7' 614, 013 alumnos son alumnos de secundaria atendidos por 382,753 profesores. La mayoría de los estudiantes están inscritos en la modalidad de escuelas generales. En este servicio se inscribió el 50.4% de los alumnos participantes; luego las técnicas con el 28.2% y las telesecundarias con el 20.5%. Las escuelas para trabajadores apenas alcanza el 0.5% y las comunitarias el 0.4%. Se sabe también que la tasa de cobertura ha aumentado progresivamente en todos los niveles educativos de educación básica. En el ciclo escolar 2000/2001 las tasas netas de cobertura en secundaria fueron de 65.9, para el ciclo 2009/2010 aumentó al 82.8%.

Para el análisis de la educación secundaria se inicia desplegando la dimensión de eficiencias interna en sus tres apartados, cobertura, los recursos asignados y consumidos, y la comparación entre cobertura y asignación; luego se abordan las dimensiones de efectividad, la equidad, la capacidad de gestión y, finalmente, la eficiencia externa.

Dimensión eficiencia interna. Flujos de coberturas

Tabla 1. Cobertura nacional y estatal

Nivel nacional	Nivel estatal
El porcentaje de absorción escolar a la secundaria es de 96.4% para los varones.	El porcentaje de absorción escolar a la secundaria es de 97.2% para los varones.
El porcentaje de absorción escolar a la secundaria es de 95.0% para las adolescentes	El porcentaje de absorción escolar a la secundaria es de 95.5% para las Adolescentes.

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

La cobertura nacional es del 95.7, mientras que la estatal es del 96.3. Significa que no ingresan a la secundaria entre 4 a 5 niños que egresan de la primaria. Se puede observar que ingresan más niñas que niños al nivel.

El problema de la secundaria se ve agudizado en la permanencia de los adolescentes en la escuela. Como se aprecia en la tabla de abajo, el promedio nacional es del 85 % contra el 83% en el estado de Jalisco. Quiere decir que entre 15 y 17 adolescentes no permanecen en el trayecto de la escuela secundaria.

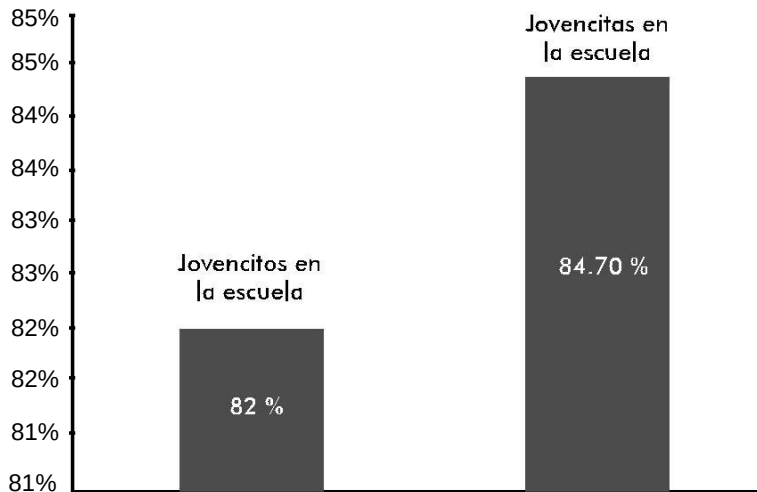
Tabla 2. Permanencia en la secundaria nacional y estatal y género

Nivel nacional	Nivel estatal
Sólo 85.3% de los adolescentes varones entre 13 y 15 años, acuden a la escuela.	Sólo 82.0% de los adolescentes entre 13 y 15 años, acuden a la escuela.
Sólo 86.4% de las adolescentes entre 13 y 15 años, acuden a la escuela.	Sólo 84.7% de los adolescentes entre 13 y 15 años, acuden a la escuela.

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Se hacen notar las diferencias estatales respecto de los promedios para la federación, pero además salta a la vista que son menos los niños que las niñas absorbidos por la escuela secundaria; éstas superan ya al número de varones en proceso de escolarización, como se aprecia en la figura siguiente.

Ilustración 1. Permanencia escolar por género



Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Eficiencia terminal

El problema se agudiza aún más en la eficiencia terminal. Como puede observarse en la tabla de abajo, el promedio nacional es de 81.2%, mientras que el estatal es de 76.5%. Quiere decir que entre 20 y 24 alumnos no terminan la secundaria. Como puede notarse las cifras van empeorando, y son más graves para el estado de Jalisco. Las explicaciones a estos fenómenos se abordan en el segundo apartado de este capítulo

Tabla 3. Eficiencia terminal nacional y Jalisco, y por género

Nivel nacional	Nivel estatal
El porcentaje de eficiencia terminal en Secundaria es del 78.5% para los varones.	El porcentaje de eficiencia terminal en Secundaria es del 72.8% para los varones.
El porcentaje de eficiencia terminal en secundaria es del 84.7% para las Adolescentes.	El porcentaje de eficiencia terminal en secundaria es del 80.3% para las Adolescentes.

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Al igual que los indicadores anteriores, los problemas se empeoran aún más para los varones que para las alumnas de las escuelas secundarias.

Absorción escolar al bachillerato

Los indicadores educativos indican mayores problemas para el bachillerato. Parece que a mayor edad, los jóvenes abandonan o no ingresan a los niveles subsiguientes. A nivel nacional, sólo el 85 % del 100% de los egresados a la secundaria, ingresan al bachillerato. El promedio de Jalisco está un poco abajo del nacional (el 82.6%).

Tabla 4. Absorción escolar al bachillerato

Nivel nacional	Nivel estatal
El porcentaje de absorción escolar a bachillerato es de 89.3% para los Varones.	El porcentaje de absorción escolar a Bachillerato es de 81.6% para los varones.
El porcentaje de absorción escolar a bachillerato es de 84.7% para las Adolescentes.	El porcentaje de absorción escolar a bachillerato es de 83.6% para las Adolescentes.

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Paradójicamente y como ya se ha visto, el porcentaje de absorción al nivel secundario es mayor para los varones que para las jovencitas, pero en el transcurso de esos escasos tres años, un porcentaje importantísimo de éstos se ven impulsados a abandonar la secundaria, a la que se le denominaba como educación media básica.

Un claro problema asoma ya en el panorama estadístico estatal: lo que desde estas líneas se denomina como la *Desescolarización Proporcional Tendencial* de los varones adolescentes con respecto a las estudiantes en México y Jalisco.

Absorción escolar a profesional técnico nacional y estatal

Se introducen datos para un subnivel superior al que nos interesa, porque la secundaria no es necesariamente un nivel terminal, y su sentido se encuentra como puente entre el subnivel primario y el técnico o bachillerato.

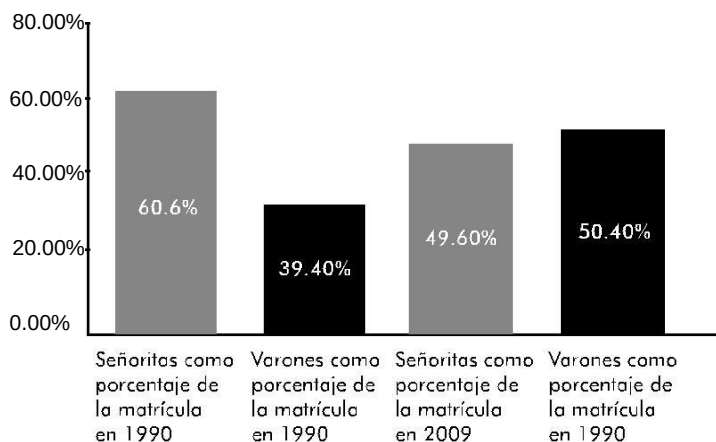
Tabla 5. Absorción escolar a profesional técnico nacional y estatal

Nivel nacional	Nivel estatal
El porcentaje de absorción escolar a profesional técnico es de 10.6% para los varones	El porcentaje de absorción escolar a profesional técnico es de 11.3% para los varones
El porcentaje de absorción escolar a profesional técnico es de 8.5% para las Adolescentes.	El porcentaje de absorción escolar a profesional técnico es de 7.6% para las Adolescentes

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Se debe destacar que de tener un 39.4% de varones estudiantes en la matrícula profesional técnica en 1990, para 2009 ya significaban un 50.4% del total. La educación a largo plazo deja de ser una opción para la mitad de los varones, que optan cada vez más por carreras cortas que antes eran mayormente demandadas por señoritas.

Ilustración 2. Variación de matrícula por género. 1990-2009



El abandono de la escuela

Nuevamente en el rubro de la deserción, o abandono de la escuela, se muestra el rezago de Jalisco respecto de los promedios de la federación. También persiste la tendencia escolarizante favorable para las alumnas respecto de los varones, así como de que en Jalisco la deserción es mayor que el promedio nacional.

Tabla 6. Deserción nacional y estatal

Nivel nacional		Nivel estatal	
Índice de deserción del total de los inscritos para el nivel (Todo México):		Índice de deserción del total de los inscritos para el nivel (Jalisco):	
Primaria:	1.7	Primaria:	1.8
Secundaria:	8.2	Secundaria:	11.6
Profesional técnico:	26.7	Profesional técnico:	16.2
Bachillerato:	17.8	Bachillerato:	10.5
Índice de deserción del total de las inscritas para cada nivel (Todo México):		Índice de deserción del total de las inscritas para cada nivel (Jalisco):	
Primaria:	1.3	Primaria:	1.4
Secundaria:	5.5	Secundaria:	6.8
Profesional técnico:	19.2	Profesional técnico:	13.0
Bachillerato:	12.5	Bachillerato:	6.8

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadísticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Cabe destacar nuevamente el rezago que muestra la entidad para los niveles de primaria y secundaria: deserta en Jalisco un índice mayor de estudiantes de lo que se presenta a nivel nacional. Por otro lado, algo no cambia y es válido para todo México: las mujeres desertan mucho menos que los varones.

Atrás se han señalado los principales indicadores de eficiencia interna del nivel de secundaria. Se destaca el abandono de la escuela secundaria. Para el INEE este grave problema tiene sus antecedentes en los altos índices de reprobación y de inasistencia a clases. La inasistencia aumenta con la edad y los niveles educativos de los escolares. En 2008 asistieron a la escuela el 98.3 % los niños de 6 a 11 años, pero disminuyó drásticamente al 65.3% en la población de 15 a 17 años (Derecho a la Educación, 2009, INEE).

De acuerdo con el INEE, los factores que afectan la asistencia de los niños a la escuela residen en la baja disponibilidad de los servicios educativos; la pobreza, la migración, el empleo de sus estudiantes, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de pre-escolar y secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres.

El empleo de los niños y jóvenes aumenta las probabilidades de que no asistan a la escuela. Los porcentajes de los que no asisten a la escuela y trabajan 20 horas a la semana o más aumenta con la edad, del 24.6 % en los niños de 6 a 11 años, al 68 % en el grupo de 12 a 14 años y el 83.9 % el grupo de 15 a 17 años.

La pobreza y el crecimiento de la edad de las poblaciones influyen para que no se asista a la escuela. Mientras que el 97.6 % de los niños pobres de 6 a 11 años asiste a la escuela primaria, el porcentaje se reduce al 88.4 % en la población de 12 a 14 años y tan sólo en el 55.5 % en la población de 15 a 17 años.

Vivir en poblaciones marginadas también aumenta la probabilidad de inasistencia a las escuelas secundarias y preparatorias en las poblaciones urbanas y rurales de alta marginación. No asisten a la escuela el 3.6 % de los niños de 6 a 11 años que habitan en zonas urbanas de alta marginación y el 5.3 % de las zonas rurales de alta marginación.

Estos porcentajes se disparan en las poblaciones de 12 a 14 años, del 11.6 y el 17 % de la población rural y urbana de alta marginación respectivamente; y de la población de 15 a 17 años, el 42.2 % y el 55.5 de las zonas urbanas y rurales de alta marginación.

Lo mismo ocurre con las poblaciones que habitan en localidades pequeñas. No asisten el 14.7 % de los 12 a los 14 años y el 51.5 % los adolescentes y jóvenes de 15 a 17 años. Estos porcentajes aumentan en las poblaciones rurales aisladas, del 19.2 y el 58% respectivamente. Esas tasas de inasistencia son mucho muy inferiores en las poblaciones de alta densidad. La población entre 15 y 17 años que no asiste a la escuela alcanza el 35% y está fuertemente asociada con factores contextuales como la escolaridad del jefe del hogar, su condición de etnicidad y el tamaño y grado de aislamiento de la localidad que habitan. Los índices de inasistencia son más graves en las comunidades indígenas. Influye también la escolaridad del jefe o cónyuge del hogar. A mayor escolaridad, menor inasistencia a clases, y viceversa.

Idealmente, todos los jóvenes de 15 años deberían haber concluido su escolaridad básica y una parte importante de ellos debería estar cursando algún tipo de estudios de nivel medio superior. En el resumen del informe “el derecho a la educación en México” del INEE (2009) se muestra cuán lejos se está de alcanzar esta imagen ideal pues, sólo 76% asiste a la escuela y de ellos, poco menos de la mitad (1'090,655) cursa algún programa de media superior, mientras que el resto no ha concluido aún su educación básica o no continuó estudiando.

La escolaridad nacional y estatal

Es de notar que si Jalisco brega detrás de los promedios nacionales en los rubros antes descritos, el promedio de la escolaridad estatal resulta por arriba de la media nacional, tanto para la población en general como por género. La escolaridad fluctúa entre 8.5 y 8.9 años de estudio promedio de la población nacional o del estado. Sin embargo, de acuerdo con la Ley General de Educación la educación básica obligatoria es de 12 años, tomando

en cuenta 3 años de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria. Este dato revela la enorme cantidad de población que no ha concluido la educación secundaria.

Tabla 7. Promedio de escolaridad nacional y estatal

Nivel nacional	Nivel estatal
Promedio de años de escolaridad para la población masculina mayor de 15 años a nivel nacional: 8.8	Promedio de años de escolaridad para la población masculina mayor de 15 años a nivel Jalisco: 8.9
Promedio de años de escolaridad para la población femenina mayor de 15 años a nivel nacional: 8.5	Promedio de años de escolaridad para la población femenina mayor de 15 años a nivel Jalisco: 8.7

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Asignaciones y consumos

Si observamos el esfuerzo educativo realizado por el gobierno federal, veremos que destina un porcentaje creciente de su presupuesto de egresos a la Secretaría de Educación Pública. En el 2012 ejerció el 14.3% para la educación del total de su presupuesto de egresos; mientras que en el 2005, era sólo del 7.05%. Sin embargo, al revisar las mismas cifras para nuestro estado, encontramos que el Gobierno del Estado ha reducido el porcentaje de su presupuesto dedicado a la educación, ya que en el 2005 era del 44.72 % y bajó al 41.20 % en el 2012.

Tabla 8. Asignaciones y consumos

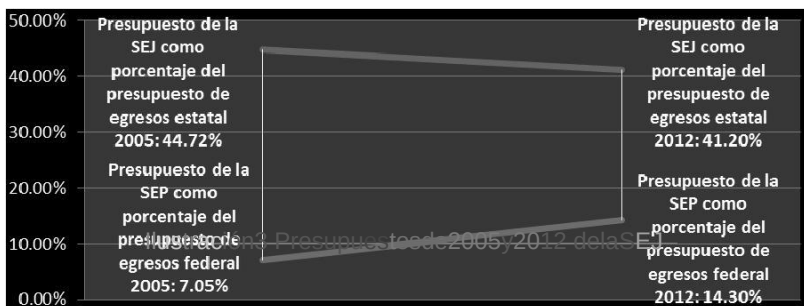
Nivel nacional	Nivel estatal
Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio 2012: \$3,706,922'200,000 ^{00/100}	Presupuesto de Egresos del Estado de Jalisco para el ejercicio 2012: \$72,702'262,000 ^{00/100}
Presupuesto de la SEP para ese ejercicio: \$531,758'000,000 ^{00/100}	Presupuesto de la SEJ para ese ejercicio: \$ 29,949,853,038 ^{00/100}
PESEP/PEF ⁴ : 14.30% (2005: 7.05%)	PSEJ/PEEJ ⁵ : 41.20% (2005:44.72%)

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Por otro lado, si se considera a Jalisco como un estado líder en la expulsión de migrantes hacia el país del norte, entonces, resulta que el presupuesto local subsidia a las economías de California, Texas e Illinois, que por sí solas, cada una de ellas, están entre las diez mayores del mundo entero.

Urge revisar no sólo los porcentajes relativos de las partidas presupuestales para la educación, sino además la eficiencia de su ejercicio. En este sentido, no existe suficiente información para conocer claramente las asignaciones de gasto para este renglón, para poder afirmar si se está dilapidando el presupuesto. Lo que sí es verdad es que Jalisco está perdiendo competitividad futura respecto de estados como Nuevo León, que casi no expulsan emigrantes y que, por tanto, sí pueden considerar como inversión sus erogaciones educativas y no una pérdida.

Ilustración 3. Estadística



Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

La baja calidad de los aprendizajes. Dimensión efectividad

Desde hace más de dos décadas las políticas educativas han puesto énfasis en la necesidad de la mejora de la calidad educativa;⁴ sin embargo, cómo se verá en adelante, existen serios problemas de efectividad o la calidad de los aprendizajes, manifestado en lo que los alumnos no han aprendido en sus trayectos escolares y que hace crisis en la educación secundaria.

El énfasis de las políticas educativas de las últimas dos décadas se ha puesto en la calidad de la educación, traducida en última instancia en la calidad de los aprendizajes. Un balance de los análisis de pruebas de aprendizaje tanto de EXCALE como los aplicados por PISA nos señala que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían.

La dimensión de efectividad se refiere al aprendizaje (efectivo) de los alumnos. Los datos que se muestran se refieren a los resultados de evaluación reconocidos por las instancias educativas internacionales; tal es el caso del proyecto: Programme for International Student

⁴ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de 1992, ya planteaba que el mayor desafío de la educación básica era lograr la calidad de la educación para todos los mexicanos.

Assesstment (PISA), aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Tabla 9. Resultados de la evaluación PISA

Lectura	Matemáticas	Ciencias
Lugar # 48/65	Lugar # 51/65	Lugar # 50/65

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

De acuerdo con el recuadro superior, los lugares obtenidos por los adolescentes mexicanos en el PISA 2010, colocan a nuestros estudiantes por la efectividad de sus aprendizajes, entre los últimos lugares entre los países participantes. Veamos ahora qué pasa en las entidades mexicanas.

Tabla 10. Resultados de PISA 2010

Lectura y matemáticas por entidad y contexto socioeconómico en el nivel básico

Lugar	Lectura			Matemáticas		
	Todas las escuelas	Contexto desfavorable	Contexto favorable	Todas las escuelas	Contexto desfavorable	Contexto favorable
1	Tamaulipas	Nuevo León	Puebla	Tamaulipas	Tlaxcala	Yucatán
2	DF	BCS	Hidalgo	Tlaxcala	Guerrero	Tlaxcala
3	Coahuila	Guerrero	Querétaro	Sinaloa	Michoacán	Hidalgo
4	BCS	Aguas	Morelos	DF	Aguas	Morelos
5	Guerrero	Tabasco	Chiapas	Guerrero	Coahuila	Guanajuato
28	Guerrero	Tabasco	Chiapas	Guerrero	Coahuila	Guanajuato
29	Tabasco	Oaxaca	BCN	Nayarit	Tabasco	Tabasco
30	Nayarit	Colima	Guanajuato	Oaxaca	SLP	BCN
31	Oaxaca	Coahuila	Oaxaca	Tabasco	Oaxaca	Michoacán
32	Chiapas	Nayarit	Michoacán	Chiapas	Nayarit	Guerrero

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Esta tabla brinda la ventaja de observar en detalle la ubicación de los estados en el plano nacional. La columna izquierda del apartado “Lectura” muestra el lugar absoluto que el estado respectivo ha alcanzado para esa habilidad de sus estudiantes. La columna del medio muestra la posición para contextos económicos desfavorecidos y, finalmente la tercera, muestra las posiciones primeras y últimas en un contexto favorable. Se ha de notar que Jalisco no aparece ni en los primeros ni en los últimos lugares. El que no se aparezca en los primeros lugares obliga a valorar las estrategias locales implementadas en la conducción educativa.

Con respecto a los estudios del INEE en torno al aprendizaje, afirman que en la medida que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. En esa acumulación de lo que no se aprende a lo largo de la educación básica concluye que al finalizar la educación secundaria, siete de cada diez estudiantes no lograron los propósitos establecidos por el currículum nacional. Estas afirmaciones se constatan en la aplicación de los *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos* (EXCALE) por parte del INEE en tercero de secundaria en 2008 para medir el aprendizaje en las asignaturas de Español, Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética. (Sánchez y Andrade- INEE, 2009).

La prueba fue diseñada con base en los contenidos de la Reforma de Secundaria, y fue aplicada a los estudiantes de la última generación que trabajaron con los planes y programas previos a la reforma. Los resultados pueden ayudar a contrastar los resultados de aprendizajes a propósitos de las reformas curriculares de la escuela secundaria (Sánchez y Andrade-INEE, 2009, 181).

Tabla 11. Niveles de logro de EXCALE

Nivel de logro	¿Qué indica?
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares, que reflejan el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando Satisfactoriamente en la asignatura.
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando satisfactoriamente en la asignatura.

De las asignaturas evaluadas Matemáticas fue la asignatura con el menor logro: la mayoría de los estudiantes, 52%, se encuentra en el nivel *Por debajo del básico*, y 27% en el nivel Básico. En español, poco más de la tercera parte de los estudiantes se encuentra en el nivel *Por debajo del básico* (36%), y una cantidad igual se encuentra en el nivel Básico. En Biología, casi una cuarta parte de los alumnos están en el nivel *Por debajo del básico* (24%) y un 63% está en el nivel Básico. Al sumar los porcentajes de estos dos niveles en Biología, el resultado es mayor que al sumar los porcentajes de los mismos niveles en cualquier otra asignatura. Finalmente, Formación Cívica y Ética tiene un 17% de estudiantes en el nivel *Por debajo del básico* y 61% en el nivel Básico. En este caso, al igual que en Biología, aunque los porcentajes en el nivel más bajo son relativamente pequeños, existe una cantidad muy importante de estudiantes que alcanzan apenas el nivel Básico. (Sánchez y Andrade, 2009: 182)

Sobre las modalidades educativas y el logro escolar es necesario analizar los resultados de logro desagregados por modalidad educativa, ya que los estudiantes de las diferentes modalidades educativas presentan condiciones contextuales, familiares y culturales distintas, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su secundaria.

Se ha dicho que el Sistema Educativo debe “considerar la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en donde viven, y las escuelas mismas, y ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible” (INEE, 2006, p. 17). Sin embargo de acuerdo con los resultados de este y de otros estudios los estudiantes de las diferentes modalidades educativas presentan condiciones contextuales, familiares y culturales distintas, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su secundaria.

Los resultados del INEE por materia –incluso en los por factores asociados al aprendizaje, como el contexto familiar, social y escolar-, muestran que la modalidad de Telesecundaria presenta una distancia importante respecto de la media nacional. Pero las distancias son bastante mayores cuando se compara a las Telesecundarias con las escuelas privadas (Sánchez y Andrade- INEE, 2009: 187).

Tabla 12. Promedios y brechas entre promedios, por asignatura Telesecundaria Privada

Asignatura	Nacional	Telesecundaria	Privada	Brecha entre media nacional y media de Telesecundaria	Brecha entre Telesecundarias y modalidad Privada
Español	498	460	578	38	118
Matemáticas	504	480	579	24	99
Biología	500	452	582	48	130
Formación cívica y ética	500	454	584	46	130

Fuente. En Sánchez y Andrade, 2009.

Los resultados de los estudiantes no pueden ser atribuidos sólo al profesor o a la escuela, o a la modalidad de secundaria, sino que se deben a los diferentes puntos de partida, debido a los contextos sociales, culturales y económicos de los estudiantes. De cualquier manera los resultados muestran que el sistema educativo no ha logrado remontar estas diferencias iniciales, no ha logrado éxito en la implementación de sus políticas compensatorias durante el tránsito de los estudiantes por la educación básica; no han logrado disminuir la desigualdad en la distribución de oportunidades educativas, lo cual impacta en la equidad, como dimensión de la calidad educativa.

Los resultados son consistentes aún para las modalidades General y Técnica en sus subpoblaciones: Rural, Urbana de alta marginación y Urbana de baja marginación. Los estudios muestran que los estudiantes de las zonas rurales obtuvieron en promedio, los menores puntajes que los de zonas urbanas de alta marginación, y éstos a su vez, menores puntajes que los de zonas urbanas de baja marginación aun perteneciendo a la misma modalidad educativa.

Los resultados muestran la relación entre los factores contextuales y el nivel de logro, con independencia del tipo de escuela a la cual se asista. Debe tomarse en cuenta qué escuelas pertenecientes a la misma modalidad pueden presentar mejores o peores condiciones según el contexto socioeconómico y cultural en donde se ubiquen, tendiendo, en general, a presentarse servicios educativos más empobrecidos en los contextos sociales más desventajosos.

Las modalidades General y Técnica muestran resultados muy similares en todas las asignaturas, aunque cuando se separan sus resultados en sus contextos, la modalidad Técnica en zonas Rurales está unos 10 puntos por debajo de la modalidad General en esas mismas zonas. No se sabe si ello se debe a las poblaciones que ingresan a las modalidades

de las secundarias Técnicas en zonas Rurales, a los criterios de asignaciones de las regiones de las secundarias o a las diferencias de organización o de otras cualidades internas de las escuelas secundarias técnicas con respecto a las generales.

Otro dato consistente refiere que los estudiantes en condiciones de extra edad presentan resultados siempre menores a los algunos en edad normativa, lo mismo ocurre en los resultados de las aplicaciones de EXCALE de otros años. Han identificado que los alumnos en extraedad tienen más riesgo de reprobación y a la repetición de grados escolares.

La modalidad de secundaria general de Jalisco se encuentra significativamente por debajo de la media nacional en matemáticas y español. Ninguna de las modalidades de secundaria de Jalisco se encuentra en las entidades por arriba de la media nacional, ni por modalidad ni por asignatura.

En torno a las condiciones de contexto y de las escuelas, los factores más influyentes se refieren al capital cultural escolar, la supervisión de los padres, la motivación escolar en el alumno. Dentro del ámbito escolar influyen las prácticas de instrucción deseables, el desempeño de la función directiva, y la violencia escolar, tanto en la escuela como en sus alrededores.

En términos de los contenidos educativos curriculares que los estudiantes no logran aprender en las diferentes asignaturas, los conocimientos y habilidades con significado práctico inmediato (como identificar acciones de participación democrática) se aprenden mejor que los abstractos, o de uso menos constante (como reconocer qué es la democracia).

También se percibe que adquieren mejor los conocimientos y habilidades susceptibles de generalizarse y mecanizarse (como operar con expresiones algebraicas), en detrimento de los que requieren el procesamiento de información, adaptada a las circunstancias (como modelar una situación para expresarla algebraicamente).

De acuerdo con las pruebas de EXCALE de 2005 (INEE), en las primarias, tanto en el promedio nacional como en Jalisco, se advirtió una mejora en los indicadores de aprendizaje en matemáticas y español, al reducir el porcentaje de alumnos con logro insuficiente. Sin embargo en el caso de la secundaria se mejora muy poco. Por el contrario en el caso de Jalisco aumentó la proporción de estudiantes con logro insuficiente, de 29.5 a 39.6 en español y de 47.1 a 54.5 en matemáticas. Los resultados de la prueba EXCALE muestran que el 36 % de los estudiantes de tercero de secundaria no dominan los conocimientos y las habilidades básicas en español y sólo el 6 % muestra dominios avanzados.

Por otro lado, el análisis de los resultados de la prueba PISA 2009 realizada por el INEE muestra bajos resultados análogos a la prueba EXCALE, sobre todo en la competencia matemática, pues un porcentaje más alto de estudiantes se sitúan en los niveles 0 y 1 (insuficiente y suficiente) en comparación con las áreas de lectura y ciencias.

Lo destacado de este y otros estudios del INEE⁵ es que confirman que el Sistema Educativo Nacional tiene graves dificultades para garantizar una educación pertinente, relevante, eficaz, suficiente, eficiente, equitativa y que cause un impacto positivo y duradero en la los estudiantes mexicanos.

Dimensión equidad

Aunque ya ha sido el problema de la equidad, relacionada directamente con los resultados de aprendizaje, para el tratamiento de la equidad para Jalisco, se realizó una comparación con la ciudad de La Habana, Cuba. Se trata de un estado en extremo empobrecido, ejemplo más adecuado para compararlo con Jalisco. Además, otra razón por la que se compararon ambas realidades es porque la provincia de La Habana y el estado de Jalisco son demográficamente equiparables. No se compara con la república de Chile, economía exportadora en cantidades semejantes a Jalisco, conocida esta última como “El tigre americano”, que cuenta con mejores indicadores educativos que Jalisco.

Tabla 13. Comparación de cobertura. Jalisco y La Habana

Comparación de coberturas Estado de Jalisco/ Provincia de La Habana ciclo 2009-2010

Jalisco	La Habana
Porcentaje de infantes con cinco años cumplidos que cuentan con educación preescolar completa: 79.1%	Porcentaje de infantes con cinco años cumplidos que cuentan con preescolar completa: 100%
El porcentaje de eficiencia terminal en primaria para ambos sexos es del 94.3%	El porcentaje de eficiencia terminal en los seis primeros niveles es del 100% para ambos sexos.
El porcentaje de eficiencia terminal en secundaria para ambos sexos es del 81.6%	El porcentaje de eficiencia terminal en los tres niveles siguientes es del 100% para ambos sexos.

Fuente

Los números hablan. Algo no se está haciendo bien por estas tierras. Si La Habana cuenta con el 100 % de preescolar completa, y la eficiencia terminal en primaria y secundaria para ambos sexos también presenta el 100%, la situación en Jalisco es inquietante, con el 79.1, 94.3 y 81.6 % respectivamente.

Por otro lado, como se ha señalado atrás, el INEE ha documentado en sus estudios realizados en los últimos 10 años, que existe en México inequidad en el servicio educativo. Las poblaciones urbanas reciben una educación de mayor calidad que las poblaciones de las periferias urbanas, rurales e indígenas. Los problemas educativos de acceso, permanencia, egreso y aprendizajes se agudizan sobre todo en las poblaciones de difícil acceso y con bajos Índices de Desarrollo Humano (IDH)

Dimensión capacidad de gestión. Capacidad que tienen las autoridades y personal educativo, para fijar políticas de acción

Por más buena voluntad, sin recursos poco se puede hacer. La reducción de los recursos disminuye la capacidad del gobierno para la gestión de sus políticas educativas. Por ejemplo, en 2006 al sector educativo se le asignaron el 40.8% del presupuesto total del Gobierno del Estado; equivale a \$20,592'403,872. De este total, el 71.8% se destinó al gasto directo de la SEJ, mientras que \$5,799'056,066 (28.2%) se aplicaron a los organismos sectorizados de la SEJ. El 95 % de ese presupuesto se destina al pago de nómina y servicios, y resta muy poco para la inversión en mejora de las escuelas o acciones estratégicas. Es importante tomar en cuenta las limitadas condiciones para el financiamiento educativo, pues deja poco espacio de maniobra para el diseño/operación de políticas estatales (PED 2030, Ponce 2012). El escenario es desolador como se muestra en la tabla de abajo.

Tabla 14. Presupuesto de egresos SEJ-2011

Contraste entre capítulos presupuestales de la unidad Secretaría de Educación, para el pago de suministros y mantenimiento, según presupuesto de egresos 2011	
Nivel nacional	Nivel estatal
\$20,137,944,200 ^{00/100}	\$99,425,200 ^{00/100}

Fuente: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas; correspondiente al ciclo escolar disponible 2009-2010.

Mientras la federación tiene más de veinte mil millones para gastos extras en educación, el gasto educativo estatal aparece sin grandes posibilidades de inversión en infraestructura ni de dotación de materiales didácticos a los planteles escolares, dado el pobre presupuesto destinado para ello (menos de cien millones de pesos para todas las instalaciones educativas del Estado); por lo que todo gasto fuera del pago de nóminas, para efectos de pago de suministros y mantenimiento, quedará a expensas de una irregularidad jurídica como lo son las cuotas anuales de las Sociedades de Padres de Familia.

Como se planteó atrás, gran parte del gasto educativo se emplea al pago de nóminas. La SEJ tiene poca capacidad para invertir en infraestructura y en la dotación de materiales didácticos a los planteles escolares. El pago de suministros y mantenimiento escolar, queda a expensas de una irregularidad jurídica: las cuotas anuales de las Sociedades de Padres de Familia. Tales cuotas no están normadas legalmente ni son comprendidas en su naturaleza por la gran mayoría de los paterfamilias quienes piensan que se trata de un negocio personal de los directivos escolares; lo que fricciona al sistema educativo con la sociedad y medios de comunicación por lo menos una vez por año escolar.

Dimensión eficiencia externa. Requerimientos del mercado laboral

La educación tiene como finalidad última que los estudiantes aprendan los conocimientos, las habilidades y las actitudes sociales pertinentes que les permitan insertarse a la vida social y productiva. Por eso conviene revisar los requerimientos del mercado laboral.

Tabla 15. Dimensión eficiencia externa. Requerimientos del mercado laboral

Las carreras con mayor ocupación	% de ocupación
• Docente de primaria	• 93.1
• Medicina	• 91.8
• Arquitectura	• 77.2
• Psicología	• 74.6
• Contaduría	• 69.6
• Derecho	• 68.7
• Ingeniería Industrial	• 64.1
• Ingeniería informática	• 59.4
• Ciencias de la comunicación	• 58.5
• Administración	• 49.4

Fuente: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_principal

De acuerdo con el Observatorio Laboral, de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para el segundo trimestre del año 2011, las carreras con mayor ocupación aparecen en el cuadro precedente. Salvo los egresados de normales y escuelas de medicina, el resto de los profesionales de las carreras con mayor número de ocupados, encuentran un enorme riesgo de no encontrar empleo en actividades directamente relacionadas con el campo del conocimiento para el que se prepararon. Lo importante que debe ser destacado es que muchos de los egresados no encontraron ocupación en aquello para lo que estudiaron.

Significa que después de años de estudio, es el mercado laboral, el que no los demanda como egresados universitarios, por lo cual se pierden muchos esfuerzos individuales y colectivos que supone el preparar a tales profesionales.

1.2. Explicaciones históricas y sociológicas

La escuela secundaria está en crisis. El abandono de la escuela, los altos índices de reprobación por los adolescentes, los bajos aprendizajes, o mejor dicho, los conocimientos y habilidades que los chicos no van adquiriendo en sus trayectos escolares, el mercado laboral, las profundas inequidades educativas; toda esa situación expuesta atrás no puede ser explicada sólo por lo que ocurre, o deja de ocurrir, dentro del sistema educativo. Es necesario ampliar la mirada a los contextos sociales y culturales que afectan y determinan los inequitativos resultados educativos. Por eso es importante mirar las profundas transformaciones de la sociedad y la familia actual.

Nuestra posición central es la urgencia de replantear el papel de la educación, y de la escuela, ante estos nuevos escenarios, los cuales implican la transformación de las políticas y de los nuevos roles y tareas que pueden ejercer cada uno de los agentes educativos, desde las autoridades centrales, los niveles jerárquicos de dirección -incluido el director escolar-, los aparatos de formación inicial y continua y, por supuesto, los profesores de la escuela secundaria.

Diversos autores ofrecen información de los profundos cambios sociales que han venido impactando a los sistemas educativos nacionales. Por ejemplo, tanto Tenti (2007) o Blanco (2010) ofrecen una visión histórica y sociológica de la situación educativa en América Latina (AL), en el contexto de grandes reformas estructurales que dismantelan el “Estado Benefactor”, que a través de la intervención del estado introducía dispositivos para equilibrar los efectos nocivos del desarrollo capitalista. Aunque como lo advierte Tenti, el anterior modelo capitalista, de todos modos excluía a los sectores marginados de las ciudades, pero sobre todo de las áreas rurales. El antiguo modelo capitalista se ha transformado por la ampliación del libre mercado global, que ha agudizado la pobreza y la marginación de las mayorías latinoamericanas.

Los gobiernos que asumen ese modelo prometieron desarrollo económico y social a las poblaciones latinoamericanas, pero no sólo se incumplieron las promesas de progreso y bienestar para todos, sino que dejó intactas otras estructuras burocráticas, clientelares y corporativas que han agudizado los problemas educativos, sobre todo en la calidad y en contra de los más pobres.

En las condiciones actuales, tanto la riqueza económica, cultural o educativa están mal distribuidas. AL es el continente con la peor distribución de esas riquezas. Los perjudicados del “desarrollo” están concentrados en la mayor parte de la población, pero sobre todo

de las áreas rurales y de las periferias urbanas. Pocos son los beneficiarios de la riqueza material y de una educación de excelencia.

El nuevo modelo capitalista impulsó grandes transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales. El expresidente Carlos Salinas planteaba la necesidad de la transformación del Estado en virtud de que

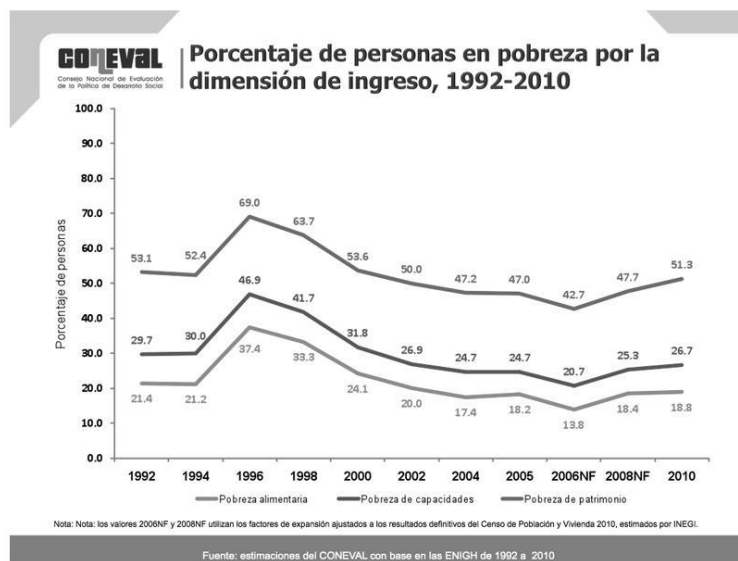
“El ensanchamiento del papel del Estado en todos los ámbitos de la vida social, indispensable en el periodo de reconstrucción, en el despegue industrial y en la promoción de la organización de la sociedad, dejó de ser útil para tornarse crecientemente en un obstáculo a la dinámica que su propia acción generó. Así también, cada vez fue menos capaz para atender sus responsabilidades constitucionales y para promover justicia y desarrollo” (Salinas, 1990).

Para enfrentarse además al mundo dinámico, global, el estado debe ser más pequeño para, de acuerdo con Salinas, atender mejor sus políticas sociales. Por eso se plantea una amplia y profunda privatización de grandes sectores económicos que de acuerdo con Salinas “no tienen un carácter estratégico para obtener recursos para sus programas sociales”.

Después de estas tres décadas de políticas neoliberales, la exclusión y la pobreza, las promesas incumplidas las sufren los millones de personas en pobreza extrema o alimentaria, y otros sectores de pobres. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en 2010 con una población de 112 millones 322 mil habitantes, un 47% de la gente tiene algún grado de pobreza. A propósito de la crisis de ese año (2010),⁶ se redujo el ingreso real de los hogares en el país, especialmente en las áreas urbanas, y aumentó la población que carece de acceso a la alimentación en el 18.8%.

6 En ese año la economía mexicana no creció, de hecho hubo un decrecimiento debido a varios factores asociados a la crisis norteamericana y las acciones gubernamentales orientadas a enfrentar las posibles consecuencias de una epidemia por la influenza humana A-H1N1.

Tabla 16. Porcentajes de personas en situación de pobreza. 1992-2010



Fuente. CONEVAL 2010. www.coneval.gob.mx

De acuerdo con la tabla de arriba, la pobreza ha mejorado de manera bastante moderada, entre 1992 y 2010. Destaca que la mitad de la población en México está ubicada en el rango de pobreza patrimonial (51.3%), el 26.7% en pobreza de las capacidades y el 18.8 en pobreza extrema o alimentaria.

Por otro lado, es sabido, que el motor del desarrollo capitalista en América Latina se trasladó del campo a las ciudades, y de estas al libre mercado integrado a los centros mundiales de desarrollo capitalista, debilitando las instituciones que ofrecen los servicios sociales básicos. El modelo económico capitalista no está resolviendo ni el progreso ni el bienestar para grandes sectores sociales; por el contrario su situación social se ha agudizado. El desempleo, la pobreza y la exclusión social es la vida cotidiana para millones de latinoamericanos. La sociedad en manos del mercado ha beneficiado a muy pocos, y ha agudizado las brechas entre las minorías ricas contra las mayorías empobrecidas, excluidas de los servicios sociales básicos y de la sociedad del conocimiento.

La economía, el estado y las políticas han cambiado drásticamente en los últimos tres decenios. Tenti (2007) en lo económico destaca la apertura de los mercados nacionales al libre comercio, la globalización económica, el desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la comunicación y los transportes y la internacionalización y concentración de los capitales.

En el ámbito político surgen poderes supranacionales que orientan políticas para colocar a la economía en manos del mercado, el achicamiento del estado y la supresión del estado benefactor. Las políticas neoliberales “sugeridas” por el Consenso de Washington, y aplicadas, por ejemplo por el presidente Salinas a inicios de la década de los noventa, marcarán el destino de las naciones y sus poblaciones.

Un dato adicional a la pobreza puede estar relacionado con el hecho de que México ha “crecido” solo el 1.1% en promedio anual de 1985 a 2008 (Hanson, 2011).⁷ A esto se debe que la pobreza no se reduzca, que las brechas entre ricos y pobres se ensanche, a la generación de menos empleos que el demandado por el crecimiento poblacional y la reducción de los salarios, y los ingresos reales de la población pobre y las clases medias.

Las consecuencias educativas de los factores económicos los advierte Tenti (2007).

“las familias, los alumnos y los docentes viven cotidianamente esta conjunción de fenómenos. El carácter masivo de la exclusión y la escolarización genera, entre otras cosas, una crisis del sentido tradicional. Para los “nuevos alumnos”... la escuela no es necesariamente un lugar donde se aprenden cosas importantes para la vida”... “las instituciones educativas que acogen a estos “nuevos alumnos” pareciera no estar a la altura de las circunstancias. El paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar” (Tenti, 2007, 19-20).

Ese paradigma tradicional de las escuelas latinoamericanas en crisis que ofrece el sistema nacional de educación pública está orientado a la formación homogénea de ciudadanos, que “contrasta de manera creciente con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y descentrado” (Tenti, 28). A la mayoría de las poblaciones latinoamericanas, pobres, se ofrece una educación deteriorada que ofrece menores oportunidades, mientras que las escuelas privadas cuentan con los mejores recursos humanos y materiales, para garantizar una educación de élite, de calidad. Como afirma Blanco (2011), los sectores pobres llegan a la escuela con graves desventajas sociales y culturales que la escuela poco puede hacer para intervenirlas; desventajas culturales que cuentan finalmente para que los alumnos no sean capaces de absorber los símbolos de la dinámica sociedad actual.

Para Tenti (2007) lo grave de las políticas económicas neoliberales es que las reformas económicas fueron acompañadas por el deterioro y el empobrecimiento de los servicios sociales públicos, como la educación o la salud. El énfasis se puso en la cantidad o en la cobertura, no en los aprendizajes de los contenidos y habilidades que toda persona debe adquirir para incorporarse a las nuevas dinámicas de la sociedad global. Las políticas de cobertura han sido preeminentes sobre la calidad, a pesar de que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado durante el gobierno de Salinas, colocó a la calidad como la tarea principal.

7 Gordon Hanson atribuye el lento crecimiento mexicano a tres factores internos combinados: mal funcionamiento del crédito, poca calidad de bienes comerciables (electricidad, telecomunicaciones, educación) y baja productividad por aumento de la economía informal.

Conviene ampliar la mirada educativa, a las instituciones socializadoras, esto es la familia y la escuela. Desde el siglo pasado (Durkheim, 1990) se sabía que la familia era la primera instancia socializadora, que ofrece afectos, autoestima, identidad, valores y conocimientos primarios indispensables para la adaptación social, y de que la escuela proveía una segunda socialización que aportaba las habilidades intersubjetivas para apropiarse cultural y simbólicamente del mundo (Bruner, 1997).

Conviene destacar que ambas, la familia y la escuela, han disminuido sus capacidades socializadoras y por tanto educativas. Con respecto a la transformación de la familia, de acuerdo con Aranda y Arriagada (2004), las familias nucleares tradicionales están descendiendo sensiblemente. En América Latina sólo un 36% de las familias se ajustan al modelo de la familia tradicional nuclear, consistente en la presencia de ambos padres, hijos y donde la cónyuge realiza las actividades domésticas dentro del hogar. El resto se trata de diversos tipos de familia, entre los cuales predominan las familias donde ambos trabajan o son familias monoparentales, con predominio de las mujeres.

En las áreas urbanas de América Latina un 19% de las familias nucleares son monoparentales, de las cuales un 84% son de jefatura femenina y un 16% de jefatura masculina. Un 12% de familias son nucleares sin hijos, en el 5% de las cuales ambos miembros de la pareja trabajan.

La tendencia más notable es el aumento de los hogares monoparentales femeninos, fenómeno ampliamente analizado en latinoamericana y que obedece a la creciente participación económica de las mujeres que les permiten la independencia económica y la autonomía social para constituir o continuar en hogares sin parejas, y que representan cambios profundos al modelo tradicional de familia con un padre como único proveedor económico, una madre ama de casa e hijos dependientes, en donde se realizaba el rol socializador que Durkheim le atribuía a la familia.

Los adolescentes son excluidos o expulsados de la escuela tanto por factores socioeconómicos, familiares, la baja escolaridad de los padres, como por las mismas prácticas escolares (Lozano 2009). Estos adolescentes no escolarizados suelen carecer de comunicación y convivencia con sus padres, porque estos trabajan o porque provienen de familias mono parentales con presencia de la mujer, abrumada por las dificultades de la sobrevivencia (Barrón, et al 2010).

Conviene advertir que la violencia es solo una de las manifestaciones de estos cambios a las estructuras sociales y familiares. Para Barrón et al (2010) estos cambios también están comprometiendo la autoestima, socialización y la forma de comprender y enfrentarse al mundo por parte de los adolescentes.

En ese contexto de deterioro social, familiar y escolar debe debatirse el papel que le toca jugar a la escuela, pues el sistema educativo fue diseñado para una sociedad y un concepto de familia que no existe más. Las tareas de la socialización primaria o previa a la escolarización en los niños, no se están atendiendo, como la dotación de afecto y

autoestima, así como de formación valoral y actitudinal. Estos problemas están detonando muchos problemas en la escuela. El debate es ¿quién debe y cómo debe atender estos nuevos problemas?

Entre la familia y la escuela se distribuyen de manera desigual los símbolos de la cultura. Los cambios de las sociedades entregadas a las reglas del mercado han deteriorado las capacidades educativas de ambas. Para Tenti (2007, 47) “La calidad de la educación siempre depende de la cantidad y calidad de los recursos (...) que la familia y la escuela invierten en el desarrollo de las generaciones jóvenes”. Sin embargo los recursos familiares y escolares se distribuyen de manera bastante desigual. La tendencia más generalizable en AL es que las escuelas con resultados pobres, por lo común tienen una doble pobreza, la de las familias y de sus escuelas.

Diversos estudios nacionales y en AL son consistentes en señalar que los estudiantes con bajos resultados de aprendizaje participan en las peores condiciones de la demanda familiar y de la oferta escolar, sobre todo de escuelas indígenas, rurales y de las periferias urbanas. Contrario a los estudiantes de las escuelas privadas con un alto capital cultural familiar, que tienen la oportunidad de elegir los mejores centros escolares (Tenti, 2007; Blanco, 2011; Panorama educativo, 2009).

Los estudiantes pobres llegan a la escuela desprovistos de capitales culturales y lingüísticos que la familia no le aportó, además de bajas expectativas educativas para sus hijos. El estudio que estamos llevando a cabo en la Región Sierra Occidental en Jalisco ha mostrado que los padres e hijos de las telesecundarias aspiran a terminar a lo sumo la secundaria, al mismo tiempo que el promedio de escolarización de los padres es de primaria. Por el contrario los padres de familia de la Región Centro del Estado de Jalisco han alcanzado escolarización cercana al bachillerato, mientras que las aspiraciones de estudio de sus hijos son de licenciatura.

Por el lado de la oferta escolar en las regiones pobres, las escuelas poseen las peores condiciones materiales y simbólicas, en equipamiento, así como en experiencia y formación docente y de sus directivos, al mismo tiempo que son bajas las expectativas de sus profesores y directivos respecto de los resultados que puedan obtener sus alumnos.

Como lo señala López (2006: 179), en las conclusiones de una investigación en diversos países latinoamericanos.

“... en los hechos, nuestros sistemas educativos reproducen las desigualdades sociales existentes, y las profundizan” y ello ocurre porque “los ricos reciben una mejor educación que los pobres. Aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza, los excluidos, los desplazados por la guerra, los niños indígenas de comunidades amenazadas por la crisis de sus economías de subsistencia parten hacia las escuelas con muchos menos recursos que los que portan los pertenecientes a los sectores más integrados de la sociedad, y la

gran mayoría llega a establecimientos precarios, con docentes menos formados, menor equipamiento y escasos materiales didácticos. Estos niños, por lo general, suelen tener menos días de clases, y pasan menos horas diarias en la escuela.

Aunque, la relación entre pobreza y bajos resultados educativos no son lineales, pues existen escuelas o localidades pobres que contradicen los predictores de fracaso, debido a factores no del todo explicados. Como lo señala Schmelkes (2009), en estos casos, la diferencia la hacen directores y docentes comprometidos. Existen casos excepcionales en ambos sentidos, escuelas de élite con bajos resultados, como escuelas con altos resultados en condiciones de pobreza, lo cual significa que aportan cierto plus que rompe con las predicciones estadísticas. Estos casos son objeto de estudio del movimiento de eficacia escolar, que se trata en otro capítulo.

Como se ha planteado, los problemas más graves ocurren a cabo en la educación secundaria o postprimaria. Aunque los problemas de exclusión, ingreso tardío y deserción se están resolviendo en casi todos los países de AL, el desafío que se han propuesto es ampliar la obligatoriedad educativa y consolidar la calidad de los aprendizajes de la educación secundaria. Sin embargo, sólo una minoría urbana está logrando alcanzar este nivel educativo. (Tenti 2007). Por eso los problemas de cobertura, reprobación, deserción, exclusión y la baja calidad de la educación secundaria se concentran en las áreas rurales e indígenas y en las periferias urbanas.

El desafío internacional no es sólo de cobertura sino de calidad para todos. Los resultados de PISA muestra que entre el 10 y el 50% de los estudiantes latinoamericanos no está logrando el nivel 1, es decir, que “no tiene una destreza lectora que le permita realizar tareas más elementales, como entender cómo preparar el biberón de un niño” (CEPAL/ UNESCO, en Tenti, 2007:63).

Una pregunta fundamental es saber cuál es la capacidad de la escuela para revertir sus condiciones de atraso cultural y educativo. La investigación de Blanco Bosco (2011) concluye que la escuela pobre poco puede hacer para revertir sus procesos y sus resultados. Sin embargo, el mismo Emilio Blanco aduce que el asunto es conocer ese pequeño margen de maniobra y, si se puede, ampliarlo.

Advierte que el problema de la calidad e inequidad educativa no es atribuible sólo al tamaño y diversidad del sistema educativo mexicano.⁸ Se trata de acuerdo con él “... de un problema histórico, posiblemente originado en la centralización de la gestión del sistema, así como los usos políticos de los que ha sido objeto, características que persisten a pesar del proceso de federalización iniciado en 1992” (Blanco, 2011, 54).

8 Para Blanco Bosco (2011) “Aproximadamente 38 millones de alumnos reciben un servicio educativo hoy en México, atendidos por más de un millón y medio de maestros. Más de 25 millones de estos alumnos se encuentran en el nivel básico”, de acuerdo con los datos del INEE de 2009.

Los problemas de la deformidad del sistema que perjudican la vida escolar cotidiana son múltiples. Se explican por la superposición y descoordinación de múltiples agencias del gobierno educativo, por el alto índice de movilidad de funcionarios debido a las fluctuaciones políticas y en la tendencia de las autoridades a la selección de su personal más por lealtad política que por su capacidad técnica, así como por la coexistencia de diversos ejes de control: los poderes ejecutivos federal y de los estados, así como del sindicato nacional y de sus secciones en los estados (Blanco, 2011, 59-61).

Para Blanco el ANMEB de 1992, en lugar de avanzar en la descentralización y autonomía prometida "...multiplicó el número de actores con poder de decisión en el sistema". El autor "...calcula que en promedio cada escuela 'opera' 75 programas". En términos prácticos significa que la gestión directiva o bien se centra en administrar esos programas externos a la escuela, o bien a administrar el bien educativo entre los alumnos a su cargo, de acuerdo a las condiciones específicas de las escuelas. No es el único autor que reconoce que en realidad la mayoría de esos programas no se cumplen, "sino que da lugar a distintas formas de simulación" (Blanco, 2011, 60).

La educación secundaria para las mayorías pobres está en crisis. Se requiere reconstruirla, pero con nuevos sentidos. Diversas voces apuntan a la necesidad de aumentar la autonomía de la escuela, otorgar las condiciones para que sus actores puedan actuar con mayor profesionalismo, desde el conocimiento de sus condiciones locales, plenas de incertidumbre y de complejidad. Los agentes de la escuela secundaria no pueden seguir dependiendo de los sentidos que responden a una escuela homogeneizada construida desde el centro (Castillo y Azuma, 2009; Martínez Olivé, 2010; Miranda, Patrinos y López, 2006; Órnelas, 2009; Schmelkes, 2009).

Tenti (2007,129) reconoce que el servicio educativo no es equiparable a la adquisición de mercancías hechas, sino bienes producidos por sistemas de "...interacción entre aprendices y agentes especializados que trabajan en un contexto institucional". En esos sistemas de interacción los agentes escolares deben apropiarse del conocimiento local para responder adecuadamente a su contexto. Tampoco se trata de sacralizar las tradiciones locales. Las diversas escuelas deben compartir un conjunto mínimo y común de valores y competencias.

En la reconstrucción de la autonomía escolar, debe tomarse en cuenta que la demanda de las competencias mínimas no viene necesariamente de las familias. No existe el hambre de saber, de la misma forma en que toman conciencia de su hambre alimentaria, pues como lo señala TentiFanfani "...la privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de su propia situación". Por eso conviene la intervención social, externa, para proveerles de capacidades para la reflexión y su constitución como "sujetos" (Tenti, 2007, 137).

Para Blanco Bosco (2011) la autonomía o el otorgamiento de facultades de decisión a los agentes escolares permitiría mejorar la calidad de la educación si al mismo tiempo

que se responsabiliza socialmente a los directores y maestros por los resultados educativos, se consolidan nuevos dispositivos de control de los recursos, procesos y resultados, y si además se impulsa el desarrollo de proyectos mejor adaptados a las condiciones sociales y culturales de la escuela, la comunidad en la que se inserta y de los propios estudiantes.

Lograr la transformación del actual sistema educativo anquilosado, jerárquico y centralizado, que reproduce las condiciones de miseria cultural y educativa, requiere de la voluntad política para construir un proyecto de largo alcance, sacrificado por nuestro actual sistema de partidos y cambio de poderes, que utilizan el poder para continuar escalando puestos públicos. Eso no será posible sin una fuerte alianza ciudadana y con especialistas, que afiancen una política educativa democrática con justicia, que comprometa a los políticos a aumentar la inversión de recursos para el cambio educativo, así como al diseño de nuevos dispositivos de política pública deliberativa e incluyente. Se requieren políticas transversales y regionales que vinculen las políticas sociales, económicas y educativas, en cada una de las regiones estatales y nacionales. Se requiere la intervención de especialistas que aporten conocimientos provenientes de diversas disciplinas sociales, económicas y educativas, pero también que aporten conocimientos de las localidades y las regiones.

1.3. A manera de cierre

Se abordaron tanto el tamaño del problema ingente, como algunas de las explicaciones históricas y sociológicas del problema. La escuela secundaria está en crisis, pero la explicación nos remite no sólo a los problemas de un sistema educativo cuya organización actual no puede resolver los problemas señalados, sino que además esa problemática escolar y educativa se agudiza debido a las políticas sociales y económicas implementadas en las últimas décadas. Enfrentar los problemas de baja calidad e inequidad educativa implica la voluntad y la capacidad para proveer políticas intersectoriales y regionales que garanticen el desarrollo de las capacidades locales y escolares para enfrentar los problemas estructurales de las comunidades.

En adelante se abordan los movimientos internacionales que confían en el cambio de las condiciones escolares: el movimiento de eficacia y de mejora escolar. El primero mira a la escuela desde fuera, se preocupa por identificar las variables que la determinan; mientras que el movimiento de mejora mira la escuela desde adentro, desde las condiciones específicas y las capacidades de sus agentes para enfrentar los problemas situados, específicos e inéditos.

2. Eficacia y mejora escolar

El presente capítulo aborda el estado de la investigación educativa, tanto en el marco de la eficacia como el de la mejora escolar. Se plantea la evolución y las etapas de cada paradigma, como contexto para explicar los principales conceptos alrededor del trabajo de la investigación sobre liderazgo sostenible. La cronología manifiesta las diversas etapas por las que cada movimiento ha pasado. Se constituyen las variables de convergencia entre ambas corrientes. Al final se fija nuestra posición ante ambos paradigmas.

2.1. Estado del arte de la investigación sobre eficacia y mejora escolar

En la investigación educativa actual, la corriente de la *eficacia escolar* ha alcanzado un gran desarrollo en todo el mundo y principalmente en América Latina. Este movimiento busca profundizar en el conocimiento de las causas y circunstancias que dan lugar a que los alumnos de unas escuelas obtengan mejores resultados educativos que los de otras, así como de los elementos que influyen para que las escuelas alcancen sus objetivos. Con base en ese conocimiento, genera tanto la puesta en marcha de procesos de cambio, como el desarrollo de políticas encaminadas a lograr la mejora en la calidad de la educación.

Se constituye en la línea de investigación educativa que más influencia ha tenido en el desarrollo de políticas educativas y en la puesta en marcha de proyectos de cambio en las escuelas. Se ha desarrollado principalmente en países de corte anglosajón, y en ellos ha influido determinadamente en la toma de decisiones educativas. En algunos casos los estudios desarrollados en esta línea se han confundido con los de productividad educativa orientada por el análisis *input-output*, es decir, por los recursos que ingresan y por los resultados escolares. Pretenden identificar las condiciones para la optimización de recursos. Por el contrario, las investigaciones sobre eficacia escolar buscan conocer cuáles son los factores de la escuela, el aula y el contexto que favorecen que la escuela consiga mejor sus objetivos.

En este contexto el término *eficacia escolar* reúne las investigaciones que buscan mejorar la educación mediante el conocimiento de los elementos contextuales, escolares y de aula que generan una educación de más calidad y de más equidad. Haciendo referencia a los movimientos que han dado lugar preponderante a la investigación sobre eficacia escolar de América Latina e Iberoamérica se consideran sus inicios en marzo de 2000, cuando un grupo de investigadores de América Latina e Iberoamérica decidieron crear la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME). Este grupo en julio de 2001 impulsa la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) que busca validar un modelo de eficacia, adecuado a las características sociales, económicas, culturales y educativas de la región.

Los grandes temas, preocupación de los investigadores de la Eficacia Escolar son dos: saber cuánto influye la escuela sobre el rendimiento de los alumnos y, qué es lo que genera esas diferencias entre las escuelas.

El primer elemento es lo que técnicamente se denomina “estimación de la magnitud de los efectos escolares”, entendidos estos como la capacidad de la escuela para influir en el rendimiento académico de sus alumnos. En los últimos años además se está prestando especial atención al análisis de las propiedades de estos efectos, analizando cuestiones tales como la consistencia entre diversas medidas de rendimiento, su estabilidad en el tiempo, su eficacia diferencial y su perdurabilidad en el tiempo.

El segundo tema define la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto que hacen que una escuela sea eficaz. Cabe hacer mención sobre lo que se considera una escuela eficaz. Es aquella escuela que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación contextual social, cultural y económica.

Este planteamiento responde a tres principios que encuadran las investigaciones desarrolladas en este movimiento:

1. Principio de equidad. Una escuela será eficaz si y sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manera eficacia y equidad son términos mutuamente necesarios.
2. La idea de valor añadido. No tiene sentido alguno hablar de rendimiento de la escuela si no se consideran los elementos del contexto en el que se desarrolla. Concretamente, para que una escuela sea eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias. Una escuela aporta un valor añadido cuando provee mayores resultados a los que previsiblemente se esperaría con base en el contexto sociocultural en donde está inserta.
3. Se preocupa por el desarrollo integral del alumno. Una escuela es eficaz si sus alumnos obtienen buenos resultados en pruebas de lengua o matemáticas, pero además si se preocupa por su formación en valores, bienestar o satisfacción. Una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos.

Con ello se puede afirmar que el movimiento de Investigación sobre *Eficacia Escolar* está conformado por estudios empíricos que tienen por objeto tanto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, como el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan a una escuela eficaz.

Este movimiento nace en oposición a la publicación del Informe Coleman. Este informe se elaboró en 1966 en Estados Unidos. Concluye que las escuelas prácticamente no

pueden influir en la reducción de las desigualdades educativas, porque estas son atribuibles a la posición económica de los padres de los estudiantes.

El movimiento de eficacia se ha desarrollado en cuatro etapas fundamentales:

La primera incluye investigaciones desarrolladas en respuesta a las afirmaciones del Informe Coleman y que llegaron sólo a confirmar lo que éste estableció. Salvo el caso de la investigación desarrollada por Mayers et al (1972) que pretende corregir dos problemas metodológicos del Informe Coleman: uno, referido a la variable de rendimiento utilizada y dos, la metodología de análisis. Este trabajo concluyó que aunque pequeña, los factores de la escuela, tienen influencia sobre el rendimiento educativo. Esta etapa se caracteriza además por estudios de carácter cuantitativo, bajo el enfoque *input-output* y con la preocupación fundamental de estimar la magnitud de los efectos escolares, más que la determinación de factores de eficacia escolar. Su mayor aportación fue abrir la puerta para el inicio real de los estudios sobre eficacia escolar en los inicios de los años 70.

La segunda etapa inicia en 1971 con un estudio de Weber, caracterizado por la investigación sobre *eficacia escolar de escuelas prototípicas*, es decir, especialmente eficaces. En esta etapa se aprende que no sólo la escuela incide en el rendimiento de los alumnos sino qué es lo que hace a los centros diferentes. En este momento aparecen las primeras listas de factores. Un trabajo de recuperación de esta etapa simple y concisa, es el de Edmonds (1979) que resume los 5 factores de eficacia extraídos de su investigación, llamado Modelo de los cinco factores, según el cual las escuelas son eficaces si:

1. Poseen un liderazgo fuerte.
2. Tienen un clima de altas expectativas en relación al rendimiento de sus alumnos.
3. Presentan una atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva.
4. Tiene como objetivo prioritario la adquisición de destrezas y habilidades y a ello se supeditan las actividades del mismo.
5. Realizan una evaluación constante y regular del proceso de los alumnos.

La tercera etapa, de consolidación de la Investigación sobre Eficacia Escolar (1979-1986) se caracteriza por volver a los estudios con grandes muestras, pero con una mayor preocupación por recoger adecuadamente los datos sobre procesos escolares. Pasa del modelo *input-output* al modelo *input-process-output*. Esta etapa también se caracteriza por la influencia que comienza a ejercer sobre el movimiento de mejora de la escuela.

Un estudio destacado de esta etapa es el de Brookover et al (1978-79) que rompe con el modelo *input-output* poniendo dos grandes constructos entre las variables y los resultados de la escuela tales como: la estructura social de la escuela y el clima social del centro. El primero define los patrones de interacción dentro del aula y el segundo establece el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar. Incluyeron

además del rendimiento académico, el autoconcepto de la capacidad académica y la autoconfianza de los alumnos, ampliando su visión del resultado escolar.

Los resultados de esta investigación señalaron ocho elementos que diferencian los centros de alto con respecto a los de bajo rendimiento:

1. Tiempo: mejores logros a mayor tiempo de enseñanza directa.
2. Fracaso: bajo porcentaje de alumnos destinados a fracasar.
3. Expectativas de los docentes: en las buenas escuelas los docentes esperan que todos sus alumnos alcancen el grado más alto.
4. Prácticas de refuerzo: los buenos centros realizan prácticas consistentes de refuerzo.
5. Procedimientos de agrupación: en los grados altos se prefiere la existencia de grupos heterogéneos y en los grados bajos una clasificación en función de los resultados.
6. Juegos instructivos: frecuentes juegos de carácter académico para enfatizar el aprendizaje individual y en grupo.
7. Papel de la dirección: el director se involucra en las actividades académicas y visita las aulas con asiduidad.
8. Compromiso del personal: a mayor implicación de todo el personal de la escuela, mayor rendimiento.

La cuarta etapa corresponde a los estudios multinivel, en la cual se realizan numerosos trabajos desde diversos enfoques metodológicos. Muchos de ellos son estudios con grandes muestras donde se utilizan tanto técnicas cualitativas como cuantitativas, que además de la escuela y el contexto se “centra en el aula”. Se observa un importante incremento del interés por las evaluaciones nacionales e internacionales de los sistemas educativos, extendiéndose la realización de estudios de eficacia, acompañando con trabajos de evaluación o explotaciones secundarias especiales de esos datos.

En esta etapa se avanza en la elaboración de modelos comprehensivos de eficacia escolar. En este grupo de investigaciones destaca por su calidad el dirigido por A. Grisay en Francia que pretendió establecer las características de la escuela y la familia relacionadas con el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los alumnos. También fueron determinantes los trabajos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE 2002) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO desarrollada en trece países de América Latina, que pretendió determinar los factores asociados al logro educativo en 3º y 4º de Educación Básica en países de la región. Se realizó como complemento a una evaluación regional de la cual se concluye que una vez controlado el efecto de las variables del contexto familiar de los estudiantes, las escuelas más eficaces son aquellas con:

1. Altos niveles de recursos escolares, incluyendo baja relación alumno/docente, más materiales de instrucción, más materiales de instrucción, grandes bibliotecas y maestros cualificados
2. Aulas que no son multigrado y donde los estudiantes no están agrupados según sus habilidades
3. Aulas en donde los alumnos son evaluados frecuentemente
4. Aulas y escuelas con altos niveles de participación de los padres de los estudiantes
5. Aulas con un clima positivo, especialmente en lo relacionado con la disciplina

Sin embargo, en este estudio se puede destacar la ausencia de variables relacionadas con la gestión escolar y los procesos propios de la misma al concentrarse en la gestión del aula, las características de los estudiantes y de su contexto y los recursos de la escuela.

A partir de los diversos estudios desarrollados en torno a la Eficacia Escolar se pueden establecer tres conclusiones. La primera, que los efectos escolares tienen una consistencia media-baja entre distintas medidas de producto. Este hecho tiene dos repercusiones en la práctica; por un lado señala la necesidad de que en los estudios de eficacia escolar se utilicen varias medidas de productos y no solamente, como viene siendo habitual, los resultados de lengua y matemáticas. Por otro lado, nos pone en alerta acerca del cuidado que hay que tener en el momento de calificar a un centro como eficaz o ineficaz, solo con base en el análisis de los resultados de los alumnos en algunas áreas del conocimiento. Segundo, la necesidad de cuidar en el estudio el análisis de la estabilidad de los efectos a través del tiempo; y en tercer lugar, que es muy importante para el concepto actual de eficacia escolar el llamado *Eficacia Diferencial* entendiendo por tal el comportamiento de los efectos escolares para distintos grupos de alumnos.

Respecto a esta propiedad científica de los efectos escolares los resultados de las distintas investigaciones aportan algunas ideas interesantes, aunque aún provisionales:

1. En las mejores escuelas salen beneficiados los alumnos de mayor nivel socioeconómico, mientras que en las menos eficaces son estos mismos los que obtienen menores progresos (Sammons y Mortimore, 1995).
2. Los alumnos con menor rendimiento previo se ven perjudicados en las mejores escuelas.
3. Los resultados sobre la eficacia diferencial para alumnos de distintos grupos étnicos no aportan resultados concluyentes.
4. Todas las investigaciones afirman que si un centro es eficaz, lo es para todos los alumnos, aunque no en igual grado.

Del análisis de las aportaciones al conocimiento de las cuatro etapas de la investigación sobre los factores de eficacia escolar se pueden afirmar diez factores importantes. Una escuela es mayor o menos eficaz si en ellas existen estos factores:

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo
2. Liderazgo educativo
3. Orientación hacia el aprendizaje
4. Clima escolar y de aula
5. Altas expectativas
6. Calidad del currículo
7. Organización del aula
8. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente
9. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
10. Participación e implicación de la comunidad educativa

En el caso de México, aunque tiene una amplia tradición en la investigación educativa se reconoce una escasa atención a la investigación en torno a la eficacia escolar como objeto de estudio.

En 1963, la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) por Pablo Latapí se enmarca la institucionalización de la investigación educativa en México, al constituirla como una actividad profesional (Weiss, E. y Loyo, Aurora: 1997). En 1981 se realiza la primera revisión de trabajos de investigación educativa desarrollados y se agrupan en nueve áreas temáticas:

1. Educación y sociedad
2. Cobertura y calidad de la educación
3. Formación para la docencia
4. Proceso de enseñanza y aprendizaje
5. Educación informal y no formal
6. Diseño curricular
7. Planeación y administración educativas
8. Tecnología educativa
9. Investigación de la investigación educativa

En 1993, en el marco del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa se elaboran los estados del conocimiento de la investigación producida agrupando los trabajos en seis áreas y treinta comisiones temáticas, las áreas fueron:

1. Sujetos de la Educación y formación docente
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje
3. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales
4. Educación, sociedad y cultura y política educativa
5. Educación no formal, de adultos y popular
6. Teoría, campo e historia de la educación

A raíz del congreso se constituye el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), agrupación de profesionales de la investigación educativa, como depositario y responsable de acrecentar la tradición de la investigación educativa.

Respecto del tema de la eficacia escolar se identifican dos trabajos de investigación que explícitamente utilizan este enfoque teórico; el de Guadalupe Ruiz Cuéllar, tesis doctoral publicada en 1999 por la Universidad Autónoma de Aguascalientes denominada *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar* y la investigación de Eduardo Lastra en 2001, tesis doctoral publicada por la Universidad de Stanford, titulada *School effectiveness: a study of elementary public schools in Mexico City*.

En relación a los resultados escolares, dos investigaciones se consideran precursoras de los estudios sobre eficacia escolar; el trabajo de Carlos Muñoz Izquierdo *et al*, titulado *Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo* publicado por el CEE en 1979 y el publicado por la SEP y el Fondo de Cultura Económica en 1997, y el estudio realizado entre 1991 y 1992 por Sylvia Schmelkes *et al*, titulado *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*.

La tendencia teórica en México, a través de diversos estudios desarrollados, como puede constatarse en este y otros estudios, ha estado centrada en la conceptualización de la calidad de la educación, comprendida en términos de calidad de los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. Esta noción, al mirar al interior de la vida institucional de las escuelas, incorpora el concepto de gestión escolar, que al vincularse con el de eficiencia escolar fija su atención a los factores que se encuentran asociados a ella.

La investigación mexicana ha dirigido su atención en los factores asociados al aprendizaje, desde la perspectiva de los resultados educacionales o desde la perspectiva del rezago educativo y el atraso escolar, desde donde se indagan los rasgos característicos del Sistema Educativo Nacional y de los Sistemas Educativos Estatales.

Un tercer grupo de trabajos, inspirados en la eficacia escolar, como orientación para la

mejora educativa, está integrado por los trabajos como el de Ezpeleta *et al* (2000) donde se evalúa al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) terminada en 1994 y entregada al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Así mismo se inscriben trabajos como el de Pastrana (1997) y el de Cuauhtémoc Guerrero. El primero aborda el concepto de gestión escolar como totalidad compleja, síntesis de distintas dimensiones entre las que destacan la organizacional y la pedagógica y pretende abonar a la ruta del encuentro entre la administración y la enseñanza. El segundo está centrado en explorar algunas de las modalidades de gestión escolar a través de la descripción del trabajo de los directores de la escuela; aborda la constitución de la autoridad directiva a partir de referentes tanto profesionales como laborales.

El análisis de las conclusiones de los trabajos citados muestra con claridad que los factores relacionados con la calidad de los resultados educativos de los alumnos más significativos se relacionan con el profesor y su práctica de enseñanza, el director y su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico y de gestión y el papel del supervisor como autoridad educativa que acompaña, asesora y da seguimiento a las acciones educativas de sus escuelas. Así mismo, aunque en menor medida, la presencia de los padres de familia en la vida escolar en general y de sus hijos en particular.

En los trabajos desarrollados se verifica que pese a la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, la escuela conserva su poder de educar y puede evitar, al menos, una profundización de la desigualdad. Se señala que tanto la escuela como la familia son factores de central importancia en el aprovechamiento escolar.

En cuanto a las variables asociadas con la familia, el origen cultural y socioeconómico de los estudiantes ha sido señalado como un factor relevante y respecto a las variables asociadas con la escuela. Los factores más destacados se relacionan con:

1. El tamaño y el status socioeconómico de la escuela.
2. La cultura.
3. La administración y la gestión escolares.
4. Los insumos y las condiciones para la enseñanza.
5. Las características de los maestros.
6. El índice de asistencias de los alumnos.

Además se han mostrado otras variables relacionadas con el aprovechamiento escolar, tales como:

1. El liderazgo del director.
2. El ambiente de trabajo.
3. La responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje.

4. La confianza de los alumnos hacia el maestro.
5. La existencia de material de apoyo en el hogar.
6. La participación de los padres en las actividades académicas escolares.

Finalmente es urgente trabajar en la perspectiva metodológica, pues del análisis de los mismos trabajos se desprenden dificultades en la medición y el análisis cuantitativo, ya que en México aún se trabajan los modelos convencionales, mientras que en otros estudios se utilizan los de análisis multinivel. La esperanza, a decir de Latapí (1997:13), es que la investigación educativa, en tanto actividad de producción de conocimiento, nos ayude a disminuir la ignorancia de lo que somos y de cómo actuamos, pues los adultos nos debemos a las futuras generaciones.

2.2. El movimiento de mejora de la escuela

Con lo presentado en el apartado anterior hemos establecido que el movimiento de eficacia ha puesto su interés en conocer por qué unas escuelas obtienen mejores resultados que otras, a pesar de desarrollarse en contextos socioeconómicos análogos. Esto ha llevado a establecer desde la investigación en este campo, la determinación de establecer con claridad los factores escolares y de aula que se asocian con el rendimiento de los alumnos, y conceptualizar a la eficacia como la capacidad de la escuela para promover de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias.

Por el contrario, el movimiento de mejora escolar se remite a considerar la expresión del cambio educativo institucional desde dentro de la escuela. Conciben a la mejora como un proceso planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca el incremento en la calidad del aprendizaje.

Lo común, e incluso la posibilidad de complementariedad, de ambos movimientos o paradigmas, es que se comprometen con el desarrollo escolar a partir de la identificación de las acciones pertinentes para lograr la calidad y equidad del servicio educativo y el aprendizaje.

Al igual que la línea de investigación sobre *Eficacia Escolar*, el movimiento de Mejora de la Escuela tiene aproximadamente 30 años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1997). Su desarrollo se puede explicar desde el concepto y con la caracterización de tres momentos fundamentales. En un primer momento, en la década de los 60, las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo, mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos y que los docentes debían de

aplicar. Ése fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los profesores y la debilidad de la formación de los profesores.

En un segundo momento, que aparece en la década de los 70, coincide con la documentación, a partir de la investigación, del fracaso de las reformas y políticas que pretendían incidir en la práctica educativa. Esa situación de pesimismo sobre las políticas basadas en los enfoques dirigidos desde arriba, tuvo su contrapunto en la tercera fase de este movimiento práctico, denominada periodo de éxito. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de *Eficacia Escolar* y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó a que se aprendiera mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. Es en este momento cuando se inicia el movimiento de *Mejora de la Escuela* propiamente dicho.

La última fase, iniciada a mediados de los 80 y todavía en marcha, se puede denominar la gestión del cambio. En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa.

El concepto de mejora escolar

La conceptualización tradicional respecto de la mejora escolar refiere un “esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Velzen et al 1985, 48).

Más adelante, Hopkins y Lagerweij (1997) definen condiciones al respecto de la mejora escolar y la definen como un cambio educativo con las siguientes condiciones:

1. La escuela es el centro del cambio, desde una doble perspectiva, es decir, la escuela es tanto agente del cambio como sujeto del cambio.
2. El cambio se considera de carácter ser sistemático, planificado y organizado.
3. El cambio ha de basarse en las condiciones internas de la escuela, su organización y cultura escolar.
4. Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz, como futuro deseable.
5. Se necesita una perspectiva multinivel que vincule la escuela con su contexto.
6. Las estrategias de desarrollo están integradas. Esto implica relaciones entre los enfoques arriba-abajo y abajo-arriba.
7. La última fase del cambio consiste en su institucionalización. El cambio solo será realmente satisfactorio cuando forme parte del comportamiento natural, cultural, de los profesores en el centro escolar.

Por su parte Stoll y Fink (1996:88) matizan esta propuesta y definen que la mejora de la escuela es “una serie de procesos recurrentes en la cual una escuela que se caracteriza porque:

1. Aumenta los resultados del alumno.
2. Centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza.
3. Construye su capacidad de ocuparse del cambio.
4. Define su propia dirección.
5. Valora su cultura actual y trabaja para el desarrollo de normas culturales positivas.
6. Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
7. Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio.
8. Mantiene el ímpetu en períodos turbulentos.
9. Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro, desarrollo”.

Finalmente, Murillo (2003:3) propone conceptualizar la mejora escolar como “la capacidad de la escuela para incrementar en forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. Sus fundamentos son:

1. Está centrado en la escuela.
2. Implica a todo el personal del centro.
3. Construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto.
4. Está guiado por la información obtenida tanto por datos como por literatura de investigación.
5. Potencia el desarrollo continuo del profesorado.
6. Fomenta la capacidad de los alumnos para aprender.
7. Se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Descripción de las fases del movimiento de mejora escolar

Como ya se mencionó el movimiento ha atravesado por tres etapas en las que se pueden apreciar dos olas o generaciones de programas de mejora de la escuela que han puesto de manifiesto diversas aportaciones que pasa de la fase del optimismo pedagógico hacia dos etapas o generaciones del movimiento de mejora escolar.

Fase del Optimismo pedagógico

Con este nombre se conoce a la década de los 60 pues se pensaba que con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de escuela y del sistema educativo, se podía conseguir que la educación jugara un importante papel en la redistribución social (Farell: 1999).

Concretamente el modelo seguido era el llamado IDDA (investigación-desarrollo-difusión-adopción. House, 1979). Se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que los docentes deberían de aplicar.

Fullan en 1972 realizó un análisis crítico de lo realizado en esta etapa, a la que caracteriza de la forma siguiente al movimiento de mejora escolar:

1. Se trata de una etapa de cambio escaso en las escuelas en comparación con las previsiones.
2. Implica de procesos de innovación individualizada por parte de los docentes, resultados de un proceso permisivo y no participativo.
3. No se planificaban cambios en el nivel del sistema social.
4. Existe una escasa conciencia de que en toda innovación se requiere de desaprender algo del pasado.
5. Se promovieron cambios organizativos vacíos.

Primera generación de programas de mejora de la escuela

Como reacción al modelo anterior, en la década de los 70, comienza a extenderse la idea de que el ámbito educativo importante es la escuela, y que hacia ésta deben orientarse los procesos de cambio.

Fruto de esta etapa el lema “la escuela debe ser el centro del cambio” este nuevo planteamiento enfatizó cinco cuestiones clave:

1. Dar importancias a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados.
2. Ver los resultados escolares como problemáticos por sí mismos.
3. Una orientación más cualitativa en la metodología de investigación.
4. Un interés en ver a la escuela como una institución dinámica, necesitada más de estudios longitudinales.
5. Debe centrarse más en la cultura escolar que en la estructura escolar.

Frente al modelo IDDA los cambios educativos comenzaron a seguir una nueva perspectiva adoptando el modelo: iniciación-implantación-continuación-productos.

Según el macro-estudio de Berman y Mc Laughlin (1977) llamado *Rand changestudy*. En él se destacan que las estrategias de cambios son especialmente eficaces cuando son usadas de forma simultánea. Estas consisten en las siguientes recomendaciones:

1. Una formación para el profesorado amplia y adecuada al docente.
2. Apoyo al aula desde agentes externos de cambio.
3. Recoger ideas de otros proyectos de cambio.
4. Seguimiento de la puesta en práctica del proyecto.
5. Participación del profesorado en la toma de decisiones.

Entre 1982 y 1986 el proyecto ISIP, *International School Improvement Project*, impulsado por la OCDE, desarrolló un primer modelo de mejora. Este destaca que los cambios en la escuela deben hacer referencia tanto a las condiciones de aprendizaje, como a las condiciones internas de la misma, y se incluyen factores contextuales como elemento condicionante y modulador de todo el proceso.

Cabe destacar como características de esta primera generación a los estudios británicos desde una perspectiva etnográfica, los cuales analizaron en profundidad los procesos de cambio en las escuelas como el de Ball en 1981 y el de Hargreaves en 1986. En 1982, Fullan publicó la obra de más influencia en la mejora de la escuela su libro *“th meaning of educational change”*.

Segunda generación de programas de mejora

El trabajo de Fullan, nombrado en la etapa anterior, fue remodelado y publicado nueve años después como *New meaninig of educationalchange* convirtiéndose en la obra más leída y citada en este movimiento. Su publicación determina el inicio de la tercera etapa denominada de la gestión del cambio, según Hopkins y Lagerweij (1997) o la capacidad para el cambio, nombrada así por el propio Fullan en 1998.

Esta fase se caracteriza por presentarse una mayor colaboración entre investigadores y prácticos de tal forma que logren integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional; además por la existencia de nuevas políticas educativas en diferentes países tendientes a dotar de mayor autonomía a los centros docentes para que estos puedan asumir sus propias decisiones.

En esta época se desarrolla el proyecto IQEA (*ImprovingtheQuality of EducationforAll*) que aporta seis principios importantes para el movimiento:

1. El centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente.
2. Los buenos centros docentes parecen tener formas de trabajar que estimulan la participación.
3. El centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos tiene una clara visión de los mismos y considera el liderazgo una tarea compartida.

4. Una forma de mantener la participación de la comunidad es la coordinación de las actividades.
5. El centro que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes para la mejora consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.
6. Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro, la visión, en prioridades de mejora, orientar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

En esta etapa, en la conciencia de la ausencia de teorías y modelos al respecto, se desarrollan en 1996 y 1997 dos modelos de mejora de la escuela por Hopkins, que aportan básicamente los supuestos que ayudan a orientar la acción y desarrollar investigaciones sobre el tema. El primero conformado por tres componentes básicos: *Hechos*, *Dimensión Estratégica* y *Dimensión de la Capacidad para Construir*. El segundo ofrece una interacción dinámica en la que se destacan diez factores fundamentales:

1. La política de innovación desde la escuela.
2. Las intervenciones del director y el apoyo interno y externo.
3. La estructura organizativa de la escuela.
4. La cultura escolar.
5. La organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía).
6. Los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones.
7. Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
8. Los resultados educativos de los alumnos.
9. La escuela a nivel local y nacional.
10. Las condiciones, medios e instalaciones.

Harris (2000) resume lo aprendido en esta etapa a partir del estudio de distintos programas exitosos de mejora de la escuela, en su artículo titulado *What Works in school improvement? Lessons from the field and future directions*, en el que establece cinco elementos que a su parecer caracterizan a los mejores programas:

1. Tener una visión de futuro de la escuela.
2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso.
3. Ajustar los programas al contexto.
4. Centrarse en los logros específicos de los alumnos.
5. Tener un enfoque multinivel.

2.3. La mejora de la eficacia escolar

De los movimientos de eficacia y mejora escolar, es posible cierta unidad, pero asumimos que el eje debe estar en la mejora, es decir, en que los propios agentes escolares deben desarrollar las capacidades para la conducción del cambio, como la planificación y la toma de decisiones tomando en cuenta las iniciativas y la participación colaborativa, así como el conocimiento de las condiciones culturales locales, situacionales. Las aportaciones del movimiento de eficacia escolar deben estar al servicio de la mejora; los resultados de sus investigaciones pueden ayudar a los líderes escolares a tomar mejores decisiones, al tomar en cuenta la identificación de las variables que más influyen en la construcción de escuelas eficaces, centradas en el estudiante.

Desde esta postura, por ejemplo Stoll y Fink (1999) pronosticaban una tercera ola de programas de mejora escolar que estarían caracterizados por tres elementos 1) una colaboración más estrecha con el movimiento de investigación de *Eficacia Escolar*, 2) prestar una atención muy especial a la capacidad de aprender por parte del centro docente, y 3) una influencia significativa en la cultura del centro docente.

Este tercer movimiento, de la *mejora de la eficacia escolar*, pretende conocer cómo pueden los propios agentes escolares llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementan el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las estructuras organizativas del centro. Aplicar ese conocimiento orientada a la mejora de la escuela; pretende ayudar a éstas a centrarse en las condiciones y variables probadas del cambio, para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

Este movimiento dirige su atención hacia la institución escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamental. Entran en juego el profesorado, el currículo y los procesos de aprendizaje, pero también variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destaca el clima, la cultura escolar y la capacidad del centro educativo para aprender como organización, al mismo tiempo que resuelve, incorpora o controla, los factores externos a la institución educativa (Stoll y Fink: 1999).

En este contexto, los cambios que se producen en el centro docente se relacionan con su impacto sobre los resultados que obtienen los alumnos. Esta determinación permite valorar los resultados y permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio, con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto.

Producto de la investigación titulada *Capacity of change and adaptation school in case of effective school improvement* (ESI) se elaboró un marco teórico comprensivo de la mejora de la eficacia escolar que pretende ser punto de arranque para promover una línea de investigación, que combine los factores esenciales de ambos enfoques con mayor

acierto y que provoque el debate y la reflexión entre docentes y administradores, para poner en marcha procesos de cambio en los centros educativos.

La mejora de la eficacia escolar se refiere a un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. En este marco el proceso de mejora, sus características y condiciones están claramente definidas por el contexto educativo de cada escuela.

La convergencia de los planteamientos de ambas posturas, de la mejora y de la eficacia escolar, aportan elementos para asumir el diseño de planes para el mejoramiento, desde la mejora de la eficacia escolar, donde se aseguren aspectos relevantes para la calidad de la educación en las escuelas, tales como: identificar en qué se debe cambiar para incrementar y mantener en el tiempo los aprendizajes y el rendimiento de todos los estudiantes, así como las formas de organización y funcionamiento exitosa de la escuela.

Los planes habrán de constituirse en instrumentos de gestión institucional para la reflexión, organización y planificación del mejoramiento educativo que impacte en la equidad y calidad para todos: aprendizajes significativos y estables para todos los estudiantes.

Sin duda, la mejora eficaz debe reunir ciertas características y condiciones que aseguren la focalización en el mejoramiento sustantivo de los aprendizajes. Se tiene la convicción de que su éxito depende de la manera en que cada participante, individual o colectivo, aprenda y asume de manera responsable el desarrollo de sus capacidades para el liderazgo distribuido, la planificación, la toma de decisiones y para lograr el cambio educativo sostenible; tareas que se asumen en el capítulo siguiente.

3. Planificación y liderazgo para el cambio sostenible

Si en los anteriores capítulos se abordaron los graves problemas que enfrenta la escuela secundaria actual (capítulo 1) y los desafíos propuestos por los movimientos de eficacia y mejora escolar (capítulo 2), en éste se abordan cuáles son las capacidades que deben desarrollar los líderes escolares para lograr el cambio sostenible.

Las olas de reformas en América Latina han cambiado de eje articulador. Después de poner al docente y el aula como ejes centrales en los setentas, se pasó a la escuela y a los directores escolares, en los noventas. Actualmente se reconoce la necesidad de políticas de largo alcance y además de carácter sistémico, es decir, que el sistema en su conjunto debe reorganizarse en función de las necesidades y del desarrollo de las capacidades para la autonomía y la toma de decisiones de los agentes escolares (Castillo y Azuma, 2009).

Estas olas de reformas no han corrido al mismo tiempo, ni con la misma intensidad en diversos países. En el caso de México, las actuales políticas han paralizado las tendencias descentralizadoras y de la política centrada en la escuela, iniciadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de 1992. Las tentaciones centralistas y homogenizantes del centro han impuesto su modelo, a la enorme diversidad de condiciones regionales de los estados.

Diversos especialistas y las tendencias internacionales han señalado la necesidad de colocar a la escuela en el centro de las políticas educativas, al mismo tiempo que se transforma la anquilosada estructura organizativa de los aparatos educativos, autoritaria y jerárquica.

En este capítulo se pretende abordar la importancia de nuevos estilos de liderazgo, indispensables para el cambio sostenible de la escuela, y del propio sistema educativo en su conjunto. Se trata de líderes que no solo tengan la capacidad de influir y animar a otros frente a ciertas iniciativas, sino sobre todo de aprender a escuchar, animar e incorporar las capacidades de otros agentes educativos.

El liderazgo distribuido es indispensable para la escuela, pero también para el resto del sistema. Porque ya no se trata de que cada estamento de la estructura respete y acate las órdenes de las jerarquías más altas, sino de apoyar el desarrollo de la autonomía y la actuación eficaz de los diversos niveles y áreas del sistema educativo (Goodin, 2006).

El liderazgo escolar lo puede ejercer el director, sería una función legítima y deseable, sin embargo, la tradición ha puesto al director en el papel de defensor de los modos de gobierno jerárquico y autoritario. Es deseable que el director escolar incorpore nuevas capacidades para el cambio sostenible, como la toma de decisiones, la planificación y el liderazgo distribuido, en las condiciones complejas, plenas de incertidumbre que ocurren en su contexto escolar, situado. Se trata de trascender la cultura de hacer y repetir lo que se manda desde arriba, a favor de la actuación responsable que toma decisiones basadas en el conocimiento de la cultura acumulada y las problemáticas específicas de la escuela y sus agentes. Se trata de aprender a involucrar las capacidades y las iniciativas de los otros.

Para argumentar estas capacidades se abordan en adelante los problemas y las condiciones para el cambio, las condiciones para una adecuada planeación y toma de decisiones y, finalmente, las características que se demandan para un liderazgo favorable al cambio sostenible.

3.1. Las dificultades y condiciones para el cambio

El líder del cambio puede aprender muchas lecciones derivadas de la investigación relativa al cambio educativo de las últimas décadas. Estas lecciones se refieren sobre todo al problema del otro, de los colegas, de aquellos a quienes conviene animar y a quienes conviene conocer.

Existe abundante investigación respecto de las dificultades del cambio y de las reformas educativas. Diversas investigaciones señalan grandes dificultades para el cambio, como el hecho de que suele no tomarse en cuenta las creencias, la voluntad, la cultura y las prácticas colectivas y de los agentes educativos (Fullan 2002, 2000; Gather, 2004; Elmore, 1999).

La dificultad más fuerte del cambio reside en la transformación de los significados y las actitudes de los propios participantes. La participación es indispensable. No hay cambio sin participación voluntaria, y sin que estos aprendan a reconocerse y a cambiar sus percepciones, es decir, del cambio en los significados que le otorgan a su actuación personal y colectiva.

De acuerdo con Gather (2004) ninguna estrategia aplicada en los últimos treinta años, ha ejercido una verdadera influencia sobre las prácticas pedagógicas. La causa principal se debe a las resistencias de los profesores y escuelas a cambiar sus costumbres y la cultura organizacional. Tiempo atrás Rudduck (1994) ya había documentado el exiguo éxito del cambio escolar y de las reformas en diversos países de los últimos veinte años. Ello se debe a que los esfuerzos para introducir cambios, no han considerado suficientemente el poder de la cultura de la escuela y del aula en los procesos de innovación y de reforma educativas, ya que éstas entran continuamente en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Por lo anterior, para Elmore (1999) las reformas pocas veces llegan más allá de las zonas donde se prueban, es decir, no llegan hasta la escuela, centro nodal del sistema educativo.

Las transformaciones educativas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje solo ocurren cuando se involucran las voluntades, los significados, conocimientos, experiencias que comparten y expresan los profesores y sus comunidades. Las acciones en el contexto de la organización están determinadas por las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas por las organizaciones en el “transcurso de la interacción entre los sujetos” (Armengol, 2001, 24). La cultura, como formas de pensar y actuar en común, solo se

mueve cuando los autores se han asegurado de que las nuevas formas de obrar o de pensar son mejores que las anteriores (Murdock, 1997).

Mucha de la investigación sobre el cambio se refiere a las que se pretenden desde arriba, desde las reformas promovidas desde las autoridades centrales. La mayor dificultad del cambio ocurre cuando se pretenden “sustituir los valores arraigados en las organizaciones de gran historia por otros” (Segovia, 1998). Las innovaciones o reformas son rechazadas de plano o, como ocurre con frecuencia, se suelen asumir distintas formas de simulación, o como lo afirma Rudduck (1994, 213) “Cuando se ponen de moda las innovaciones, se incorporan características superficiales de las mismas de tal forma que parezca que están participando sin cambiar sus hábitos”.

Las propuestas de cambio desde arriba, las reformas, han fracasado porque no se ha comprendido el papel de la cultura organizativa escolar y las prácticas docentes. Son diseñadas por expertos o especialistas y ejecutadas o “aterizadas” por los docentes. Pocas reformas exitosas han logrado articular las voluntades de los niveles micro y macro, que articulan la institución escolar y el contexto institucional y social (Torres, 2000).

Fullán (2002) coincide con los pocos y exigüos éxitos de las políticas y las reformas de los setentas a los noventas. Ha realizado diversas indagaciones al respecto. Lo más destacado de esos descubrimientos consiste en la resistencia institucional al cambio, y cierta simulación discursiva. Las innovaciones se adoptaron sólo de forma, manifestado en el uso de cierto “lenguaje”, pero dejando intactas las estructuras escolares y las prácticas docentes. Las fuerzas que alimentan el *statu quo* son sistémicas. Las escuelas más que fuerzas revolucionarias de transformación, son organismos legitimadores del *statu quo*. La estructura escolar, promueve la cultura del trabajo de docentes aislados e individualistas, el cual dificulta que los profesores trabajen juntos, realicen planificaciones conjuntas, así como observaciones y reflexiones de su práctica individual y colectiva.

Para Fullan (2002) toda reforma o innovación significa cambiar la cultura de las aulas, las escuelas o de los sistemas educativos. Por ello, el cambio implica reconocer la subjetividad, los valores y el sentido del cambio para los propios implicados. Los sujetos reaccionan siempre desde su “construcción de la realidad, conocida y fiable”, desde su marco de experiencias, al margen del sentido que posean para otros. Esta afirmación se opone a la creencia común de los responsables de las políticas o las reformas de que es suficiente difundir las razones del cambio para que los agentes educativos las adopten. Por eso muchos intentos del cambio fracasan.

Algunas de las lecciones más reiteradas del cambio y de las reformas refieren que su exiguo éxito se debe principalmente, porque se imponen a los participantes, porque se instalan en modelos jerárquico-burocráticos y en estilos de implementación autoritarios, por mandato, en modelos de arriba/abajo. Además, en las reformas intervienen diversas áreas en cada estamento de la organización. En estas organizaciones jerárquicas y burocráticas, cada agencia va reinterpretando los mandatos en función del sistema de

creencias conformadas en cada una de ellas. En la cascada de reinterpretaciones y reformulaciones, la “reforma” llega reinterpretada, en función de los diversos intereses de las agencias participantes. A mayor jerarquía menor es el involucramiento y convicción en los estamentos más bajos, hasta llegar a los profesores que simulan discurso y acciones, que conforman un nuevo discurso, sin que haya cambios en sus prácticas.

Los problemas del cambio desde arriba, también ocurren en los cambio desde abajo, como se trató en el capítulo anterior relativa a la mejora escolar. Los nuevos modelos de cambio argumentan la necesidad de involucrar el compromiso y las voluntades tanto de los de “arriba” como los de “abajo”. Lo importante es que cualquier propuesta de cambio debería de obtener el respaldo suficiente para el cambio, sea sugerido o apropiado, como compromiso común de los implicados.

El cambio, si bien es difícil no es tampoco imposible, existen diversas experiencias de reformas e innovaciones exitosas (Segovia 1998, Angulo 1994, Torres 2000). Schmelkes (2009) señala que el cambio se observa aún en escuelas que operan con población de niveles socioeconómicos bajos y de orígenes culturales minoritarios. La diferencia la hacen algunos profesores o directores con cualidades especiales; pero también advierte que las buenas prácticas docentes no se sostienen en escuelas que cuenten con malos directores. Tampoco se sostienen buenas prácticas directivas con supervisores autoritarios.

Los cambios pueden tener niveles o grados, dependiendo de la naturaleza de sus propósitos. El más elemental es el cambio sólo en el uso de *materiales* nuevos (didácticos o tecnológicos), le sigue la introducción de nuevos *enfoques didácticos* o curriculares, pero estos implican el cambio de *creencias*, las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes de los docentes. Los cambios importantes, duraderos, ocurren en el último nivel, es decir, en las creencias, las cuales no son explícitas ni conscientes, sino que están soterradas en el nivel de presuposiciones.

Fullán (2002) reconoce que cualquier proceso de cambio pasa por tres fases: de iniciación o adopción, de implementación y de institucionalización. En esta última fase se incorpora el cambio como parte integrante del sistema. Diversos resultados de investigación informan que son escasos los casos que logran esta última fase, y que además suelen ser demasiado largos. El periodo total de tiempo desde la iniciación a la institucionalización puede durar de 3 a 5 años, pero si se trata de una reforma de mayor escala, puede demandar de 5 a 10 años.

Para el caso mexicano, las reformas de índole federal solo serían exitosas si se perfilaran de manera transexenal; si se rebasan los tiempos políticos del sistema de gobierno mexicano. En una investigación en torno a la implementación de dos reformas federales de cambio curricular en Jalisco, se concluyó que pasaron en promedio tres años solo en el diseño - por los especialistas de la SEP-, así como en la discusión y aprobación, con las autoridades de los estados y sindicales. En los pocos meses restantes, al término del periodo sexenal de gobierno, la implementación fue apresurada, con muchos problemas para la difusión, la

dotación de materiales y sobre todo para la capacitación. Esta se desarrolló en cascada y con énfasis sólo en la mera transmisión de los nuevos enfoques y contenidos (Espinoza y Flores, 2010).

De hecho sólo en los periodos de diseño/negociación se alteraron los grandes propósitos iniciales, como ocurrió en la ambiciosa Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la cual se fue desdibujando hasta llegar a una reforma curricular (RS). Lo importante de estos hallazgos es que los tiempos de las reformas federales no permiten la discusión o la negociación de los significados de las reformas con las que poseen los profesores.

Lo mismo ocurrió en la actual Reforma Integral de la Educación Básica en México que pretende unificar un modelo integral de competencias que corre a lo largo de la formación de los estudiantes desde preescolar hasta la secundaria. Este acuerdo fue firmado en el mes de agosto de 2011, es decir, a un año y cuatro meses que termine el actual mandato gubernamental; tiempo insuficiente para que cada profesor esté siquiera informado, menos preparado y comprometido con una reforma que fue elaborada sin su participación. Para algunos especialistas, esta reforma adolece además de muchas deficiencias (Andere, 2011).

Por otro lado, diversas investigaciones coinciden en señalar que los cambios no resisten, si no ocurren al mismo tiempo en los otros niveles educativos (Fullán, 2002; Schmelkes, 2010). Michel Fullán argumenta por ejemplo que los docentes no pueden sostener el cambio si trabajan en una cultura escolar negativa o una escuela no puede mantenerlo si sus autoridades se lo impiden o que una zona escolar tampoco podrá continuar el cambio si funciona dentro de un estado que no le apoya (Fullán, 2002).

Tanto para Fullán (2002), como para Hargreaves y Fink (2008) el mayor problema que enfrentan las escuelas en su cotidianidad es la fragmentación y el exceso de intentos de reformas o innovaciones que surgen fuera de las escuelas, las cuales padecen un torrente de políticas e innovaciones no deseadas y mal coordinadas, que proceden de las altas jerarquías burocráticas. Martínez Olivé (2008 y 2010) lo ha denunciado para el caso de las escuelas mexicanas desde hace varios años. También ha sido señalado por Blanco (2011), que afirma que ha documentado que cada escuela debe atender 75 programas federales en promedio en un ciclo escolar.

Las escuelas mexicanas sobreviven a un doble discurso contradictorio. Por un lado se les promete mayor autonomía para la toma de decisiones, y por el otro se les bombardean de decenas de iniciativas, de carácter obligatorio diseñadas e implementadas “desde arriba”, en distintos niveles de gobierno, desde las federales, las estatales y, en ocasiones, las municipales.

3.2. Planificación del cambio

El cambio no puede ocurrir de manera espontánea, requiere ser cuidadosamente planificado. El desarrollo de las teorías sobre la planificación aportará otras lecciones respecto del cambio.

Como se ha señalado atrás, el cambio suele fracasar desde el momento de su planificación, porque suele no tomarse en cuenta el contexto y el conocimiento de la cultura local suele ser incompleta. También se olvida que el cambio debe involucrar la negociación con una multiplicidad de agentes, por eso los líderes del cambio necesitan estar abiertos a las representaciones de la realidad de los otros.

A pesar de las dificultades de la planificación del cambio, para Fullán (2002) este es alcanzable. Sugiere trabajar de manera coherente, escogiendo los ámbitos de innovación y relacionarlas, para evitar el exceso de iniciativas desconectadas. Sugiere a los líderes del cambio educativo que no sean obstinados en su versión, por el contrario deben aprender a gestionar las condiciones para que otros participantes incorporen sus propias iniciativas; deben aprender a enfrentar el conflicto que surge necesariamente durante el cambio. Lo mismo que el desacuerdo y la impredecibilidad, es natural que algunas personas no participen. Por eso conviene que los líderes asuman una postura abierta al aprendizaje en cada fase del cambio, y flexible en los procesos de diseño, implementación y continuo ajuste del proyecto del cambio.

Desde hace más de una década a los directores de las escuelas secundarias (al menos del estado de Jalisco, se les ha exigido que realicen planificaciones del ciclo escolar, tanto desde las direcciones del nivel como de las direcciones de cada modalidad (Secundarias generales, técnicas y la telesecundaria), pero también es condición de la participación de las escuelas en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), sin embargo, como se abordará a continuación, el desarrollo de las teorías de la planificación nos abre nuevos problemas.

La planificación ha jugado un papel importante en las acciones de gobierno, así como en infinidad de actores educacionales y sociales de todo el siglo XX. La planificación se relacionó con la voluntad para cambiar y controlar el mundo, por parte de las naciones de primer mundo, aunque pronto se dieron cuenta de que era sumamente complicado, convertir los deseos o los objetivos previstos en realidad (Goodin, 2006).

De acuerdo con Aguerrondo (2007) el supuesto principal que subyace a toda planificación es que el conocimiento permite no solo conocer, sino además dominar la realidad, y la capacidad de la razón para discernir lo mejor para cada problema a resolver. Sin embargo mucha de la literatura de las ciencias sociales ha mostrado el reiterado fracaso de este modelo de planificación. A pesar de ello debe seguir apostando por la planificación, pero, desde nuevos modelos teóricos.

La planificación es ciencia interdisciplinaria, que se auxilia de las ciencias económicas y administrativas. Estas otorgan el poder para controlar y predecir los cambios previamente

planificados. A este modelo de planificación lo denomina Aguerrondo (2007) como normativo/positivista. Las primeras teorías de la planificación, y de las decisiones, estuvieron dominadas por esos enfoques positivistas, de carácter lineal, que suponían la absoluta confianza en una teoría de la planificación capaz de cambiar la sociedad y la educación.

Algunas de las críticas al modelo lineal o positivista refieren que, ese modelo normativo, aísla la teoría de la práctica, es decir, separa los actos de diseño, de planificación, con su puesta en práctica; y, en segundo lugar, supone que el único papel de la ciencia es describir, explicar y predecir la realidad, a través del establecimiento de relaciones causales lineales: si ocurre A entonces necesariamente ocurre B (Aguerrondo, 2007).

El modelo positivista pronto mostró sus limitaciones, o “fracasos”, pues se acumulaban infinidad de evidencias de que la realidad social o educativa no era controlable ni predecible. Los objetivos previstos no se traducían en resultados tangibles. Las ciencias políticas, pero también otras disciplinas, como la administración y la economía, entraron en crisis. La razón principal consistía en las enormes brechas entre resultados y objetivos previstos (Goodin, 2006).

Para Goodin (2006) los estudios surgidos durante la Segunda Guerra Mundial sobre las políticas públicas contenían la ambición asertiva y la confianza desmedida en el control de los cambios mundiales. A esta etapa la denomina *alto modernismo*, pero que en el último medio siglo ha ido perdiendo prestigio gradualmente. Los técnicos y los científicos de la planificación política habían comenzado a destacar los límites de la puesta en práctica de las normas derivadas de la administración y el control.

Frente a este escenario se han propuesto alternativas, algunas sugeridas por Aguerrondo (2007).⁹ Una de ellas es el planeamiento estratégico situacional, la cual no se apoya en el positivismo sino en los enfoques teóricos de la dialéctica y la complejidad. No se centra tanto en los “aspectos formales del diseño del plan (área por excelencia de la planificación normativa), sino en el desafío concreto de que las decisiones que se tomen se implementen efectivamente (áreas de la gestión/administración)”. Se apoya en Carlos Matus, quien define el planeamiento como el “cálculo o previsión de situación dentro de un escenario social incierto, lleno de turbulencias e incertidumbres” (8-9).

Siguiendo a Matus, Aguerrondo (2007: 16) define al problema

“no desde su realidad real, sino desde la construcción ad-hoc que realiza quien pretende operar sobre la realidad... un problema no es tal en sí mismo, es tal porque quien quiere resolverlo decide que un conjunto de hechos organizados de una forma determinada deben ser desorganizados y adoptar otra dinámica”.

9 Aguerrondo (2007: 11) “... cuestiona el difundido argumento que sostiene el fracaso de las políticas de reforma educativa de la región. El fracaso sería más bien ‘un fracaso de lectura’ es decir es la consecuencia de pensar, con mentalidad de planificación normativa, que si no se llega a la meta se fracasó; en lugar de pensar, con mentalidad situacional, que todo avance en la dirección de la imagen objeto, por pequeño que sea deja una secuela exitosa en el proceso”.

Para diversos especialistas como Aguerrondo (2007), Curzio (2001) o Gooding (2006) la crisis de las ciencias sociales que inicia y se desarrolla durante el Siglo XX, se trasladó del problema de la observación, a la cuestión de la creación del mundo. El mundo no es esa cosa fuera del sujeto, sino las representaciones que nos hacemos de él.

Por eso, para de este estudio y desde esa perspectiva, nos interesan los significados que los líderes y los directores poseen del mundo en que se mueven, cuyo contenido está determinado por sus historias personales y colectivas, las cuales determinan sus decisiones y estrategias, para el cambio o la simulación, de acuerdo a las condiciones escolares o a las demandas externas que devienen de políticas externas a la escuela.

Por lo anterior, queda claro que desde el enfoque de la complejidad del cambio y más aún sostenible, es decir, que se sostenga en el tiempo, supone superar los fundamentos clásicos de la racionalidad, esto es, la confianza absoluta, y hasta arrogante, en la razón y la objetividad del saber del planificador, que ocupa la más alta jerarquía burocrática.

El éxito de la planificación escolar para el cambio sostenible no depende exclusivamente del director, sino de múltiples racionalidades, esto es, de cada persona interviniente en las actividades, sean docentes, directores, padres de familia y hasta los mismos estudiantes; sin embargo la comunidad escolar también está influida por el entorno comunitario y del resto del aparato educativo. Para el análisis de las decisiones asumidas para la planificación y para su ejecución es necesario recurrir a la comprensión de la forma cómo se resuelven las diversas tensiones entre esas racionalidades en el marco de la complejidad e imprevisibilidad de la realidad.

Para el caso de los directores se trata del aprendizaje de la gestión en la incertidumbre, pero de otras capacidades señaladas por Aguerrondo (2007, 16):

“En términos generales distingo tres grandes campos: dentro del planteamiento de fijar la imagen-objeto, que corresponde básicamente a la cúpula de la estructura pero que debe ser participada y co-elaborada por el resto de la estructura ya que si no las decisiones más intermedias y operativas se quedan ‘sin dirección’ que alimente el proceso. Segundo campo: el diseño y operación de herramientas para lograr decisiones informadas... Incluye búsquedas de avances en el campo académico, confrontación con experiencias de otros países... Tercer campo: diseño y operación de instrumentos que sostengan una logística organizativa que permita ejecutar (llegar a las escuelas), implicando el *aggiornamento* de la normativa, la reestructuración de circuitos internos para más flexibilidad y otros temas”.

No hay cambio sin participación, pero tampoco existe cambio sin que se desarrolle la capacidad para fijar los puntos de llegada, la imagen objeto, la capacidad para tomar decisiones fundadas o argumentadas con base en datos e información confiable, y la capacidad para animar las iniciativas de los otros, así como la ejecución, seguimiento y animación de los cursos de acciones de los intervinientes.

3.3. Planificación y toma de decisiones

El cambio necesita estar planificado, pero implica también tomar decisiones a lo largo de diversos procesos implicados en la planificación del cambio, desde la elaboración del diagnóstico estructural y situacional, la selección y definición de los problemas relevantes, la construcción de estrategias y cursos de acción adecuados, su puesta en operación, la construcción de criterios e indicadores para el seguimiento y evaluación. Con base en esos resultados se deben retroalimentar las decisiones para continuar o corregir el plan de acción.

Uno de los focos de interés de esta investigación reside en las decisiones que toman los directores o líderes de las escuelas secundarias, en el margen de autonomía que les toca jugar, es decir, entre la libertad individual y las determinaciones que el sistema educativo y el contexto en el que participan les imponen.

Como lo propone Curzio (2001) las decisiones que las personas toman, si bien implican capacidades para la deliberación, el cálculo racional de las acciones y sus consecuencias, y por tanto algún grado de responsabilidad; también están constreñidas por las estructuras sociales e institucionales, así como por las determinaciones que impone el contexto y la intervención de múltiples actores y organizaciones.

La crítica a los modelos lineales, simplistas o positivistas son aplicables tanto a la planificación, como a la toma de decisiones. Tradicionalmente se les ha utilizado dentro de una lógica lineal, racionalista; parten del supuesto de que el actor posee libertad absoluta. A ese modelo se opone otro modelo más complejo, que considera el hecho de que los directores toman decisiones en situaciones complejas, en presencia de múltiples racionalidades, en donde no pueden esperarse a deliberar ampliamente para tomar alguna decisión en el curso de acciones, que no permanecen estáticas y del cual depende la consecución de cierto resultado.

El modelo asumido en el estudio de las deliberaciones para la planificación y la toma de las decisiones pretende resolver los dos enfoques tradicionales y que se oponen en sus fundamentos, falsos en ambos casos. Por un lado el que supone que las personas, los líderes escolares, son totalmente libres, para deliberar y tomar las mejores decisiones que benefician a la escuela y la comunidad. O, por el contrario de que no son libres, sino que están constreñidos por los marcos normativos institucionales, las reglas en las que están obligados a jugar y las poderosas condiciones contextuales.

Los directores y líderes escolares se enfrentan a infinidad de obstáculos que emanan tanto desde fuera de la escuela, como las políticas, reformas, programas, reglamentos y procesos normativos, tanto de los poderes federales como estatales. También están constreñidos por factores internos, como los niveles de participación de los docentes y padres de familia, las paupérrimas condiciones sociales y económicas del entorno comunitario, los bajos capitales sociales y comunitarios y escolares. En las conclusiones del denso estudio de

Blanco (2011) se concluye que los factores socioculturales impactan entre un 70 y un 80%, mientras que la escuela solo entre el 10 y el 15 %.

Sin embargo, a pesar de ello, los directores tienen margen de actuación. Como se ha señalado, los directores y los profesores tienden a simular la implementación de las disposiciones emanadas por las jerarquías superiores, pero también existen quienes aprovechan algunos programas y recursos externos para promover cambios escolares.

Interesa a la investigación el estudio de los márgenes de actuación, así como las buenas decisiones que asumen y que contribuyen a fortalecer el cambio sostenible en las escuelas secundarias. La importancia de este estudio es la posibilidad de recorrer el velo de las decisiones para reflexionar acerca de las deliberaciones, en condiciones contextuales, sobre cómo participan las agencias sociales en los cursos de acción y sobre la naturaleza de los resultados obtenidos. Este detenimiento analítico, puede ayudar a valorar los fundamentos lógicos, éticos y políticos de las decisiones de los directores de las escuelas secundarias.

La reflexión no se paraliza sólo en las deliberaciones de las decisiones, sino que estudia cómo son interpretadas, asumidas y practicadas por el resto de los participantes, sean estos actores individuales u organizaciones. Como se ha planteado, estos intervienen activamente con los marcos de interpretación y esquemas de actuación rutinizados que han construido a través del tiempo (Giddens, 1995). Por eso una de las cualidades del buen líder o directivo del cambio es la capacidad para comunicar y negociar valores y significados (Gómez, 2010).

Curzio (2001) sugiere un enfoque combinado al que denomina de “incremento de la racionalidad”, pues implica el análisis y reflexión permanente, sostenida, de las deliberaciones, las acciones y los resultados que se van desarrollando en el trayecto de la implementación de programas que pretenden resolver problemas sustanciales. El “Incremento de la racionalidad” provee empoderamiento a los líderes, directores y colectivos escolares, favorece la democracia y la transparencia en los objetivos y las estrategias asumidas; contribuye al acceso, dominio y comunicación de la información y reduce la discrecionalidad en la toma de decisiones.

El proyecto de cambio escolar debe ser revisado y corregido permanentemente durante su puesta en operación. Se trata de cálculos y deliberaciones acerca de las racionalidades que se van evaluando y corrigiendo, desde aproximaciones a priori, objetivos múltiples, jerarquías alternativas, así como la minimización de costos y la maximización de los impactos positivos (Curzio, 2001; Aguerro, 2007).

3.4. Dirección o liderazgo escolar

El líder y el director escolar pueden ser la misma persona, pero no necesariamente. El director es la persona que ostenta la autoridad formal para la administración escolar, y el líder es quien anima la participación a propósito de una iniciativa propuesta por él o de

otros. En ocasiones quien asume el liderazgo es el director, pero en otras es el subdirector, el coordinador académico, algún asesor pedagógico, un profesor o algún padre de familia (Gómez, 2009). Lo ideal es que el director aprenda las cualidades del liderazgo distribuido.

Tanto el director como el líder pueden actuar con diversos estilos. La literatura ha diseñado diversas clasificaciones, desde el ámbito de la capacidad para delegar y promover la participación colegiada. Se puede tratar de extremos que van desde el autoritario, quien impone a los otros su propia iniciativa o versión de la organización escolar, hasta el autogestivo o democrático, quien anima la capacidad y las iniciativas de otros agentes escolares para la conducción democrática de la escuela (Barrientos y Taracena, 2008; Gento, 1994).

Diversas investigaciones coinciden en señalar la importancia del director para obstaculizar o para animar el cambio (Murillo, 2010; Schmelkes, 2010). Murillo (2010) revisa los estudios internacionales sobre los factores que más inciden en la eficacia escolar, a partir de estos presenta un modelo para Iberoamérica. Localiza 36 factores, de los cuales se enumeran los primeros 20, con las más altas puntuaciones, de cinco como máximo.

En el primer grupo, con las más altas puntuaciones es visible la importancia del director escolar, sobre todo en torno a los estilos y el compromiso por el cambio. Estos dos primeros factores se refieren al estilo de dirección que dinamiza a los docentes al cambio y la presencia del director(a) comprometido(a) con el cambio (ambos con una puntuación 4.85 puntos de 5.00).

En el segundo grupo, identificó los factores relacionados con los docentes, como la disposición de los docentes para la innovación y el aprendizaje” (factor 3) “Implicación de los docentes en el proceso de cambio” (4,74), “La disposición a aprender por parte de los docentes de la escuela (4,61) o la actitud positiva de los docentes hacia las innovaciones (4,54). También influye la “Estabilidad del profesorado en el centro (4,17) y las “Condiciones de trabajo del profesorado” (4,13).

El tercer factor también se relaciona con el papel del director, específicamente si realiza una planificación compartida, es decir, en la necesidad del establecimiento de objetivos y resultados a ser alcanzados (4,48 puntos), la existencia de la visión consensuada sobre la escuela deseada (con 4,43), y la Planificación adecuada del proceso de mejora (4,41). El cuarto grupo se refiere a la evaluación, la comunicación de resultados, etc.”, como el factor 7 o “Evaluación del logro de objetivos (4,46) o el factor 10 “Comunicación de resultados de evaluación (4,39).

Hace referencia a dos factores relacionados con las formas de relación de la escuela con el sistema (factores 11 y 13), es decir, con la “Autonomía que tiene la escuela para tomar sus decisiones” (4,22) y la “Autonomía que utiliza la escuela” (4,20), es decir, que no basta que se le otorguen facultades, sino que además las ejerza efectivamente; pero también a la “implicación de las familias o la comunidad en los procesos de cambio (factor 17; 4,17), así como el “Apoyo por parte de asesores externos (factor 18; 4,11).”

Muchos de los factores señalados no ocurrirían si el aparato educativo escolar la no promoviera la “Disponibilidad de tiempo de los profesores para reunirse (4,22) o si dentro de la escuela no se estableciera una “Buena relación entre los profesores (4,1; factor 14). Conviene enfatizar esto porque la estructura organizativa de la escuela secundaria en México impide el trabajo colegiado.

El modelo sugerido por Murillo (2010) distingue factores de contexto, de los factores del centro escolar. De los factores de contexto, destacan los relacionados con la presión para la mejora y los recursos para la mejora. De los factores del centro escolar, destaca la cultura para la mejora, los procesos y los resultados de mejora.

Del Modelo de Murillo se pueden destacar que los directores de escuelas exitosas son los que poseen rasgos de un liderazgo distribuido, es decir, que suscita la participación, la planificación y la acción compartida. Los factores con mayor puntuación se refieren a un director comprometido con el cambio, que dinamiza a los docentes al cambio, que realiza una planificación compartida, promueve una visión consensuada en torno a la escuela deseada, una planificación adecuada con el proceso de mejora, comunica los resultados de la evaluación y los logros conseguidos por el colectivo docente y consigue una buena relación entre los docentes.

Como se ha señalado atrás, este estilo de dirección y de liderazgo se relaciona con cierto nivel de autonomía de la escuela para tomar sus propias decisiones de manera efectiva, además de que involucra a las familias o la comunidad en los procesos de cambio. La autonomía, así como la disponibilidad de tiempo de los profesores para reunirse dependen de que las autoridades superiores a la escuela les otorguen dichas facultades.

3.5. El liderazgo educativo sostenible

El abordaje del liderazgo y de la gestión son los cimientos para tratar el tema central de lo que interesa a este trabajo, esto es, el liderazgo para el cambio sostenido en el tiempo, pero sostenible en las condiciones estructurales y culturales de la escuela. Como lo afirman Hargreaves y Fink (2009) si el cambio es difícil de alcanzar, sostenerlo es todavía más complicado. En última instancia de eso se trata, de conocer cuáles son las capacidades que podrían tener los líderes o directores escolares, para constituirse en verdaderos líderes del cambio y además sostenible.

Las lecciones del cambio sostenible se apoyan en los resultados de muchas investigaciones educativas, pero además en la experiencia de líderes sociales, ecológicos y de empresas. Las empresas que perduran anteponen los fines al beneficio, conservan los objetivos de largo plazo en su búsqueda del cambio, empiezan despacio y avanzan de forma constante, no dependen de un único líder con visión de futuro, cultivan su propio liderazgo en vez de importar a grandes personas y aprenden de la experimentación (Hargreaves y Fink, 2009, 18).

El término de sostenible lo toman de Lester Brown, principios de la década de 1980, quien conceptuaba a la sociedad sostenible como aquella que era capaz de “satisfacer sus necesidades sin por ello reducir las posibilidades de que las generaciones futuras satisfagan las suyas”. La reinterpretación que hacen del concepto de la sostenibilidad se refiere a la conservación y extensión de las “conexiones y un desarrollo positivo entre las personas, y no se perjudique a los demás en el presente ni en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2009: 27-28).

Lo no sostenible son las políticas y reformas (desde arriba) obsesionadas por la estandarización y los resultados de corto plazo. Cuando los “políticos” o los líderes educativos perciben que no se consigue el cambio suelen endurecer los dispositivos de mando y control de los directores y las escuelas, de los profesores y del currículum. La estandarización se impone a través de reformas y exámenes que desconocen la diversidad cultural de las escuelas y sus alumnos.

En las visitas que hemos hecho a diversas escuelas secundarias de todas las modalidades de Jalisco se ha descubierto que en sus condiciones el cambio sostenible es sumamente difícil de obtener. Lo mismo ocurre en las telesecundarias de la Región Sierra Occidental (Ponce, Ramírez y Bañuelos, 2011) o de escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, sea en sus modalidades de Técnicas o Generales (Zatarain, Ponce y otros, 2006; Ponce y Macías, 2006).

En todos los casos, el personal de las escuelas está abrumado por resolver los graves problemas internos, los problemas que le demandan la familia y la comunidad, y la atención de las decenas de programas y políticas estatales, federales, municipales y de otras dependencias gubernamentales. La energía de la escuela es limitada e insuficiente para atender las múltiples demandas internas y externas. Cuando se pretende resolver esos múltiples problemas, terminan interviniendo unos cuantos; los agentes educativos se frustran por los pocos resultados, a pesar del enorme esfuerzo invertido. Una directora compartía que o se dedicaba a atender los problemas reales de la escuela o a llenar los formularios e informes que le demandaban las diversas autoridades educativas.

Regresando a la “estandarización” señalada por Hargreaves y Fink (2009), en el caso de México es visible a través de la centralización por parte de la SEP de un único currículo y de una misma prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) para todo el país, independientemente de las grandes diversidades regionales y culturales.

Las consecuencias de la estandarización implican la pérdida de la creatividad del profesor en el aula, de la capacidad para conectar el aprendizaje con la vida de los diversos alumnos, el fomento de las estrategias “impúdicas y calculadas para subir las puntuaciones en los test”, socavar confianza y la competencia del profesor, y por tanto, la erosión de la comunidad profesional, el aumento de mayores índices de estrés y la ampliación de la resistencia al cambio (Hargreaves y Fink, 1999: 22-23).

Sugieren que para lograr el cambio y el liderazgo sostenible es necesario reducir el exceso de pruebas estandarizadas, ser menos punitivo ante el bajo rendimiento de la escuela, restablecer la diversidad educativa, poner mayor empeño en atraer y conservar a profesores de alta calidad y apoyar a los líderes educativos que mantienen estilos favorables a las iniciativas de diversos actores escolares (Hargreaves y Fink, 1999: 26-27).

Hargreaves y Fink (1999: 211-213) sugieren siete principios para lograr el liderazgo sostenible: 1) Profundidad, colocando éticamente las preocupaciones del centro escolar en el aprendizaje y las necesidades de los alumnos; 2) duración, que perdura en el tiempo, que recurre contrario a las metas cortoplacistas de las autoridades y los líderes del sistema; 3) amplitud del liderazgo que se extiende y se sostiene de los demás a la vez que dependen de él; es un liderazgo distribuido; 4) Justicia, que no daña su entorno, sino que lo mejora de forma activa, pues no prospera a expensas de otros centros; 5) diversidad, pues fomenta la diversidad cohesiva, que al igual que los ecosistemas sólidos son biológicamente diversos; 6) Iniciativa, que reconoce, recompensa y renueva la energía de las personas, pues no agota a sus líderes con una sobrecarga de trabajo con plazos cortos y poco realistas; 7) Conservación, que respeta lo mejor del pasado y aprende de ello, para crear un futuro aún mejor. Preserva y renueva.

El cambio escolar sostenible ocurre cuando se toman en cuenta las diversas iniciativas del colectivo. Se reconoce y se recompensan las buenas iniciativas. Se buscan la consecución de objetivos y metas asumidos colectivamente. Sitúan las metas y estrategias con base en el contexto y las condiciones locales. Se aprende de las experiencias pasadas y nuevas. Se sitúa lo prioritario en la mejora educativa y en los aprendizajes de los alumnos. Se otorga tiempo a las discusiones y a instituir lo aprendido. Se buscan fuentes de información para tomar mejores decisiones cuando se revisan los avances y mejoran permanentemente los procesos y los resultados.

El liderazgo sostenible sitúa a las personas en primer lugar; coloca en el centro de las actividades del colectivo escolar sus necesidades. El liderazgo sostenible es *activista* pues influye en el entorno y activa redes personales, profesionales; forja alianzas estratégicas con la comunidad. Es *vigilante* pues está alerta al entorno sano y activo; por eso los líderes activan reuniones para revisar múltiples fuentes de datos, para comprobar que siguen sanos y que no avanzan hacia el deterioro, en especial en los centros y las poblaciones estudiantiles más vulnerables. El liderazgo es *paciente y perseverante*; invierte en la mejora, pero no espera un éxito instantáneo. Es *transparente* pues está siempre abierto al escrutinio y la inspección, pues no oculta datos sensibles y esconde los errores; se comunica en un lenguaje comprensible y facilita acciones eficaces.

El liderazgo sostenible es distribuido pues comparte la responsabilidad por el aprendizaje y el logro de los objetivos; contribuye a la consolidación de sólidas comunidades profesionales de aprendizaje. Por ello el liderazgo sostenible invierte recursos en la formación, la confianza y el trabajo en equipo. Conserva y renueva las fuerzas de las

personas, incluidas las del propio líder. Hargreaves y Fink (1999) insisten que ser un buen líder es una tarea difícil, pero es aún más difícil ser un líder sostenible. La mayoría de los líderes quienes hacen cosas de importancia, impulsan a los demás a que hagan cosas con ellos, y cuando se van dejan un legado.

Cierre de la primera parte

En un principio fue el caos. Las condiciones y la estructura de la escuela secundaria no están organizadas para el cambio, sino para reproducir inequitativamente los bienes materiales, culturales y educativos. Además de los altos índices de abandono de la escuela secundaria, los estudios destacan que sólo tres de cada 10 alumnos logran los aprendizajes esperados, es decir, logran los conocimientos y las habilidades que les permiten seguir estudiando o conseguir un empleo remunerativo. El resto está condenado a no seguir estudiando el bachillerato, a obtener empleos mal retribuidos, a migrar hacia los Estados Unidos o, de plano a ser reclutados por el ejército delincriminal.

El resto de los capítulos exploran cómo poner orden al caos de la escuela secundaria. Los movimientos de eficacia y mejora, nos condujeron a lo que denominamos mejora de la eficacia, es decir, a la necesidad de apoyar las capacidades de los agentes escolares para que aprendan a conducir el cambio sostenible, que garantice que cada uno de los alumnos desarrolle sus capacidades personales e interpersonales, para apropiarse de los símbolos de la cultura e interactuar con esta de manera eficaz. En nuestro modelo de mejora de la eficacia se pone el acento en el desarrollo de las capacidades de los liderazgos locales, pero considerando al mismo tiempo las variables y los indicadores educativos más destacados que aseguran por qué una escuela es más eficaz que otra.

En el centro del orden al caos se encuentra un nuevo estilo de dirección, que se apropia de nuevas capacidad para el liderazgo distribuido, para planear y tomar decisiones tomando en cuenta las iniciativas del colectivo escolar, en la diversidad de cada uno de los contextos complejos situados, y que coloca al estudiante en el centro del proyecto escolar para el cambio sostenible.

Queda claro que aprender a vencer al caos, es decir, abatir los resultados lamentables e inequitativos de la escuela secundaria, implica tanto la transformación de la organización del sistema educativo y de la introducción de nuevas políticas. La escuela que mejora de manera eficaz no puede sostener el cambio en un entorno hostil, autoritario, centralizado y homogeneizador. Se necesita abrir más los espacios de autonomía de los diversos estamentos del sistema, hasta llegar a la escuela, vinculados a dispositivos de rendición de cuentas; se requiere conformar un currículo mínimo común para todos, al mismo tiempo que se desarrollan espacios para el currículum regional y escolar.

En este nuevo orden de cosas propuesto, la investigación no puede contentarse en inconformarse con el estado de las cosas, y en imaginar las posibilidades de la nueva

escuela secundaria. Por eso hemos decidido acercarnos a la escuela secundaria, para conocerla desde adentro; principalmente desde el mundo de significaciones que sostienen sus directivos.

Este acercamiento se trata en la segunda parte de esta obra. Se argumenta las razones del acercamiento a la telesecundaria -modalidad conformada con los menores recursos materiales y humanos-, y en la Región Sierra Occidental de Jalisco (RSO) –una de las más pobres del estado de Jalisco. Además se abordan las condiciones de la escuela secundaria en esa región, así como los marcos de significación o de discurso acerca de los principales problemas que enfrentan los directivos de zona y de cada escuela, los cuales orientan su actuación cotidiana.

Antes de asistir a las escuelas de la RSO se hizo una revisión de sus indicadores educativos de los últimos tres años. Sabíamos que había escuelas que mostraban buenos indicadores educativos en cierto año, pero que al siguiente decaían. Pero también había escuelas que mostraban sostenibilidad de sus indicadores durante esos tres años. Por eso nos propusimos un segundo propósito al acercamiento a las telesecundarias de la región: conocer qué hacían estas escuelas para sostener sus buenos indicadores educativos.

Parte 2

El Cambio Sostenible en las Telesecundarias de la Región Sierra Occidental

En esta la segunda parte de la obra se expone el acercamiento a las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental, así como los motivos que nos hizo acercarnos a esta modalidad de secundaria y a esta Región.

Las razones de este acercamiento residen en primer lugar que las telesecundarias es la modalidad con menores recursos humanos y materiales. Como se sabe, el sistema educativo mexicano, y de muchos países, se construyó del centro a la periferia. A los centros urbanos se les dotó de mejores condiciones, y cuando éstos se iban agotando, el estado fue diseñando y operando modalidades educativas más “económicas” que aseguraran cobertura, pero con menos calidad; estas cuestiones se abordan en el capítulo 5. Por eso interesa conocer las condiciones con las que operan las escuelas, así como las problemáticas que enfrentan los directores para atender sus escuelas.

Se decidió por la Región Sierra Occidental, porque es de las más pobres en el estado. Es una de las regiones con los más bajos índices de desarrollo humano. Tiene déficits en salud, ingresos económicos y educativos. Estas cuestiones se abordan en el capítulo 6, además del análisis de los principales indicadores educativos de las telesecundarias de esta región. Una fuente fundamental fueron los resultados tomados de la base de datos de la página web de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), de la Secretaría de Educación Jalisco. Nos fue muy útil sobre todo la información relativa a los factores asociados al aprendizaje de la RSO, de cada zona 2, 22 y 45 y de cada una de sus 33 escuelas.

En los últimos capítulos se recogen la perspectiva, los discursos de los directivos de telesecundarias, a propósito de cómo perciben la problemática de sus escuelas, y sus reacciones respecto de los indicadores educativos proporcionados por la DEE. Al final se realiza un balance de los discursos generales, con respecto al conjunto de los problemas planteados por cada directivo escolar.

Antes de visitar las telesecundarias de la región, teníamos detectada tanto las escuelas que reportaban bajos indicadores, como las que reportaban altos indicadores, pero además sostenidos durante algunos años. En el último capítulo se abordan cuáles son las cualidades que hacen posible el cambio sostenible en esas escuelas, de acuerdo con el modelo de Hargreaves y Fink (2008).

En el siguiente capítulo (cuarto) se dan a conocer las decisiones y los procedimientos metodológicos seguidos en este reporte de investigación, es decir, para el acercamiento al discurso de los directores de las escuelas telesecundarias de la RSO respecto de lo que para ellos representan sus más graves problemas, así como del discurso de los directores de las escuelas que han logrado buenos indicadores educativos, de manera sostenida durante los últimos años.

4. Propuesta de investigación

En este capítulo se exponen los objetivos y los procedimientos de investigación. Los argumentos para la selección de la muestra, la estrategia metodológica y las principales acciones de investigación desarrolladas en las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental.

4.1. Objetivos

El presente reporte es parte de una investigación más amplia cuyos objetivos pretenden estudiar las estrategias decididas e implementadas por los directivos escolares y de zona para la mejora de las escuelas secundarias de Jalisco, con bajos índices de desarrollo humano, de las zonas rurales y de la periferia urbana, además de reconocer y fortalecer la capacidad de los liderazgos escolares y de zona para la mejora continua de los indicadores educativos de las escuelas secundarias de Jalisco.

Se plantearon dos propósitos más específicos: el análisis de las decisiones y estrategias asumidas e implementadas por los líderes escolares para la mejora educativa, y la sistematización de las experiencias de los centros escolares que hayan mostrados cambios sostenidos, a fin de proveer información útil y valiosa para mejorar las decisiones y estrategias de los centros escolares que tengan condiciones similares.

El análisis de las decisiones compartidas implica conocer su racionalidad, es decir, su naturaleza situada, contextual, el nivel de participación o involucramiento de otros agentes escolares, así como la eficacia de las decisiones estratégicas y la información que se tomó en cuenta para asumirlas. Las decisiones se pueden traducir en estrategias, así como en la voluntad manifestada en acciones para mejorar los indicadores educativos. Interesa sobre todo la mejora de los aprendizajes, para ello es necesario conocer las estrategias más adecuadas, en el marco del liderazgo del cambio sostenible, esto es, que garanticen éxito a lo largo del tiempo, al mismo tiempo que se consolida el compromiso y la participación de la comunidad escolar.

Este estudio pretende dos objetivos específicos, los cuales se refieren a:

1. *Conocer el discurso de los directores de las TS de la RSO respecto de los problemas que enfrentan*
2. *Cuáles son las condiciones y las posibilidades para un liderazgo que permitan el cambio sostenible en las escuelas de la RSO.*

Si el proyecto más grande abriga la esperanza por el conocimiento situado de los directores, en todo el proceso de gestión del cambio; este acercamiento a las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental, solo se interesa en los principales problemas percibidos por sus directivos. También nos interesa conocer cuáles son las escuelas que

han reportado cambios sostenidos en los últimos años. Seguro han hecho cosas que no sabemos y que pueden ayudar a las escuelas de la región, e incluso a otras.

La investigación pretende aportar información para diversos agentes y niveles educativos. En primer lugar a las escuelas para que analicen sus decisiones y estrategias asumidas, con base tanto en el conocimiento sistematizado de sus aportaciones, del conocimiento local, situado, como en otras fuentes de información. A las autoridades, para ayudar a enfrentar los problemas locales, los mejores cursos de acción para la implementación de las estrategias y para establecer las condiciones para la mejora sostenible de las escuelas telesecundarias en el estado.

4.2. Método. Análisis del discurso, reflexividad y conocimiento local

El objeto de estudio implica captar los significados subjetivos de los directivos de telesecundarias, acerca de los problemas que les aqueja, así como de las estrategias que utilizan los directores para mantener el cambio en sus escuelas. Por esas razones se eligió el análisis del discurso (Ricoeur, 2002).

Además de los planteamientos teóricos planteados en los capítulos anteriores, se partió de algunos supuestos teóricos que condicionan al procedimiento metodológico. En primer lugar que los directores van acumulando sabiduría y conocimiento local, situado, acerca de las problemáticas, las condiciones contextuales y las decisiones y acciones que emprenden. En segundo lugar, que algunos directores, a pesar de las condiciones adversas, internas y externas, suelen tomar decisiones adecuadas para sostener el cambio.

Sin embargo, en ambos casos, ese conocimiento no está formalizado, sino como se reconoce por diversas teorías. Esa sabiduría es tácita o implícita a la acción. Si queremos re-conocer y aprehender dicho conocimiento es necesario de algunos procedimientos reflexivos para su develamiento (Poggi, 2002; Schwatz, 2006; Ponce, 2010).

La reflexividad no solo es útil para develar lo oculto, lo reutilizado y tácito, sino también para contribuir al cambio. Desde hace años se ha corroborado cómo las creencias o el conocimiento tácito en la acción sonresistentes al cambio. Por ello, la reflexión al develar las creencias que sostienen las decisiones y las acciones, permite ponerlas a discusión para cambiarlas (Galván, 2011).

La racionalidad (o no) de las decisiones, es accesible a través del lenguaje, sea oral o escrito de los participantes. Se asume al análisis del discurso como el idóneo para acceder al conocimiento de las problemáticas que recogen los directores para el desarrollo de sus funciones. A través del análisis e interpretación del discurso de los directores, unidad que rebasa el nivel de la frase, se accede a su subjetividad, a las razones que aducen para seleccionar un problema sobre otro y a sus argumentos en torno a por qué consideran un problema más relevante o urgente que otro.

La vida cotidiana de la escuela implica la intervención de múltiples actores y racionalidades, las cuales son recogidas por el director escolar, que como cualquier miembro del mundo, aprende a interpretar esos y otros símbolos del mundo. El director escolar no siempre es el novato que actúa en función de los mandatos de arriba, sino un sujeto que desarrolla capacidades intersubjetivas, para interaccionar con otros, y hermenéuticas, para interpretar los significados propios y de los demás. Estas capacidades y los conocimientos pueden ser captados a través de su discurso.

Estamos conscientes de una doble hermenéutica o de un doble proceso de interpretación. Primero la que genera el director cuando nos informa lo que le aqueja, y una segunda, la del investigador que interpreta los signos emitidos por los directores participantes (Giddens, 1995). Esa doble hermenéutica implica la interpretación que realizan los directores de los signos del mundo, pero también interviene la interpretación que hacen los investigadores de los significados construidos por los directores.

Si bien los talleres que implementamos fueron limitados a la problematización y al reconocimiento de las buenas decisiones de las escuelas con cambio sostenido, se pretende además reconocer y fortalecer diversas capacidades, como la toma de decisiones informada y argumentada, el diagnóstico situacional, la selección y definición de problemas, la construcción de estrategias y cursos de acción adecuados, la construcción y seguimiento de indicadores de evaluación y la capacidad para aprender a gestionar el cambio en condiciones de incertidumbre y complejidad.

Se pretende hacer investigación acción, conocer al mismo tiempo que se promueven el reconocimiento y el fortalecimiento de las capacidades directivas y de liderazgo, a través del análisis y la reflexión en la toma de decisiones para seleccionar y definir adecuadamente un problema, para diseñar el mejor curso de acción o las estrategias adecuadas, para valorar el desarrollo de las acciones y corregir las estrategias en el trayecto de la implementación del proyecto escolar.

4.3. La muestra

Se seleccionaron las tres zonas escolares 2, 22 y 45 que abarcan gran parte de las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental. Participaron los tres supervisores, sus asesores técnico pedagógicos y sus 33 directores. El criterio de selección de la Región Sierra Occidental y sus zonas escolares se debe al hecho de que las condiciones contextuales en las que se encuentran son relativamente similares. Estas condiciones contextuales deben ser comprendidas para tomar las mejores decisiones. Además, las escuelas de la misma zona están determinadas por el estilo del liderazgo de sus supervisores, sus asesores técnico pedagógicos y de los propios directores escolares.

Por otro lado, en la Región y en las tres zonas escolares existen escuelas que tienen buenos indicadores educativos, que han aprendido a tomar buenas decisiones, favorables al cambio, a pesar, y gracias al hecho de que conocen las condiciones internas de sus escuelas y contextuales. Este aprendizaje puede ser sistematizado y distribuido al resto de las escuelas de la misma región y zona, y al resto del nivel educativo.

La selección que se cubrieron poseen los siguientes criterios: los supervisores y directores de la región mostraron interés en la mejora de sus escuelas, en la Región y sus zonas tienen escuelas con altos y bajos indicadores de acuerdo con el Programa *100 escuelas más*,¹⁰ de la Dirección General de Educación Secundaria (2011), y esta región es de alto y muy alto nivel de marginalidad.

4.4. Actividades y productos de investigación

Las principales actividades que se programaron para la investigación son las siguientes

Reuniones con las autoridades. Primero se hizo la presentación y el ajuste del proyecto de investigación con las autoridades de educación básica y, en particular del Director de Telesecundarias en el estado. Segundo, se realizaron tres reuniones con los Supervisores de las zonas de la Región Sierra Occidental (2, 22 y 45), para presentar y negociar el proyecto de investigación, y posteriormente para presentarles los avances de investigación. Estas reuniones permitieron no solo negociar el proyecto con las autoridades, sino además de obtener el permiso para acceder con los directores de las escuelas telesecundarias de la RSO.

Talleres con los directores de la RSO. Se llevaron a cabo tres talleres con los directivos escolares de las tres zonas de la RSO, para presentarles la propuesta de investigación, para la autodiagnóstico de la problemática de cada escuela, de la zona y de la RSO. Las reuniones se centraron en la mejora de sus indicadores educativos. En estas reuniones participaron los tres supervisores, sus asesores técnico pedagógicos y los directores de las telesecundarias. En la primera reunión no participaron el supervisor, el ATP y los directores de la zona 2.

Diseño de instrumentos para recoger, analizar e interpretar la información proporcionada por los supervisores, sus ATP y los directores de telesecundarias. Para ello primero se elaboraron relatorías de las reuniones y de los talleres con los supervisores y directores. Estos productos se devolvieron a los participantes para que pudieran corregir, ampliar o corregir la información proporcionada.

10 Este programa lo diseñó y está implementando la Dirección General de Educación Secundaria. Pretende abatir los altos índices de reprobación de la escuela secundaria en el estado. Se apoya en un diagnóstico de la reprobación secundaria, por región y zona escolar, para las tres modalidades: generales, técnicas y telesecundarias.

El análisis de las relatorías de las reuniones y talleres pasaron por tres niveles:

- El primer nivel de análisis del discurso de los directores de las zonas 2, 22 y 45, se

Centró en reconocer los problemas señalados para cada escuela.

- El segundo nivel de análisis, compara los problemas de cada escuela para reconstruir la problemática de cada zona escolar.

- En el tercer nivel de análisis se comparan lo señalado por cada zona para construir

la problemática de la región

5. La educación Telesecundaria en México

5.1. El origen de Telesecundaria

El origen de la Educación Telesecundaria se ubica en la década de los 60 cuando la Secretaría de Educación Pública desarrolló el proyecto de enseñanza secundaria por televisión. Se consideró el uso de los medios masivos de comunicación para aprovechar los alcances de la radio, el cine y la televisión para educar. Las primeras emisiones fueron cursos de alfabetización. En 1965 la televisión educativa inicia formalmente la transmisión de los primeros programas en circuito cerrado con la serie "Yo puedo hacerlo".

En 1966 se crea la Secundaria por Televisión. Se transmitió en forma experimental intentando llegar a comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago y con población menor a 2,500 habitantes. Este proyecto fue aprobado en enero de 1968 e inició transmisiones por circuito abierto en 8 entidades del país, con una inscripción de 6,563 alumnos en el modelo de Teleaulas, donde un profesor y la transmisión por televisión eran los responsables del aprendizaje.

Hacia 1971 la oferta de educación secundaria en México, sólo atendía al 31.54% de los jóvenes de 13 a 15 años y la implementación de la telesecundaria vino a apoyar la disminución del rezago con la atención de caso 100,000 alumnos de comunidades rurales, semiurbanas e indígenas donde se recibía la señal. La década de los 80 marcó la ampliación de la oferta de Telesecundarias con la creación del Sistema Nacional de Televisión Educativa. Gracias a la red satelital se incrementó la atención de 2.66% a 10.61% en nueve años la cobertura de alumnos de telesecundaria.

Entre 2001 y 2006 se desarrolló un estudio sobre la educación telesecundaria, con el objeto de mejorar el servicio y definir sus problemáticas, de donde se desprendieron acciones de fortalecimiento curricular, capacitación docente, reorganización de la modalidad y mejora de la infraestructura.

Hacia el ciclo escolar 2006-2007 se registraron en el país 32,788 escuelas secundarias, de las cuales 16,938 fueron de modalidad de telesecundarias que atendieron a 1'233,900 alumnos, de los 6'055,467 inscritos. Representa el 20.4 % de la matrícula total del nivel. Desde entonces el incremento ha sido paulatino en cada ciclo. Actualmente una de cada dos escuelas secundarias en el país es de modalidad de telesecundaria.

5.2. La educación telesecundaria en Jalisco

En enero de 1985 iniciaron las acciones para implementar el proyecto en el estado de Jalisco. En el mes de septiembre de ese año se inició con la apertura de 42 escuelas distribuidas en 27 municipios, con 46 grupos con un total de 809 alumnos, atendidos por 46 profesores y dos supervisores. Gran parte del personal docente eran agrónomos y

Gracias a que se arraigaron en las comunidades a las que se les asignó, lograron que sus estudiantes obtuvieran buenos resultados educativos. Eso llamó la atención de las escuelas de bachillerato en las que continuaron estudiando, por los resultados de evaluaciones de ingreso y sus calificaciones durante sus estudios.

La siguiente tabla muestra el crecimiento de la telesecundaria durante los primeros cinco años:

Tabla 17. Crecimiento de la Telesecundaria de 1985 a 1990

Año	Escuelas	Escuelas Construidas	Cantidad Alumnos	Zonas Escolares
1985	42	0	1052	2
1990	216	159	8847	10

Fuente. Construcción propia, a partir de la información estadística de la SEJ y la SEP

Entre 1990 y 1994 los alumnos de telesecundaria participaron en distintos eventos que han dotado de identidad a las escuelas telesecundarias. Se implementan diversos concursos académicos y culturales de zona escolar, de región y estatales. Colaboraron en el concurso para el diseño del logo y los colores del uniforme escolar. Se creó la letra del himno a telesecundaria, cuyo autor es el Profesor Teodomiro Pelayo Gómez, director de telesecundarias en este periodo. El compositor de la música es el Profesor Antonio Rodríguez Ruiz. Se creó la frase “estudiar para engrandecer a México” que representa el lema institucional de telesecundarias, además del reglamento interno de la modalidad (Memoria de Telesecundaria, 1994).

En Jalisco para el año 1994 ya existían 270 escuelas, 20 zonas escolares distribuidas en 90 municipios y se atendía a una población escolar de 15,000 alumnos. De 1995 a 1998 se fortaleció la formación docente, pues el 70% de los maestros tenían licenciaturas no docentes. Se puso en marcha el diplomado en docencia para maestros de educación telesecundaria, al cual se inscribieron más del 90% de la comunidad docente. Para 1998 se habían creado 447 escuelas, distribuidas en 40 zonas escolares y 115 municipios, atendiendo a 17 417 alumnos. De 1999 a 2001 se incrementó considerablemente la cobertura, pues para el año 2000 ya existían 532 escuelas y cerca de 30 000 alumnos (Memoria de Telesecundaria, 1994).

Sin embargo los principales indicadores educativos del INEE, mostraban graves problemas en esta modalidad. Los aprendizajes de los alumnos de telesecundaria eran claramente inferiores a otras modalidades, como secundaria general o técnica. Ello se debe a las debilidades escolares, de infraestructura, apoyo pedagógico y el contexto

sociocultural pobre de las comunidades donde se asientan las telesecundarias (INEE-Sánchez y Andrade, 2009; Bañuelos, 2009).

Se plantearon entonces para las telesecundarias algunos retos importantes como mejorar el proceso de supervisión, consolidar y fortalecer la enseñanza de la ciencia, mediante la dotación de equipo de cómputo y extender la cobertura hacia las regiones indígenas. Se creó el programa para el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las áreas científicas con apoyo de la tecnología, cuyo objetivo es fortalecer la comprensión de la biología, química, física y matemáticas, así como el desarrollo de habilidades operativas que favorezcan la formación integral del estudiante. Para ello 126 escuelas fueron dotadas de equipo de cómputo y el software correspondiente, además el personal docente recibió capacitación sobre su uso y aplicación.

Para el año 2001 la matrícula total de alumnos fue de 34 231, atendidos en 618 escuelas de 118 municipios; los únicos municipios que no contaban con este servicio fueron Amacueca, El Arenal, San Marcos, Concepción de Buenos Aires, Tlaquepaque y Tonila.

La telesecundaria en números actuales

La escuela telesecundaria para su funcionamiento requiere de una infraestructura básica: aulas, servicio de agua potable, luz eléctrica, servicio telefónico y acceso a internet. No todas las escuelas cuentan con edificio propio, así como la reducida cantidad de escuelas sin internet y teléfono, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 18. Condiciones de las escuelas secundarias

Total de Escuelas	Escuelas Construidas	Cuentan con agua potable	Tienen luz eléctrica	Cuentan con teléfono	Tienen acceso a internet
645	523	624	627	140	36

Fuente. Construcción propia, a partir de la información estadística de la SEJ y la SEP

El modelo renovado de telesecundarias exige la consulta permanente de ciertas direcciones de internet como fuentes alternativas de información; sin embargo apenas el 5.5% del total de escuelas cuentan con este servicio. Por otro lado, los recursos humanos necesarios para administrar el servicio de telesecundarias y que figuran actualmente en la estructura de la modalidad, la conforman supervisores, directores, docentes, auxiliares administrativos y de intendencia en las cantidades que se muestran a continuación.

Tabla 19. Modalidades de escuelas secundarias y personal directivo

Total de Escuelas	Unitarias	Supervisores	Docentes
645	Bidocentes 110	56	2433
	Completas 523		

Fuente. Construcción propia, a partir de la información estadística de la SEJ y la SEP

Puede destacarse de la tabla anterior que solo cerca del 19% de las escuelas no tienen director con nombramiento, pues son escuelas unitarias y bidocentes. En estas condiciones el modelo se vuelve inoperante y poco productivo por la excesiva carga de trabajo, pues un solo maestro atiende todas las asignaturas del plan de estudios del grado correspondiente, además, de la función de director, reduciendo la capacidad de éstos para atender adecuadamente a sus alumnos. Esta problemática se percibe mejor en la siguiente tabla sobre la cantidad de directores, personal de apoyo y asistencia a la educación

Tabla 20. Directores y condiciones administrativas de las escuelas Telesecundarias

Total de Escuelas	Total de directores		Auxiliares admvos.	Auxiliares de intendencia
645	Con clave E2725	Sin clave (comisionados)	104	106
	112	533		

Fuente. Construcción propia, a partir de la información estadística de la SEJ y la SEP

Como puede notarse en la tabla solo el 17.3 % de las escuelas cuentan con director con nombramiento. El resto (82.6%) son atendidas por profesores comisionados, es decir, que además de cubrir las actividades de profesor deben de llevar a cabo las funciones del director escolar. El 81% de las escuelas no cuentan con la figura de director; quienes realizan esta función, además son responsables de conducir el proceso educativo de sus alumnos. La calidad de las prácticas docentes y directivas se ven seriamente afectada, con las consecuencias que ello conlleva.

5.3. Vinculación con los padres de familia. Demostración de lo aprendido

Durante el ciclo escolar se realizan demostraciones públicas de lo aprendido. Estas actividades tienen como finalidad apreciar el resultado de los procesos educativos de los estudiantes para superar posibles fallas o afirmar y enriquecer logros. Se refuerza el sentido social de este modelo educativo, es decir, aprender para servir, para ser más eficientes en la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas de la comunidad. En estas actividades se integran diversas actividades escolares, en beneficio de los educandos y la comunidad. Se trata de un proceso de exhibición y de evaluación de lo aprendido. Implica una experiencia enriquecedora, motivante y formativa, sin reducirla a una mera apreciación de algunos resultados al término de una etapa del proceso educativo. Finalmente permite acrecentar la seguridad personal y la capacidad para comunicarse en situaciones formales.

Esta actividad se lleva a cabo en tres momentos del ciclo lectivo: después del primero y segundo trimestre y al final del ciclo escolar. Aunque a cada estudiante se le asigna un papel. El protagonista es el grupo de estudiantes que actúa comúnmente con un fuerte sentido solidario y un serio compromiso de promoción comunitaria.

Previo a la presentación en público, se desarrollan actividades de planeación donde se analiza la problemática social, económica, política y cultural de la comunidad. Se diseñan los objetivos y las estrategias para relacionar las problemática con los contenidos estudiados, y las posibles formas de presentación a la comunidad educativa. Estas pueden ser exposiciones orales, demostraciones prácticas con instrumental de laboratorio o dramatizaciones en las que participa todo el grupo de alumnos de los diferentes grados. Las actividades son coordinadas por el director o los profesores de la escuela, quienes dan el visto bueno y hacen las sugerencias a los alumnos durante los ensayos.

Esta actividad contribuye a vincular a la escuela con los padres de familia. Es común que los padres de familia reduzcan su participación sólo a proveer aportaciones económicas o mano de obra para el crecimiento de la infraestructura de la escuela, o asistir a las reuniones; pero no se han involucrado en las tareas escolares de sus hijos, debido a la baja escolaridad de los padres de familia de esta modalidad educativa y el bajo nivel socioeducativo (INEE, 2009).

Ante esta situación cabe preguntar ¿Se puede mejorar la participación de los padres de familia, en las tareas escolares y proyecto de vida de sus hijos?, ¿qué mecanismos de comunicación con y entre los actores escolares pueden elevar el nivel académico de los alumnos?, ¿cuál será el rol que debe desempeñar cada sujeto involucrado en la formación de los alumnos para elevar su nivel de aprovechamiento? Preguntas importantes dadas las características de la población rural: el capital sociocultural de los alumnos y sus familias presenta serias limitantes al desarrollo educativo de los estudiantes de telesecundaria.

Bracho (1993) considera la comunicación parte esencial en el desarrollo de la capacidad, motivación y productividad de los miembros de toda organización, y más si se trata de la educativa, cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. La comunicación con los padres de familia debe basarse en la verdad. Son términos convertibles entre sí, no hay verdadera comunicación donde no se da la verdad, ni existe ésta si no es en comunicación (Pintado, 1996).

Respecto del desempeño de los maestros en cuanto a la atención hacia los padres de familia, ocurre tanto disposición de los docentes para dialogar y responder dudas o sugerencias; aunque también existen condiciones que dificultan dicho proceso, como el poco acercamiento de los padres con los maestros para saber acerca de los avances o retrocesos de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

La comunicación con los alumnos se ve entorpecida por esa “edad de la rebeldía” del adolescente, además de la conducta de evitación, es decir, la respuesta de un organismo a la señal de la eminente ocurrencia de un suceso desagradable (Morris, 1992).

Como se planteó atrás, la participación de los padres de familia se da sobre todo en el apoyo al crecimiento y mantenimiento de la infraestructura de la escuela. Esto obedece a la propia historia de la creación de las escuelas telesecundarias, pues inician sin espacios construidos, laboran en locales prestados o incluso bajo la sombra de un árbol. Conviene destacar también el apoyo del Programa Escuelas de Calidad en este sentido.

5.4. La telesecundaria como escuela productiva

La escuela productiva para la educación telesecundaria es un espacio de formación integral, destinado a la promoción y al fortalecimiento de las capacidades de producción, capacitación, innovación, investigación, desarrollo y gestión de emprendurismo por parte de los alumnos y al impulso del desarrollo de la comunidad. Tiene como propósitos fortalecer en los alumnos el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan elevar su nivel de logro académico, acceder en condiciones óptimas al siguiente nivel educativo o incorporarse a la actividad productiva con mayores y mejores posibilidades de éxito.

Vincular la escuela con la comunidad a partir de la puesta en práctica de proyectos tecnológicos, científicos y sociales ayudan en la mejora de su entorno, a la recuperación y al desarrollo de la cultura de las comunidades, especialmente en contextos desfavorables donde se ubican las telesecundarias con alta y muy alta marginalidad.

El programa escuela productiva es una estrategia que permite al docente de educación telesecundaria alcanzar la remuneración correspondiente al tiempo completo (42 horas), mediante el pago de una compensación creciente que se incrementará cada año. El trabajo por proyectos o la resolución de situaciones problemáticas permiten combinar el desarrollo de competencias, con la atención a algunas de las necesidades de los adolescentes, tanto en el contexto personal como en el social-comunitario. Se pretende con estas actividades contribuir al

cambio de patrones en la metodología educativa, generando una práctica pedagógica eficiente y un aprendizaje significativo.

Al implementar estrategias de vinculación con la comunidad para la aplicación de los conocimientos adquiridos, dentro del modelo pedagógico renovado de telesecundarias, se buscan nuevas actividades de aprendizaje que promuevan la discusión, el planteamiento de preguntas relevantes al desarrollo comunitario, el análisis y solución de problemas, así como la elaboración de productos culturales. Se orientan recursos de infraestructura y financiamiento para promover proyectos sustentables, que mejoren el perfil de los egresados de las escuelas. A través de este mecanismo se monitorean las experiencias productivas que se desarrollen, dando coherencia y sistematicidad en la acción educativa productiva.

El programa presenta un enfoque que se basa en el desarrollo de proyectos con un carácter flexible que permita a los alumnos aplicar los conocimientos adquiridos en las diversas asignaturas en beneficio de su entorno social y familiar, buscando la mejora de su calidad de vida. Esto permite que los alumnos encuentren sentido a lo que aprenden, refuerza su sentido de pertenencia hacia su escuela, desarrolla competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información y el trabajo en equipo. El carácter flexible de los proyectos permite al docente y a los alumnos elegir entre una amplia gama de posibilidades; el más pertinente de acuerdo con su realidad contextual y el diagnóstico reconocido por la comunidad escolar.

Además, involucra en su implementación a maestros, alumnos, padres de familia, director de la escuela y supervisor escolar. La comunidad participa en momentos específicos como en las exposiciones de resultados, eventos culturales o durante el último momento del proceso, o el consumo, si se trata de proyectos tecnológicos agrícolas o pecuarios.

La participación de los maestros consiste en la planeación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto. Presentan al director de la escuela la propuesta de su proyecto para su aprobación colegiada. A propósito del proyecto se entregan informes de actividades durante la realización y seguimiento, así como de la evaluación de sus resultados.

Los alumnos, esencia del quehacer educativo, son los destinatarios principales del servicio educativo y la razón de ser en cada proyecto que se elabora. A través de su participación se elige el proyecto a desarrollar, intervienen en la toma de decisiones respecto de la ejecución y en el diseño de los instrumentos para el seguimiento y evaluación. Los padres y madres de familia participan de las exposiciones y evaluación de los resultados propios de los proyectos.

El director de la escuela coordina en colegiado la definición del proyecto individual o por escuela, tomando en cuenta las propuestas presentadas por los docentes participantes. En reuniones de Consejo Técnico Escolar se hace uso de la información que reportan los maestros respecto del seguimiento y evaluación de los proyectos, se analizan y reflexionan sus estrategias, y se proponen correcciones a sus cursos de acción. Elabora el informe del trabajo realizado, previa sistematización y análisis, y realiza la entrega correspondiente al supervisor escolar.

Concebida la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, sistematización y análisis para reconocer y comprender la realidad, formar juicios y tomar decisiones que ayuden en la mejora de la actividad escolar; para el caso del programa escuela productiva, dicha evaluación se realizará de manera permanente en los diferentes niveles de competencia y autoridad, procurando en todo momento crear atmósferas óptimas que permitan interacciones comunicativas profesionales entre los elementos participantes.

Es necesario reconocer que el Programa Escuela Productiva para la educación telesecundaria, guarda congruencia con la Reforma de la Educación Secundaria del 2006. Dicha reforma posee como eje vertebrador el desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

5.5. Problemáticas y desafíos del director para el cambio en telesecundarias

La gestión en la escuela secundaria sostiene graves problemas, como la falta de capacidad profesional de los directores para conducir a las escuelas de manera autónoma y autogestiva. Esto es necesario para desarrollar en los alumnos capacidades humanas y técnicas que les permitan insertarse con éxito en la diversidad de contextos sociales inciertos, cambiantes y crecientemente inequitativos en donde se desenvuelven (Alvarado, 2008).

Sin embargo el problema no es sólo de capacidad, sino además de la ausencia de personal directivo suficiente para las telesecundarias. De 645 escuelas, sólo 112 escuelas cuentan con director. Las 533 restantes tienen un director comisionado, quien realiza funciones de director y maestro frente a grupo, afectando gravemente el proceso educativo. Realizan múltiples actividades administrativas, pedagógicas, de relación con la comunidad, con los padres de familia y con las autoridades. Llevan a cabo una gestión sobrecargada de actividades que termina en un deterioro general de la calidad del servicio.

Además de lo anterior, estos directores comisionados deben implementar las políticas para las telesecundarias, como el Modelo Renovado de Telesecundaria, el Programa Escuelas de Calidad, la Reforma Integral de la Educación Básica, la Formación de Directivos por Competencias, las jornadas de capacitación docente en las diversas asignaturas y nuevos enfoques pedagógicos, usos de medios, etc.

El director, y más el profesor/director comisionado, vive cotidianamente el dilema de dedicar el poco tiempo con el que cuenta o atender las demandas emanadas fuera de la escuela, de las políticas federales y estatales, o al análisis e intervención de sus problemas internos y del contexto económico, social y cultural de sus alumnos y de la escuela.

La gestión directiva presenta sus mayores limitaciones en el rubro de recursos materiales y en el mantenimiento escolar. Los equipos de cómputo son obsoletos o están descompuestos, carecen de consumibles y de recursos humanos especializados para su operación y mantenimiento. El equipo de la Red Edusat (antena, decodificador y televisores) no cuenta con brigadas para su mantenimiento. Los equipos y programas FORACIT (Fortalecimiento de las Áreas Científicas con Tecnología) están en abandono total por parte de las autoridades. Esos son algunos de los problemas que necesariamente implican la participación y gestión del director para su solución.

Como lo refiere Murillo (2006), los directores y líderes escolares se enfrentan a infinidad de obstáculos que emanan tanto desde fuera de la escuela, como las políticas, reformas, programas, reglamentos y procesos normativos, tanto federales como estatales. También están constreñidos por factores internos, como los niveles de participación de los docentes y padres de familia, las condiciones sociales y económicas del entorno comunitario, etc.

La problemática descrita en torno a los recursos tecnológicos ha dificultado la aplicación efectiva de la reforma del 2006, pues el modelo renovado de telesecundarias pretende mejorar el aprovechamiento educativo de los alumnos y la capacitación y actualización sistemática de los docentes, con el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación. Se pretende adecuar la telesecundaria como aula digital, donde alumnos y docentes tengan acceso a equipos de información, comunicación y nuevos recursos pedagógicos. También se pretende fortalecer la capacidad de gestión de directivos, profesores y personal de apoyo técnico pedagógico y se instrumenten procesos para el mantenimiento de los equipos básicos, la sistematización de la información, así como la aplicación de acciones correctivas oportunas, mediante la instrumentación de una evaluación colegiada.

El modelo actual de telesecundaria contiene programas y materiales educativos renovados basados en innovaciones tecnológicas. Busca fortalecer el uso de tecnologías que movilicen nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje, con base en el desarrollo de habilidades para la utilización de tecnologías de la información y comunicación. Para eso es indispensable fortalecer la capacitación de los docentes en el uso de las tecnologías, para que las poblaciones más alejadas y con menores recursos cuenten con la infraestructura necesaria para su capacitación y aprendizaje. El desafío es transformar el sistema de telesecundaria en un modelo interactivo.

El modelo pedagógico de telesecundaria se propone un nuevo diseño instruccional basado en los propósitos y enfoques de los programas de estudio 2006. Sin embargo debe de tomarse en cuenta las particularidades de muchas telesecundarias que cuentan con un solo docente frente a grupo responsable de todas las asignaturas. De esta manera, fortalece el vínculo pedagógico con el principio de constructividad, creatividad, colaboración, autogestión e integración a partir del uso de materiales educativos y soportes tecnológicos, así como de las actitudes reflexivas del alumno sobre lo aprendido. Incorpora

la tecnología de información y comunicación para representar el conocimiento por medio de textos, gráficos, videos, audio, imagen y recursos de interactividad con el alumno, brindando así flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta variedad de recursos provee variedad de experiencias de aprendizaje y elevan la atención y motivación de los estudiantes, facilitándoles la adquisición de la información (Cabero, 2007).

El diseño instruccional implica un proceso sistemático, planificado y estructurado, apoyado en una orientación psicopedagógica de enseñanza, ante situaciones de aprendizaje, con el soporte de materiales educativos adecuados a las necesidades de los estudiantes y coherentes con el plan y programas de estudio de secundaria. En él se consideran entornos de actividades centrados en el alumno como autogenerador de su propia formación, a través de la interacción entre alumnos, docentes, recursos de información y la tecnología. Hernández (1989) afirma que es el medio tecnológico el que mejor puede garantizar una enseñanza eficiente, perfeccionable, fruto de la reflexión y de los logros de la ciencia psicopedagógica.

Define la organización de las actividades en el aula en secuencias de aprendizaje, que tienen una duración de una y dos semanas y un cierto número de sesiones, dependiendo de la asignatura. Cada una se articula en torno a la realización de un proyecto, la resolución de una o varias situaciones problemáticas o el análisis de un estudio de caso, que ponen en juego el tratamiento de varios contenidos de los programas de estudio para este nivel, y al menos uno de sus ámbitos o ejes transversales.

Las secuencias de aprendizaje, permiten disponer del tiempo necesario para el trabajo alrededor de las situaciones problemáticas, proyectos temáticos o estudios de caso, cuya realización exige la elaboración de productos y la discusión de los mismos ante el grupo. Se amplía el tiempo para profundizar en la comprensión, la reflexión y la elaboración de conceptos y nociones, lo cual permite ofrecer mayores oportunidades para el aprendizaje.

El modelo renovado, instruccional, para la escuela telesecundaria implica retos que implican nuevas formas de relación e interacción humana de y entre los actores educativos, así como con la capacitación y actualización permanente de los docentes. Los retos más importantes implican:

1. El uso de la computadora, internet y los programas educativos, como elementos esenciales con los cuales la telesecundaria promueve el conocimiento y aprendizaje del alumno. Estas herramientas son las columnas didácticas de los contenidos curriculares y programáticos de cada asignatura. El director necesita gestionar las condiciones apropiadas para impulsar la capacitación de los profesores acerca del uso y manejo eficaz de estas herramientas, así como gestionar ante las autoridades correspondientes la dotación, reparación y mantenimiento de los equipos tecnológicos.

2. El empleo de simuladores, sensores para experimentos de ciencias y los materiales seleccionados con vínculos a hipertextos permiten relacionar y analizar la información. La búsqueda de información como medio para acercarse y vincularse con áreas del conocimiento, con otras comunidades y sus formas de vida, representa una herramienta para realizar y enriquecer las actividades escolares de los docentes y alumnos. Se parte del supuesto de que la información no tiene ningún valor, sino hasta que no se procesa y convierte en saber personal, en conocimiento del ser humano (Gutiérrez, 2003). Compete entonces al director promover la construcción colegiada entre los profesores, de estrategias que permitan a los alumnos convertir la información en fuente de saber, enriquecimiento personal y transformación social.
3. Para que la telesecundaria participe con éxito en la sociedad del conocimiento, el modelo pedagógico promueve el aula digital para que los alumnos y docentes tengan acceso a las TIC como recurso pedagógico, se logre el aprendizaje activo y significativo; se aumenten las oportunidades de retroalimentación, reflexión y revisión. Con la finalidad de analizar y conocer el impacto que provocan estos recursos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario evaluarlos. La evaluación por y desde los profesores y alumnos, tal como lo sugiere Cabero (2001). Sobre este campo de acción el director puede utilizar las sesiones de trabajo colegiado, como estrategia centrada en la participación abierta y flexible del colectivo escolar, con la finalidad de conocer y mejorar los recursos utilizados para conseguir los objetivos propuestos, si posibilitan el trabajo cooperativo y el auto-aprendizaje (Bañuelos, 2009). El análisis y sistematización de la información recabada permitirá tomar decisiones para la mejora permanente de la calidad del aprendizaje.

Es importante reconocer las fallas del sistema educativo nacional, así como la urgente necesidad de aterrizar en la práctica las políticas que respondan a las necesidades actuales tanto laborales como de formación. En este sentido los directores escolares son los responsables de liderar e impulsar proyectos e innovaciones de manera autónoma y autogestiva; de transformar la escuela en comunidades de aprendizaje a través de una participación responsable de docentes y padres de familia; de incidir en el campo de las tecnologías, por la naturaleza y características de la modalidad de telesecundaria. Estos retos tienen relación con la capacitación del equipo docente en el uso de recursos tecnológicos, sobre la construcción colegiada de estrategias para recabar, analizar y sistematizar la información.

Sin embargo, como se ha señalado atrás, lo importante es que las políticas desde fuera y al margen de las necesidades y condiciones de las escuelas secundarias, aparecen como tareas adicionales que los directores, la mayoría comisionados, deben enfrentar, en medio de las múltiples tareas, en detrimento en muchas ocasiones de la atención adecuada al desarrollo integral de sus estudiantes.

6. Las telesecundarias de la región sierra occidental

En la definición de las condiciones en que se establece la toma de decisiones para el cambio sostenible, la identificación de la problemática es un elemento central que abordaremos, desde el discurso de los directores de las escuelas telesecundarias de la RSO. En el presente apartado se realiza una descripción de coincidencias y particularidades respecto de la percepción sobre los principales problemas que afectan el logro de las metas y objetivos de las escuelas.

Partimos primero de la descripción de las telesecundarias de la RSO, así como una caracterización general y educativa de la región que contextualice. Posteriormente se describen sus condiciones educativas vistas desde procesos evaluativos y descriptivos de los factores asociados al aprendizaje.

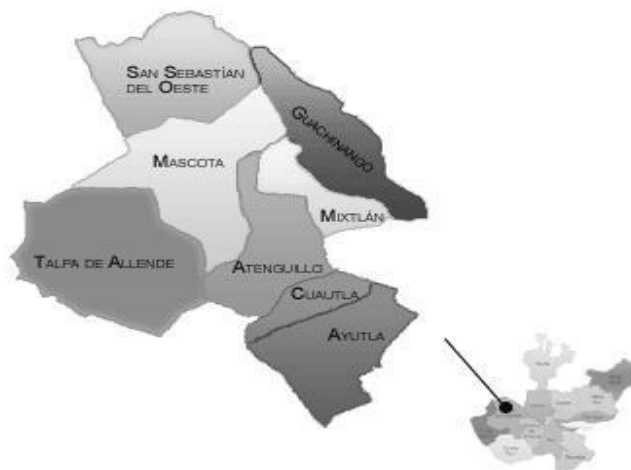
6.1. Caracterización general y educativa de la Región Sierra Occidental

De acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo Jalisco (PED) 2030, la Región 10 o Sierra Occidental (RSO) de Jalisco está conformada por 8 municipios: Atenguillo, Ayutla, Cuautla, Guachinango, Mascota, Mixtlán, San Sebastián del Oeste y Talpa de Allende. Ocupan una superficie territorial de 8,004.3 kilómetros cuadrados que son el 9.9% del territorio estatal. La región se conforma además por 751 localidades.

Las principales actividades agrícolas son el cultivo de maíz, garbanzo forrajero, trigo, maíz forrajero, café y sorgo. El 92.3% de la superficie agrícola es de cultivo temporal y el resto con sistemas de riego predominantemente por gravedad. Forestalmente se explota el pino, encino, roble y oyamel.

La orografía es predominantemente montañosa, caracterizada por topografía accidentada con fuertes pendientes, donde se presenta erosión o pérdida del suelo. En general sólo el 14.2% de la superficie territorial corresponde a terrenos planos, 24.2% a terrenos semiplanos y el 61.6% a terrenos montañosos.

Ilustración 4. Sierra Occidental ó Zona 10 del Estado de Jalisco



Fuente. Programa Estatal de Desarrollo 2030 (2007)

La *Región Sierra Occidental* (RSO) tiene una población de 58,143 habitantes; concentra el 0.9% de la población total de la entidad. Es la que menos población presenta, debido a los altos niveles de expulsión poblacional (migración) registrados, en razón a su pobreza. Así mismo es la que reporta menos ingresos promedio anuales en el estado de Jalisco.

De acuerdo con el PED 2030, Mascota destaca por su capacidad turística y Talpa por su turismo religioso. Es la región con más bosques (408,476 hectáreas o el 49.9%) y menos producción ganadera (junto con la zona de la Sierra de Amula). El 98.23% (92,899 hectáreas) de su superficie es de uso agrícola. Es de las zonas con más desequilibrios sociales y de servicios del estado. Sus poblaciones son las menos comunicadas por carreteras en el estado, junto con las zonas del Sureste y Norte. Es la segunda zona con más defunciones por miles de habitantes, con el 5.9, teniendo de referencia el promedio estatal que es de 4.8.

La oferta educativa de la región se conforma de 438 escuelas públicas y privadas de nivel básico, medio superior y superior que se distribuyen desde la educación inicial de la siguiente forma: 5 centros de educación inicial no escolarizada que atienden a 806 niños en 50 grupos con 50 promotores educativos, 137 preescolares que dan servicio a 2909 alumnos en 286 grupos atendidos por 196 docentes, 195 escuelas primarias con una matrícula de 7742 alumnos atendidos por 455 docentes en 1033 grupos, 75 secundarias con 3356 alumnos en 264 grupos atendidos por 269 docentes, 16 escuelas de bachillerato que concentran 2637 alumnos en 93 grupos atendidos por 198 docentes y 1 Centro de Educación Superior con 95 alumnos atendidos por 12 docentes.

De acuerdo con el Programa Sectorial de Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013, un gran porcentaje de los servicios educativos de todos los niveles educativos se concentran en la ZMG, mientras que la RSO es de las que tienen las menores poblaciones estudiantiles, en cualquiera de los niveles y servicios educativos. Al igual que las Regiones Norte, Sureste y Sierra de Amula, no cuentan con educación inicial escolarizada, y es la zona con el menor número de estudiantes del nivel superior (95 alumnos matriculados) y con el menor porcentaje de escuelas con profesores de educación física (3 %). El municipio de Guachinango carece de servicios de educación especial pues estos se concentran en Talpa, Mascota y Mixtlán donde atienden 271 alumnos de educación básica con necesidades educativas especiales, a través de dos Centros de Atención Múltiple (CAM) y una Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En este contexto, particularizar la educación secundaria da marco para emitir los criterios de selección de las telesecundarias como parte de la investigación, a partir de la distribución municipal de la oferta de este nivel educativo, como se describe en la tabla siguiente:

Tabla 21. La educación secundaria de la Región Sierra Occidental

Municipio	Escuelas	Alumnos	Grupos	Docentes
Atenguillo	5	201	15	20
Ayutla	14	669	50	50
Cuautla	3	105	10	12
Guachinango	4	150	14	15
Mascota	11	769	49	56
Mixtlán	5	194	17	18
Sn Sebastián del Oeste	17	366	51	41
Talpa	16	902	58	57
Total	75	3356	264	269

Fuente. Dirección General de Educación Secundaria en Jalisco. 2010

Cabe señalar algunas características generales de las escuelas telesecundarias en la entidad. Esta modalidad ofrece servicio educativo a jóvenes que viven en comunidades menores a dos mil quinientos habitantes, y seis de cada diez están ubicadas en poblaciones de alta y muy alta marginalidad.

El 17% de los hogares de los alumnos de Telesecundaria no cuentan con servicio sanitario, uno de cada tres carece de teléfono y el 53% de automóvil y es muy significativo que el 95% de los hogares de estos alumnos no cuenta con acceso a internet por vivir en

poblaciones pequeñas y marginadas. El 64% de las familias de estos estudiantes cuenta con servicios médicos como seguro popular o dispensario médico comunitario, pero el 7% no cuenta con ningún servicio médico.

En relación con el inicio de la educación secundaria el 35.6% de los estudiantes la inicia a los 13 años o después lo que significa un año después o más que el promedio y el 77% de los estudiantes ha cursado su primaria en una escuela rural con grupos multigrado, un 5% en servicio comunitario y el 21.4% han repetido uno o más grados escolares al cursarla.

La expectativa escolar de los estudiantes de 3er grado de telesecundaria se distribuye como sigue: un 15% sólo desea terminar la secundaria, él 40% aspira a cursar y concluir el bachillerato, un 22% aspira a una carrera universitaria y solo un 22% a cursar algún posgrado.

6.2. Las Telesecundarias de la Región Sierra Occidental

En el contexto nacional de la educación secundaria una de cada dos escuelas secundarias en el país es telesecundaria. Los jóvenes que asisten a estas escuelas forman la quinta parte de la matrícula total de secundaria y habitan generalmente en comunidades pequeñas de alta y muy alta marginación; por esa razón tres cuartas partes de las familias de los estudiantes de esta modalidad reciben apoyos del Programa Oportunidades.

La oferta educativa de secundaria de la RSO se conforma con 75 escuelas de las cuales el 84% son telesecundarias y solo el 16% son generales o técnicas. Entonces 63 de las 75 escuelas secundarias que dan atención al nivel en la región son telesecundarias, de la cuales 33 pertenecen a las zonas escolares 2, 22 y 45 a las que nos referiremos particularmente, porque forman parte de esta investigación.

De acuerdo con el diseño de la investigación uno de los criterios para la selección de las escuelas telesecundarias es que pertenezcan a la misma región, dado que las condiciones contextuales en las que se encuentran son relativamente similares. Las complejas condiciones contextuales deben ser comprendidas para tomar las mejores decisiones. Además las escuelas de la misma zona tienen algunas determinaciones del estilo del liderazgo de la supervisión y la Asesoría Técnico Pedagógica (ATP).

Además, se eligió la RSO porque posee condiciones de atraso social y económico, así como escuelas que han reportado tanto bajos como altos resultados educativos en tres indicadores seleccionados: deserción, reprobación y aprendizaje.

Tres de las 55 supervisiones de telesecundarias en Jalisco incluyen a la mayor parte de las telesecundarias de esa región. La zona 45 con cabecera en Guachinango abarca los municipios de Guachinango, Mixtlán, Atenguillo y algunas escuelas del municipio de San Sebastián del Oeste. La zona 22 sólo tiene escuelas del municipio de Talpa. La zona 02 de Mascota incluye los municipios de Mascota y San Sebastián del Oeste. Los municipios de Cuautla y Ayutla forman parte de las zonas 06 con cabecera en Tecolotlán y la zona

27 de Unión de Tula. Estas zonas pertenecen a la Región Sierra de Amula y Región Sierra Occidental; ambas regiones también poseen bajos niveles de desarrollo social y educativo.

6.3. Las Telesecundarias de la Región Sierra Occidental en los resultados educativos y los factores asociados al aprendizaje

Los datos que se presentan a continuación son parte de los procesados y presentados por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) relacionados con los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE) que se aplica de manera censal a todos los alumnos de 3º a 6º de primaria y tercero de secundaria. Esta prueba nacional pretende conocer anualmente los niveles de desarrollo escolar de los estudiantes. Paralelamente se ha aplicado en Jalisco, durante el proceso de 2009 y 2010 el Cuestionario de Factores Asociados al Aprendizaje (CFAA) que explora factores externos a la escuela, relacionados con los antecedentes escolares de los alumnos, las características socioeconómicas y culturales de la familia y algunos aspectos relacionados con el desarrollo del personal docentes y directivos, así como del conocimiento y aplicación de recursos tecnológicos en la escuela.

Como lo explicamos arriba, se ha centrado la atención en las 33 escuelas telesecundarias de la región que pertenecen a las zonas escolares 2, 22 y 45. Se describen a continuación sus resultados en ENLACE con el propósito de describir su evolución.

De acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE aplicada en 2007, de las 33 escuelas telesecundarias de la RSO, en 13 de ellas el 50% o más de su población escolar obtuvo resultados de insuficiente. Esta situación va mejorando paulatinamente pues de acuerdo con los resultados de ENLACE 2008 solo 11 escuelas presentan un 50% o más de su población en el nivel de insuficiente. En 2009 es mucho más significativa la disminución del número de escuelas con población escolar de insuficiente, alcanzando apenas 5 escuelas de las 33. Y en la prueba ENLACE 2010 solo son 2 escuelas donde el 50% o más de su población obtienen resultados de insuficiente.

Por otro lado, la Dirección General de Educación Secundaria DGES de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco realizó, una vez emitidos los resultados de la ENLACE 2010 una clasificación de las 100 escuelas que presentaron buenos o malos resultados de acuerdo con el puntaje de ENLACE, así como también aquellas con mayor a menor deserción y reprobación intracurricular.

La integración de las escuelas Telesecundarias de las zonas 2, 22 y 45 de la Región Sierra Occidental en la clasificación de la DGES destaca la presencia de 8 escuelas clasificadas con buenos resultados ocupando, los lugares 21, 30, 36, 58, 78, 79, 80 y 82 por sus puntajes en las 100 mejores del estado. Dos de estas escuelas telesecundarias pertenecen al municipio de San Sebastián del Oeste, dos al municipio de Mascota y las

demás una a cada municipio de los siguientes: Atenguillo, Guachinango, Mixtlán y Talpa de Allende. Es de notar que de los 8 municipios que conforman la región solo dos, Ayutla y Cuautla, no incorporan escuelas a esta clasificación.

En la clasificación correspondiente a las escuelas con mayor deserción del ciclo 2009-2010 tres de las escuelas telesecundarias de las zonas 2,22 y 45 aparecen en la clasificación ocupando los lugares 11, 17 y 50 con porcentajes de 21.43%,19.35% y 14.29% respectivamente. Dos de ellas pertenecen a la zona escolar No. 2 y una a la zona escolar No. 45.

En la clasificación de escuelas con mayor porcentaje de reprobación intracurricular aparece en el primer lugar estatal con un 62.50% de reprobación una escuela telesecundaria que pertenece a la zona escolar 22. También está clasificada con bajos resultados por puntaje en la prueba ENLACE 2010, ocupando el lugar 47 de 100, una escuela de la misma zona escolar que obtuvo 439.62 puntos. El cuadro siguiente muestra la clasificación de escuelas por municipio descrita arriba.

Tabla 22. Telesecundarias con buenos y bajos resultados de la RSO

Municipios de la RSO	Escuelas clasificadas en 2012				
	Buenos resultados	Bajos resultados	Alto índice de reprobación	Alto índice de deserción	Total
Atenguillo	1	1			2
Guachinango	1				1
Mascota	2			1	3
Mixtlán	1				1
Sn Sebastián del Oeste	2			1	3
Talpa de Allende	1	1	1	1	4
Total	8	2	1	3	14

Fuente. Dirección de Escuelas Secundarias en Jalisco. 2010

Las 14 telesecundarias señaladas en las clasificaciones anteriores representan el 42% del total de las que operan en la región. Ocho con buenos resultados representan cerca del 25% de las escuelas de las zonas y solo el 15% de las escuelas de las zonas presentan indicadores de deserción reprobación o bajos resultados. De lo anterior se puede deducir un comportamiento promedio en ENLACE: el 60% de las escuelas los resultados son semejantes o cercanos a la media nacional y estatal.

Como ya se explicó, la DGEE en 2009 realizó un proceso de encuestamiento a los agentes del proceso educativo en las escuelas primarias y secundarias del Estado. Se trata de un estudio de factores asociados al aprendizaje que, desde su perspectiva, complementan la medición del aprendizaje obtenida a través de las pruebas, con información acerca de aspectos de la vida familiar, económica y socioeducativa que pueden aparecer como elementos frecuentes en el contexto de escuelas y alumnos con alto y bajo rendimiento.

Por lo que respecta a la descripción de los factores asociados al aprendizaje de las zonas escolares se establecen cuatro categorías de información obtenida mediante la encuesta de opinión, aplicada a alumnos de tercer grado de secundaria, directivos y docentes de las escuelas secundarias durante el año 2009.

Dichas categorías son:

1. Historia escolar de los estudiantes
2. Características socioculturales y económicas de la familia
3. Perfil profesional de docentes y directivos
4. Características de la escuela y el aula.

Los datos más sobresalientes en cada una de estas categorías se expresan en términos de porcentajes.

Respecto de la *historia escolar* los datos más significativos consisten en que el 73.8% de los estudiantes de 3º de secundaria en 2009 tienen como antecedente haber cursado 3 años de educación preescolar. El 22.6% de ellos tienen antecedentes de reprobación de materia o grados escolares en la primaria o secundaria, así como el 91.7% de los estudiantes ha vivido al menos un cambio de escuela por mal comportamiento o problemas de aprovechamiento.

Los hábitos de estudio refieren que el 58.3% dedica una hora o menos al estudio diario y el 61.9% faltan a clase algunas veces por motivos de salud. La expectativa de estudio en el 42.8% de los estudiantes es el bachillerato o carrera técnica y el resto se distribuye con menores porcentajes entre terminar la secundaria y aspirar a una carrera profesional y en menor proporción, llegar al posgrado.

En los resultados de las características socioculturales y económicas de la familia se destaca que el 26.2% de los alumnos trabaja y estudia y el 26.3% nunca o sólo algunas veces cuenta con el apoyo familiar para el estudio, así como que en el 81.9% de los hogares de los alumnos el ingreso mensual es de 1500 a 3000 pesos. Pero también se refieren factores de riesgo de tal modo que el 56.4% de los estudiantes enfrentan factores de riesgo como agresividad, alcoholismo o drogadicción en el hogar.

Con respecto al perfil profesional de los directivos y docentes de las zonas escolares la encuesta refiere que la formación profesional en el 54.5% de los docentes y en el 36.4% de los directivos es normal básica, superior o licenciatura universitaria. El 30% de los directivos y el 63.6% de los docentes tiene un empleo adicional a su plaza docentes y el 45.5% de

los directivos y el 63.6% de los docentes consideran que la formación y capacitación que reciben algunas veces les es útil para el cumplimiento de sus funciones o el mejoramiento de su trabajo. Sin embargo es significativo que el 63.6% de los directivos y el 81.8% de los docentes no participan en el programa de Carrera Magisterial que es un programa de profesionalización sistemática.

Con relación a los retos educativos el 63.6% de los docentes señalan problemas de comunicación, poco asertiva, como causa importante que limita la gestión de recursos y condiciones de mejora en las zonas escolares, además un 54.5% señalan irresponsabilidad en el cumplimiento de sus funciones y tareas de docencia y de supervisión.

Al referir aspectos técnico pedagógicos se señala que el 72.7% de los docentes señalan carecer de una planeación escolar centrada en los alumnos, de acuerdo con sus intereses y necesidades. El 63.6% de los docentes considera que no saben o no realizan las gestiones de recursos necesarios para el trabajo escolar con oportunidad y de manera adecuada, por lo que se presentan frecuentes carencias en los recursos de apoyo al proceso educativo.

Con relación a la participación de los padres de familia en el proceso educativo el, 45.5% de los docentes señalan falta de apoyo familiar a los estudiantes en el proceso escolar, pues un 27.3% de los padres no apoyan a sus hijos en las tareas escolares, un 36% no revisan libros o cuadernos y un 45.5% ni colaboran ni apoyan a los estudiantes en casa.

En la categoría *“Características de la escuela y el aula”* señala en seguridad y ambiente escolar, como destacadas las condiciones donde se pone en evidencia que un 66% de los alumnos han ingerido alcohol y un 3,6% han consumido drogas dentro o fuera de la escuela y el 43% de los estudiantes fuman

La convivencia escolar se ve afectada ya que el 60% de los estudiantes ha tenido experiencias de agresión dentro o fuera de la escuela donde se destaca el robo y la agresión verbal o física, el 56% de los conflictos generados en las escuelas sin solución satisfactoria o pacífica es entre docentes y el 36% de los docentes presenta dificultades para interesar a sus alumnos en las clases y para hacer cumplir las normas escolares.

Conviene advertir que este apartado no se refiere al discurso de los directores, sino a los datos mostrados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la SEJ, tanto en lo que se refiere a la prueba nacional ENLACE, como al cuestionario de CFAA aplicado por esa Dirección. Lo interesante es que esta información no es conocida por las autoridades de zona y de las telesecundarias de la RSO. Esto es visible a través del discurso emitido por los directores, como se podrá constatar en el siguiente capítulo.

7. Problematicación de las telesecundarias de la RSO

En este capítulo se aborda uno de los objetivos de la investigación, es decir, el discurso de los supervisores, sus ATP y los directores de las telesecundarias de la RSO respecto de lo que para ellos significan los graves problemas de sus escuelas. Como se planteó en el capítulo cuarto, propuesta de investigación, antes del ingreso a las escuelas, primero se realizaron reuniones con las autoridades de educación básica, de educación secundaria y con los supervisores de esta región.

Primero se presenta el discurso en torno a la problemática por los directores de cada zona. Posteriormente se da a conocer el análisis comparativo de la problemática por zona y finalmente de la RSO.

7.1. Las problemáticas escolares para los directores de las zonas 22 y 45

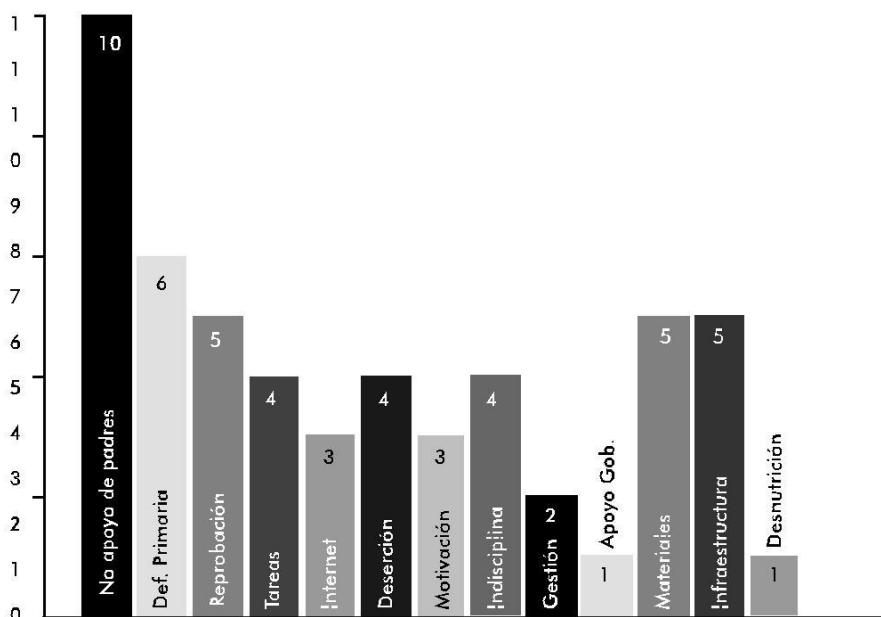
Las primeras reuniones se llevaron a cabo con los directores de las zonas 22 y 45. Primero se les presentó el proyecto, y posteriormente se les solicitó que compartieran cuáles son los problemas más graves que perciben en sus escuelas. Se elaboraron dos relatorías de la reunión. Posteriormente se integró una sola y se les regresó para que agregaran o la corrigieran. Recibimos algunos comentarios adicionales. En los anexos de esta obra se da a conocer dicha relatoría.

A partir de la relatoría se elaboraron fichas de análisis, del cual se elaboraron matrices con el objeto de identificar ámbitos de discurso sobre problemas comunes y, finalmente, las frecuencias de los tipos de problemas identificados por los directores.

La descripción de la problemática referida a las telesecundarias de la región se plantea desde tres perspectivas convergentes e involucradas en el desarrollo de las actividades educativas de la modalidad en la región.

El proceso de análisis del discurso de los directores implicó la construcción de una matriz en la que se clasificaron, en el orden en que fueron planteados por los directivos, los problemas a que hicieron alusión. Posteriormente se construyó un gráfico en el que se encontraban las coincidencias entre los planteamientos hechos para determinar un número de frecuencias al respecto, dando como resultado el gráfico siguiente:

Ilustración 5. Problemática desde los directores de las zonas 22 y 45 de telesecundarias



Fuente. Propia a partir del discurso de los directores de las Zonas 22 y 45 de TS

La frecuencia de los problemas identificados por los directores puede significar lo que para ellos puede representar lo más relevante. El problema más reiterado es la falta de apoyo de los padres por la educación de sus hijos (primera columna). En segundo lugar, el que los alumnos de telesecundaria llegan con mala preparación de la primaria. En tercer lugar, aparecen tres problemas con la misma frecuencia: la persistencia de reprobación por los alumnos, la falta de materiales didácticos de los alumnos y la deficiente infraestructura de las escuelas. En cuarto lugar aparece la tendencia de los alumnos a no hacer tareas, a la indisciplina y a la deserción. En quinto lugar, a la falta de motivación de los alumnos y al hecho de que algunas escuelas carecen de internet. Al final, en los dos últimos lugares aparecen tres problemas: de gestión escolar, poco apoyo gubernamental y la desnutrición de los estudiantes.

Posteriormente se construyó una matriz donde se señalaron las particularidades que cada director señaló para cada uno de los problemas planteados. Con esos resultados se construyó una matriz para caracterizar los problemas de la zona escolar. La descripción de la problemática se presenta en el apartado siguiente.

7.2. La problemática de las escuelas desde el discurso de los directores

Se presenta el resultado del análisis de las problemáticas señaladas por los Directores de dos zonas escolares, de Talpa y Guachinango.

Una vez que se dialogó y negoció la participación de estas dos zonas con el Director de Telesecundarias en Jalisco y con los supervisores de estas zonas, se programó una primera reunión con los directores, con los propósitos “Compartir las problemáticas de las escuelas telesecundarias de la Región Sierra Occidental y la posibilidad de vincularse a procesos de investigación”. La reunión se llevó a cabo el 28 de febrero de 2011 en las instalaciones de la Supervisión de Talpa. Participaron los 22 directores de ambas zonas. Cada uno expuso su problemática.

Se tomaron dos relatorías, de las cuales se concentró en una. Esta relatoría se les regresó a los directores para que la completaran o la corrigieran¹¹. Posteriormente se realizó su análisis. Se clasificaron los problemas escolares, los problemas extraescolares y los relacionados con la implementación de programas o políticas estatales o federales. En adelante se presenta el análisis, que se complementó con algunos indicadores proporcionados por la Dirección de Evaluación Educativa de la SEJ.

Las Telesecundarias de Talpa de Allende

La Zona escolar 22 está integrada por 10 escuelas telesecundarias. Una de ellas, está ubicada entre las cien con más bajos resultados, ocupa el lugar 47, de menor a mayor, con 439.24 puntos percentiles como resultado de ENLACE en 2010.¹²

El análisis comparativo de los resultados de ENLACE de 2007 a 2010 muestra que en la zona, cerca del 45% de los estudiantes en promedio, obtienen resultados de insuficiente. En el municipio la educación secundaria promedia casi el 42%. Mientras que la primaria alcanza poco menos del 24%. Destacan además, a decir de los directores, problemas de disciplina con los alumnos, falta de materiales para el trabajo escolar como libros de ciencias, libros de lectura, balones y material para educación física y escuelas que consideran tener problemas con la infraestructura.

Caracterizando las problemáticas externas, el problema más referido, por 10 directores consiste en que los padres de familia muestran poco interés por la educación de sus hijos, que se manifiesta en la poca participación para atender asuntos importantes para la mejora de los resultados, cuando se les pide apoyar a la escuela o los estudiantes. Afirman que a las reuniones solo asisten las mamás. No reconocen las mejoras de la escuela y en lugar de apoyar su asistencia regular se los llevan a trabajar, cuando debieran estar en la

11 Se presenta como anexo al final de la obra.

12 Se evitó decir cuál, para proteger su anonimato.

escuela. Cuando se les intenta inducir a la comprensión de la problemática su interés decae aún más. Otro problema señalado es que la comunidad es muy religiosa y a veces eso interfiere con las actividades escolares.

Por lo que respecta a los problemas internos, destacan la indisciplina pues los alumnos incumplen con las normas de respeto. Los alumnos no llevan a la escuela los materiales, además de que la falta de la infraestructura escolar ocasiona que los estudiantes se presenten desmotivados a la escuela. Les hacen falta espacios físicos para llevar a cabo las actividades tecnológicas y recursos materiales para promover la lectura y el desarrollo de las actividades de educación física. También señalan que les faltan libros de texto para algunas asignaturas. Algunas escuelas, como la escuela Francisco Villa de la comunidad de Toledo, consideran que los alumnos llegan con importantes deficiencias formativas de la primaria.

Algunas respuestas a la problemática planteada se refieren a la inclusión de una escuela en proyectos de investigación en torno a procesos de formación para la democracia. El director refiere que “es para nosotros novedoso trabajar sobre un proyecto relacionado con estrategias para la formación para la democracia que esperamos cambie la actitud de los jóvenes hacia el estudio”. Pretenden con ello mejorar aspectos conductuales y de disciplina.

Esta escuela envía reportes mensuales a los papás respecto del avance de los alumnos y ofrecen talleres a los padres de familia para involucrarlos en las actividades escolares y acercarlos a la problemáticas de la escuela. Se convoca periódicamente a los padres a reunión para conocer los avances de los estudiantes toda vez que se les solicitó firmar las tareas de sus hijos. Realizan concursos y talleres de lectura para estudiantes, con la intención de mejorar sus competencias lectoras y hacen vinculaciones entre asignaturas de estudio para buscar la mejora de los resultados educativos y la motivación por el estudio.

Las Telesecundarias de Guachinango

La zona escolar 45 está integrada por 12 telesecundarias de las cuales un 33% (4 escuelas) forman parte de las escuelas con mejores resultados obtenidos en ENLACE 2010. Son las escuelas Cristóbal Colón de la comunidad Cofradía que ocupó el lugar 21 dentro de las 100 con mejores resultados, con un puntaje de 630.85; la Escuela Naciones Unidas de la comunidad Llano Grande que ocupó el lugar 36, la Escuela Moisés Sáenz de la comunidad San José de los Andrade ocupó el lugar 78 con 586.25 puntos y el lugar 79 ocupado por la Escuela Miguel Hidalgo de la comunidad el Hollejo con 579.19 puntos. Por el contrario destaca otra escuela que ocupa el lugar 11 en deserción a nivel estatal.

Es importante destacar la participación del asesor técnico pedagógico (ATP) de esta zona. Durante la reunión aportó información oportuna respecto de la zona y algunas escuelas, además puntualizó y aplaudió algunas de las buenas iniciativas de algunos directores. Estas cualidades de estar informado, animar las iniciativas de otros e involucrarse en la problemática local, son tres cualidades del liderazgo sostenible, apuntados por Hargreaves y Fink (2009).

El análisis comparativo de los resultados de ENLACE de 2008 a 2010 muestra que en la zona de telesecundarias, el 29% de los estudiantes en promedio obtienen resultados de insuficiente pero que sus resultados en los tres años han ido mejorando. En el municipio las tres modalidades de la educación secundaria promedian casi el 42% mientras que la primaria alcanza poco menos del 24%.

Al referirse a la problemática que enfrentan las escuelas de la zona, 10 directores consideran que el principal problema es la falta de apoyo por parte de los padres de familia hacia la escuela y los alumnos. Se manifiesta en que los papás no hacen acompañamiento en el proceso escolar de los alumnos que, condicionados por la marginalidad y pobreza prefieren que el alumno trabaje en lugar de estudiar provocando ausentismo. No respetan los acuerdos tomados con los maestros o la escuela y tienen manifestaciones que parecen indicar desinterés sobre el porvenir de sus hijos. Se quejan constantemente de ellos y de la escuela, pero sin participar en acciones de solución a las que se les convoca.

En relación con la problemática interna refieren que la reprobación es su principal problema pero que se debe a que los alumnos llegan con deficiencias de la escuela primaria, además incumplen en las tareas de clase, poseen poca disposición a trabajar y faltan recursos materiales para desarrollar las actividades académicas. El desinterés hacia las actividades de la escuela y el estudio se nota principalmente en los hombres. Pocos directores refieren algunos problemas de infraestructura pero destaca el caso de la Escuela Octavio Paz de la comunidad El Carrizo que trabaja en aulas ligeras desde hace 8 años.

Los problemas de los programas federales en ambas zonas

En los talleres con los directores, los investigadores no hicimos referencia explícita a ningún programa o política federal o estatal. El objetivo era apreciar, la perspectiva de los propios directivos respecto de qué programas o políticas o programas externos consideran que les apoyan o por el contrario les impiden lograr sus propósitos. Como veremos, los programas o áreas que les perjudican, desde su perspectiva, son el programa oportunidades, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Programa Nacional de Lectura (PNL). Sobre el Programa Escuelas de Calidad (PEC), opinan tanto a favor como en contra.

Con respecto de los programas federales señalan que el programa *Oportunidades*, está mal vigilado. Pues para ellos este programa no garantiza el aprendizaje ni los apoya, “pues solo hace que los padres se vuelvan atentos”. Consideran que debería haber más atención sobre cómo administrar y cómo atender las responsabilidades de los beneficiarios en el uso de los recursos. Algunos señalan que es poco productivo, que perjudica en lugar de ayudar, que no garantiza ni apoya el aprendizaje, no aporta mucho a la problemática educativa. Si no cuentan con el apoyo del programa, los padres prefieren que el alumno no ingrese. Sin embargo también se señaló que a través del programa se podría mejorar la participación y responsabilidad de los padres.

Se planteó que el CONAFE se está constituyendo en problema, pues provoca deserción escolar. Señalan que se han instalado en 10 comunidades y la presidencia municipal los

apoya y se instalan junto a las telesecundarias. Las autoridades municipales por quedar bien con la comunidad, al final perjudican la calidad del servicio.

Del Programa Nacional de Lectura (PNL) señalan que las exigencias del programa aumentan la carga administrativa del maestro. Se pierde mucho tiempo en actividades administrativas. Es necesario que se hagan revisiones profesionales de la bibliografía que se otorga a las bibliotecas de aula.

Del PEC se quejan de que les exige mucha carga administrativa. El control financiero para el manejo de los recursos consume mucho tiempo. Por otro lado, un director señaló que a través del programa pudo detectar un problema con precisión de calificaciones muy bajas en ciencias exactas. Otro acepta que se han incorporado a PEC y reciben el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), y con esos recursos se enmalló la escuela, ya que el ganado hace daños a los proyectos productivos escolares.

Otras problemáticas, que pocas escuelas de ambas zonas refirieron, es la falta de acceso a *internet* por la falta de energía eléctrica en la escuela, aunque cuentan con equipos de cómputo. Además señalan que la deserción se vuelve más significativa por el bajo número de estudiantes por grado en escuelas multigrado, sea por uno o dos docentes. Los tres grados son atendidos por uno o dos docentes, pero en este caso uno de ellos debe además cumplir las tareas de Director. Este realiza una serie de actividades administrativas que no le permiten dar seguimiento adecuado a la atención de los estudiantes. Esto ocasiona tanto problemas de gestión, como de motivación hacia los estudiantes.

7.3. El discurso de las zonas escolares de Telesecundarias de la Región Sierra Occidental

En el proceso de definición de la problemática se solicitó a las zonas que en conjunto, los directores y supervisores, trabajaran un análisis de la problemática que les permitiera jerarquizar los principales problemas a que se enfrentan, y describir con precisión el conjunto de manifestaciones asociadas a dichas problemáticas, desde cuatro planteamientos orientadores:

1. Situaciones que afectan directamente el logro de las metas y objetivos de la zona escolar
2. Actor a actores a quienes se asocian estas situaciones
3. Proceso, ámbito o persona a quien más afecta la situación descrita
4. Efectos que provoca la situación descrita.

El proceso que implicó “el acto de producir un mundo simbólico que abarcara elementos tanto prácticos como teóricos...y en el que los actores contaran con un principio general (mimesis) con el cual organizar la propia comprensión del mundo”, (Flick:1995;46)

Dio como resultado la descripción de cuatro principales problemas desde la expresión de los directores y supervisores que fueron descritos oralmente y por escrito de la forma siguiente.

Sobre la participación de los padres de familia.

La problemática se describe como falta de disponibilidad de los padres de familia para involucrarse en el aprendizaje de sus hijos. Presentan una limitada respuesta ante las solicitudes de intervención de la escuela, cuando el estudiante muestra falta de atención hacia el estudio o al cumplimiento de tareas y normas que la escuela presenta como necesarias para dar buena continuidad al proceso de aprendizaje.

Este problema encuentra su explicación en la convergencia de los datos proporcionados hasta aquí. Se trata de una serie de aspectos vinculados al desarrollo familiar que afectan a los alumnos, y cuyas manifestaciones se reflejan en la escuela, tales como: deficiencias económicas y familiares, desatención familiar por desfase educativo y cultural entre padres e hijos, el contexto social bajo en valores, familias inmersas en el desempleo, desarraigo y delincuencia, la baja escolaridad de los padres, la falta de congruencia entre reglas escolares y familiares y, finalmente, la falta de oportunidades y de empleos en la región.

La doble funcionalidad de director y docente en las escuelas de organización incompleta

Al estar inmersas en comunidades con baja población, así como de alta y muy alta marginalidad, las escuelas telesecundarias tienden a disminuir su población educativa y con ello a convertirse en multigrado. Esta situación obliga a los docentes a fungir como responsables de la dirección, secretaria, intendente, mensajero y docente frente a grupo.

En algunos casos atienden dos grados escolares. Esta problemática se describe como: multifuncionalidad del docente, profesores todólogos en tareas pedagógicas y administrativas. En una escuela bidocente a uno de los dos se le carga más el trabajo, lo cual afecta de atención adecuada de sus alumnos, por atender las exigencias administrativas y por asistir a las reuniones de formación, información, organización y capacitación a las que frecuentemente son llamados por las autoridades de la SEJ.

Ausentismo de docentes y alumnos

La acumulación de tareas administrativas a cumplir en la mayoría de las escuelas de organización incompleta, provoca ausentismo de los docentes. Esto desencadena también desinterés en los estudiantes, por la ausencia del docente que a su vez provoca ausentismo de los estudiantes.

El ausentismo del alumno es provocado por la falta de atención de los padres hacia el cumplimiento del alumno sobre su asistencia a la escuela. Los padres no están al pendiente si el alumno asistió, y de cómo va su proceso. También disminuye el interés del alumno por la escuela, ante la frecuente inasistencia del docente titular, además porque tiene

que cumplir tareas o actividades improvisadas por el profesor que aunque esté presente, desconoce el proceso del grupo de estudiantes.

El ausentismo del docente se debe al hecho de que tiene que cumplir la función de responsable de la dirección de la escuela y tiene que participar en las reuniones de información; entrega de documentación; organización de actividades por período; elaboración y entrega de diversos informes de las actividades derivadas de los programas en proceso de implementación en la escuela; además, debe participar en las reuniones y programas de formación y capacitación para que conozca los nuevos programas y políticas indispensables para el cumplimiento de la función docente y directiva; por tener que dedicarse a elaborar el cúmulo de documentos para la administración de los recursos y la gestión de diversas necesidades de la escuela. Todas estas actividades son de carácter obligatorio. También falta a la escuela cuando se presentan problemas de salud o de gravidez.

Escasez de materiales elementales

Las condiciones de ubicación y la dispersión de las escuelas telesecundarias de la región provocan dificultades para recibir completo y a tiempo los materiales didácticos básicos y complementarios para el cumplimiento de la función de los docentes de las asignaturas y de más de un grado escolar. Esta problemática que se describe desde el discurso de las zonas como: falta de libros y guías de aprendizaje que permitan al docente mejorar el dominio de los planes y programas y trabajar desde el inicio del ciclo escolar adecuadamente con la metodología particular de las telesecundarias.

En esta modalidad son necesarios recursos electrónicos y audiovisuales que llegan a destiempo, o de plano no llegan o se supone su existencia, sin que ésta sea real. Se manifiesta además falta de recursos e insumos para el mantenimiento del equipo existente, que en ocasiones por falta de energía eléctrica en la escuela, por años, ni siquiera se ha puesto a funcionar.

Como medida para resolver estas carencias, los docentes y los alumnos con recursos económicos disponibles se trasladan a otras comunidades o a la cabecera municipal para desarrollar las actividades o tareas necesarias, pero aplicando doble esfuerzo para su cumplimiento, lo que provoca desánimo y apatía en los estudiantes por seguir estudiando.

Consideradas éstas como las principales problemáticas descritas por la zona escolar se hace necesario describir algunas de sus repercusiones más importantes que se manifiestan en algunas problemáticas, aunque no generalizadas, pero si específicas y presentes en la cotidianidad.

Exigencias e intolerancias hacia los alumnos y compañeros

El docente, ante el aumento de la carga de trabajo y la baja respuesta de los estudiantes hacia sus requerimientos escolares, manifiesta una serie de actitudes de exigencia e

Intolerancia con los estudiantes que dan como respuesta actitudes de desinterés, indolencia e incumplimiento en las actividades y normas escolares, que provocan el ausentismo de los estudiantes, la reprobación intracurricular y el bajo desempeño académico, antesala de la deserción escolar.

Con los compañeros de trabajo se presentan fricciones y discusiones por falta de comunicación adecuada y de organización, pues no en todos los casos el docente es el responsable de la dirección, ni tiene el conocimiento, apoyo y experiencia necesarios para ello. Estas situaciones desencadenan desorganización de la escuela, conflictos y malos resultados educativos.

Falta de compromiso con las metas y objetivos de la escuela

La premura y desorganización con que se realizan los planes y programas en la escuela hacen que frecuentemente los docentes muestren desconocimiento y falta de compromiso con los objetivos y metas escolares, de tal manera que no les dan seguimiento a lo proyectado. Aunque en ocasiones dirigen su atención al cumplimiento de las tareas de enseñanza y aprendizaje, dejan de lado las metas y los objetivos escolares. Existen ocasiones en que al inicio del ciclo escolar se designa al responsable de la dirección, otras veces desde el termino del ciclo los docentes deciden o se rolan la función, buscando hacer equitativo el trabajo, pero al tener la necesidad de apoyo para cumplir con la doble función, no siempre se encuentra respuesta en las personas de quienes se espera recibirlo.

Con ello, entonces el plan, los programas y los objetivos escolares se vuelven particulares del docente, que se convierte en el responsable en turno de la dirección, y parece que sólo es él quien debe atenderlos, implementarlos e informar en torno a los avances y alcances.

7.4. El discurso de la región sobre la problemática en telesecundarias

En este proceso de interpretación de la problemática de la región se manifiestan los niveles de interpretación de la hermenéutica objetiva sugeridos por Blümer (1995; 394). Se identifican actuaciones, tales como las planteadas en las siguientes premisas:

1. Los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo a los significados que éstas tienen para ellos.
2. El significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que tienen con los propios compañeros.
3. Estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra.

Proponiendo una categorización de la problemática descrita por los actores escolares en el plano integrado de la zona y buscando las convergencias con lo descrito por cada director escolar, se establecieron dos categorías fundamentales de problemáticas a las que se enfrentan las telesecundarias de la Región Sierra Occidental (RSO), relacionados con:

- a) Los procesos de gestión escolar y del aprendizaje.
- b) Los factores asociados al aprendizaje.

En cada caso se establecerá, para su caracterización, una descripción de la categoría que contextualice e integre las problemáticas descritas. Es razonable que entre los planteamientos descritos se encuentren diversos niveles de interpretación, tales como lo señalan Overmann y otros (2005; 402).

- 1. Explicación del contexto que precede inmediatamente a una interacción
- 2. Paráfrasis del significado de una interacción de acuerdo con el texto literal de la verbalización que le acompaña
- 3. Explicación de la intención del sujeto que interactúa
- 4. Explicación de los motivos objetivos de la interacción y de sus consecuencias objetivas
- 5. Explicación de la función de la interpretación por la distribución de los roles de la interacción
- 6. Caracterización de los rasgos lingüísticos de la interacción
- 7. Exploración de la interacción interpretada por figuras comunicativas constantes
- 8. Explicación de las relaciones generales
- 9. Prueba independiente de las hipótesis generales que se formularon en el nivel anterior a partir de las secuencias de interacción de casos posteriores

Problemas relacionados con los procesos de gestión escolar y del aprendizaje

En esta categoría se incluyen los problemas que se pueden considerar propios de la escuela, internos, generados por aspectos administrativos, de gestión escolar y de gestión del aprendizaje que son parte de las tareas cotidianas a cumplir, por quienes desempeñan la función de director, docente y estudiante.

En esta primera categoría se consideraría entonces que el problema sobre la doble funcionalidad del docente de telesecundaria en las escuelas de organización incompleta, el ausentismo de docentes y alumnos, y la falta de materiales elementales son problemáticas propias de categorías vinculadas entre sí, y que se desencadenan unas de otras, como se describen a continuación:

Desde su origen, las telesecundarias son escuelas de organización incompleta en las que se habilitó a diversos profesionistas para la atención de tareas educativas. Es además

Una opción inserta en localidades de poca población, orientada para la atención multigrado y multi-asignatura por un docente con apoyos tecnológicos que aseguraban resultados escolares. Esta modalidad educativa resultó al menos por una década, una opción idónea.

Las exigencias a los docentes se han multiplicado, además de las demandadas por la transformación de las comunidades, por las reformas y políticas de la escuela secundaria nacional. Entre otras cuestiones, se pretende que esta modalidad educativa se integre en un modelo único de educación secundaria a nivel nacional; también ocurren otras demandas externas que vuelven difícil para los docentes adaptarse a las demandas internas y externas. Además de lo anterior se deben agregar debilidades en la formación de base o continuidad en la formación especializada para atender más de un grado y todas las asignaturas del programa de educación secundaria.

Así pues, la telesecundaria, por su ubicación geográfica, por sus condiciones de operación y por su organización de base, se manifiesta como una escuela en la que, los problemas de multifuncionalidad y falta de recursos didácticos y de apoyo al proceso escolar tienden a ser cotidianos. Es urgente la atención y superación de estos problemas si realmente se pretende una educación de calidad para todos.

Los problemas vinculados con los factores asociados al aprendizaje

En esta segunda categoría habremos de considerar los problemas externos a quienes desempeñan las tareas de director, docente o alumno de la escuela. Se describen a través de la vida social, familiar, económica o sociocultural como elementos de contexto que afectan el desempeño en los aprendizajes de los alumnos y las escuelas. Es importante considerar que en diferentes contextos los grupos de factores pueden tener efectos diversos. La intención de vincularlos radica en la reflexión de cada uno para su identificación, caracterización y atención pertinente.

Desde este contexto la problemática sobre la participación de los padres de familia se puede manifestar como una problemática propia de la región, sustentada en factores culturales y sociales que se describen a continuación.

El 51% de los padres de familia o no saben leer ni escribir o su grado máximo de estudios es algún grado de la educación primaria, el 38 % de los padres de familia trabaja algunas veces o no trabaja, y el 56% de las madres está en esta misma condición. El 30% de las familias presentan factores de riesgo por adicciones o agresividad; el 22% de los estudiantes viven en familias mono nucleares y el 35% no tienen privacidad o un espacio adecuado para dormir o estudiar; cuentan con pocos apoyos familiares para el estudio, señalan una cantidad limitada de libros, en su mayoría, solo cuentan con los libros proporcionados por la escuela para el curso escolar.

La escolaridad de los alumnos es inferior al tercero de secundaria, un sector importante no realizó estudios de preescolar incompletos (45%) y cerca del 75 % cursaron su educación primaria en escuelas rurales de organización incompleta. Aproximadamente el 10% de los

alumnos o más han cursado la educación secundaria en más de una escuela; o hasta en tres escuelas, al llegar al tercer grado; un 30% de los estudiantes han acumulado entre 5 y 30 inasistencias durante un ciclo. La expectativa escolar en un 51% no sobrepasa la preparatoria o carrera técnica, pues se señala que casi el 40% de alumnos estudia y trabaja, destinando diariamente una hora o menos al estudio en casa en más del 60% de los estudiantes.

Finalmente se puede señalar una escasa oferta de actividades recreativas, deportivas y de dispersión en la región que provocan aislamiento en un 56% de los jóvenes. El resto realiza actividades recreativas como ver televisión, oír música, jugar en videojuegos o comunicarse por chat con sus amigos. Estos últimos apenas en un 14%.

Podemos percibir entonces un nivel de coincidencia en la expresión verbal y escrita de los directores, con el diagnóstico de las supervisiones. Les preocupa resolver las problemáticas relacionadas con la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario realizar una planeación acorde con sus necesidades y habilidades, así como el trabajo con una comunicación asertiva entre los participantes del proceso educativo, y la corresponsabilidad sobre los resultados y las acciones para la mejora.

Existen, sin duda una serie de necesidades, hábitos y normas que tendrán que ajustarse para que respondan a las condiciones que hoy viven los docentes y estudiantes en la telesecundaria. Sin embargo la telesecundaria no podrá mejorar si no se desmontan y atienden al mismo tres factores centrales: la inadecuada estructura organizativa que duplica las tareas de los docentes que además de esta compleja actividad, están comisionados como directores; la imposición desde las autoridades centrales de decenas de demandas, emanadas de políticas y programas desarticulados y que distraen a los docentes de sus funciones centrales; la desarticulación de los programas intersectoriales de educación, salud y equidad (como “Oportunidades.”)

Seguimos pensando que la autonomía con rendición de cuentas, al mismo tiempo que se dotan de mejores recursos y se reorganiza el sistema educativo en función de las necesidades emanadas desde las escuelas es un horizonte necesario y urgente; si en serio se desea una distribución de los bienes educativos a favor de las escuelas telesecundarias, cuya pobreza se manifiesta no solo en su contexto, sino en las pobres condiciones en las que opera.

8. Las Telesecundarias de la RSO que presentan cambio sostenido

En este capítulo final se indagan las acciones que realizan las escuelas telesecundarias que han tenido buenos resultados en la prueba ENLACE, además de que tienen bajos índices de deserción y reprobación, sostienen esos indicadores durante tres años mínimo, los cuales corresponden de 2007 a 2010, es decir, que presentan cambios sostenidos.

Recuperamos sus buenas acciones a través del discurso. Si el discurso es inseparable de su acción, es todavía más importante identificar a sus agentes y las escuelas donde son responsables. Partimos del supuesto de que lo que en estas escuelas se hace y se dice, es muy importante para éstas, a fin de consolidar lo bien hecho, y para el resto, para aprender y adoptar lo que puede ayudar a mejorar sus condiciones. Una vez más el conocimiento local, el compromiso y la voluntad activa para actuar en favor de los estudiantes son indispensables para la mejora sostenida.

Otra lección importante es que las escuelas telesecundarias, a pesar de sus pésimas condiciones materiales y de organización para su operación, y a pesar de las múltiples demandas de las autoridades centrales están construyendo la mejora continua.

8.1. Las telesecundarias con cambios sostenibles

Desde el principio sabíamos que existían escuelas telesecundarias de la RSO que lograban buenos resultados. Del “Proyecto 100 Escuelas más”, de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), identificamos 11 escuelas de la RSO que lograron buenos resultados en el ciclo 2009-2010. La tabla comparativa de abajo, muestra que las Zonas Centro y Sierra Occidental tenían el mismo número (12), pero que en el caso de la Sierra Occidental eran 11 telesecundarias.

Tabla 23. Cien escuelas con buenos resultados 2009-2010

Región	No. Escuelas	Generales Estatales	Generales Federales	Técnicas Estatales	Técnicas Federales	Tele secundarias	Total
Centro	12	6	2	0	1	3	12
Sierra Occidental	12	1				11	12

Fuente. Proyecto 100 escuelas más (2011). Dirección General de Educación Secundaria. Secretaría de Educación Jalisco

Algunas de estas escuelas están situadas en la zona escolar 45. De sus 12 escuelas un 33% ó 4 escuelas, forman parte de las escuelas con mejores resultados obtenidos en ENLACE 2010. Son las escuelas Cristóbal Colón de la comunidad Cofradía que ocupó el lugar 21 dentro de las 100 con mejores resultados, con un puntaje de 630.85; la escuela Naciones Unidas de la comunidad Llano Grande que ocupó el lugar 36; la escuela Moisés Sáenz de la comunidad San José de los Andrade ocupó el lugar 78 con 586.25 puntos; y el lugar 79 fue ocupado por la escuela Miguel Hidalgo de la comunidad el Hollejo con 579.19 puntos.

En la misma clasificación solo se identificó una escuela de la zona 22 de Talpa, en el lugar 47, con 439.24 puntos. En términos generales la zona 45 (Guachinango) tiene mejores indicadores que la 22. En los resultados de la prueba ENLACE de 2007 a 2010: el 29% de los estudiantes de la zona 45 obtienen resultados insuficientes, pero han ido mejorando. Por el contrario, cerca del 45% de los estudiantes de la zona 22, obtienen resultados de insuficiente. Si las escuelas de ambas zonas se encuentran relativamente en las mismas condiciones, las escuelas de la zona 45 están llevando a cabo acciones que les permite ir mejorando. Eso es lo que deseamos aprender.

Posteriormente, se realizó un análisis más minucioso de los resultados de la prueba ENLACE de 2007 a 2010. Con los datos obtenidos sobre estas escuelas, se realizó una clasificación y seguimiento de las escuelas de la RSO, lo cual evidenció que algunas de ellas iban mejorando significativamente sus resultados en esta evaluación año con año.

Estas escuelas cuyos resultados fueron mejorando se consideraron escuelas con cambios sostenidos. Luego de su identificación se entrevistó a sus directores, además de que se les solicitó que elaboraran narraciones escritas sobre las estrategias y acciones implementadas respecto de las mejoras alcanzadas. Estas las expusieron en una reunión llevada a cabo en el mes de junio de 2011. Se elaboró una relatoría de la reunión, la cual se les regresó para que ampliaran o corrigieran la información. De las cinco escuelas identificadas 1 es de la zona 22, 2 de la zona 45 y 1 de la zona 2. Están ubicadas en las siguientes comunidades:

1. Cabos, Talpa
2. El Llano, Guachinango
3. Cofradía, Guachinango
4. La Yerbabuena, Mascota

8.2. El discurso sobre las estrategias utilizadas en escuelas con buenos resultados

En adelante se expone una síntesis de lo expresado por cada una de los directores de esas escuelas.

Gabriela (comunidad Cabos, Talpa). Empleamos media hora diario para leer. Los alumnos hacen síntesis y resúmenes de lo leído; ante las dudas de significado de algunas palabras, los alumnos hacen consultas entre pares, al maestro o al diccionario. Procuramos que aprendan a leer y en el examen a descartar opciones. Otra estrategia es que analizan el título de una lectura y realizan predicciones del contenido. En matemáticas los alumnos se aprenden las tablas de multiplicar y practican divisiones, para ello en ocasiones utilizamos juegos con cartas. Los alumnos practican matemáticas, con el uso del riego por goteo en los huertos de la escuela. Al inicio del presente ciclo escolar ordenamos la biblioteca,

Juan Ramón (comunidad El Llano, Guachinango). Practicamos la lectura por tareas o cortes, es decir, hoy leemos desde la página 22 hasta la página 40, luego se comenta lo leído, a partir de preguntas claves para verificar y discutir la comprensión de la lectura (platicamos lo leído). Otra estrategia es que repasamos ejercicios de la prueba pasada de ENLACE.

Francisco (comunidad Cofradía, Guachinango). Si la tarea para el alumno es leer un libro, el profe lee dos. Después de la lectura se realizan actividades de comprensión lectora; comentamos lo leído. Para motivar la lectura estimula otorgando puntos o se organizan paseos. No se dan los estímulos fácilmente, sino que se plantean retos como condición para obtener el estímulo. No nos preocupamos por ser los mejores en la zona, nos preocupamos por ser nosotros mismos.

Juan (comunidad La Yerbabuena Buena, Mascota). La estrategia que nos da mejores resultados es la animación de la lectura, para fomentar el hábito lector; se comentan los libros, para fomentar la comprensión lectora; y, los alumnos presentan un ensayo escrito, para fomentar el hábito de escritura. El libro que leen luego lo presentan en un cartel y lo exhiben en el periódico mural. En él se recomiendan los más leídos. Además hacemos cafés literarios. Realizamos repasos e integración utilizando los cuadernillos de la prueba ENLACE. Estimulamos a los alumnos con paseos por cuenta del profe. En la asignatura de Historia de segundo y tercero utilizamos películas históricas en lugar del programa de televisión.

Jesús (comunidad Navidad, Mascota). Señala que impulsan mucho la lectura. Respecto de la lectura, los alumnos hacen reportes escritos, los profesores van registrando los avances y los padres los registran. Además, hacemos repasos con los cuadernillos de la prueba ENLACE.

8.3. Las acciones de las telesecundarias con cambios sostenibles

A partir del conocimiento de las escuelas, las entrevistas, el informe presentado en una reunión del ms de junio de 2011 y las narraciones se realizó un análisis comparativo. Los resultados permitieron reconocer condiciones similares entre las escuelas consideradas con cambios sostenidos respecto de su organización escolar y el ejercicio del liderazgo tales como:

- En las 4 escuelas con resultados sostenidos el rol de director es ejercido por un docente que además atiende uno de los grupos de educación secundaria.
- El rol de director es asumido un año por cada uno de los maestros.
- En los últimos 4 años los maestros han permanecido en el centro escolar
- Las decisiones sobre problemas y estrategias a implementar se dialogan y toman de manera conjunta
- Las estrategias se coordinan entre todos los docentes y se asumen en todos los grupos escolares y con todos los estudiantes de la escuela.
- Se dan a conocer a todos los padres de familia las estrategias a implementar.
- Se desarrollan actividades extraclase y en casa
- El aprendizaje de los alumnos es el factor de implementación de estrategias.
- Se favorece la elección de actividades a las preferencias de los alumnos.

Con estas precisiones se procedió a revisar los escritos de los docentes sobre las estrategias implementadas en cada escuela para la mejora sostenida donde cada representante de las escuelas expresó lo que a continuación se señala:

La Escuela Cristóbal Colón plantea que una de sus estrategias es reafirmar los contenidos abordados al final de cada periodo (bimestre) y llevar a casa tareas relacionadas con ellos. Así mismo, se premia el esfuerzo adicional que hacen los alumnos y en los repases se enfatiza con ellos las bases que permiten resolver o enfrentar una situación. Por su parte los padres y los docentes se muestran con disposición en la participación como en la aplicación de las estrategias de aprendizaje y dedican especial atención a aquellos alumnos que lo requieran.

Por su parte los docentes de la Escuela Enrique Celis de la Torre recurren a la revisión de cuadernillos de ENLACE con la intención de promover el conocimiento sobre el tipo de reactivos que ahí se aplican así como de las competencias necesarias para resolverlos. Realizan también reforzamiento sobre contenidos abordados, asesoría personalizada a estudiantes, análisis frecuente de problemas y atención oportuna de problemáticas en los estudiantes. En los momentos de cierre se comparten experiencias exitosas. Se mantiene informados a los padres de familia sobre avances y problemas de los estudiantes, se promueve el estudio en casa y se aplican periódicamente evaluaciones con criterios similares a ENLACE. También se avocan a mantener el personal necesario en la escuela.

La Escuela Naciones Unidas refiere que ha implementado un sistema permanente de trabajo para mejorar sus resultados educativos que contempla las acciones siguientes:

- Trabajo de análisis sobre los resultados obtenidos por los estudiantes en ENLACE
- Determinación de los problemas académicos más frecuentes
- Diseño de estrategias extraclase para trabajar con los alumnos los problemas académicos más frecuentes

- Trabajo de profundización de los docentes para mejorar el conocimiento y manejo de los temas en los que los estudiantes presentan problemas así como sobre aquellos relacionados con los reactivos de ENLACE en los que los alumnos cometieron errores de solución.
- Revisión, análisis y comprensión con los alumnos sobre los reactivos de ENLACE
- Sensibilización a los alumnos sobre el valor de ENLACE en su proceso de formación.

Finalmente, completa el grupo de escuelas con cambio sostenido, la Escuela Francisco I. Madero sus docentes refieren la implementación de un proyecto anual de fomento a la lectura llamado 11+ 1, obtenido del Programa Nacional de Lectura (PNL) al que ellos hacen algunos énfasis y agregados en etapas para eficientar los resultados de los estudiantes.

Entre las actividades del proyecto se cuentan los reportes de lectura, la investigación documental, la exposición verbal de lecturas realizadas, la presentación de libros, la escritura de opiniones sobre textos o lectura realizadas por parte de los estudiantes en diversos momentos del proceso del proyecto. Estas actividades, a decir de los docentes, favorecen en los estudiantes las competencias necesarias para comprender mejor los reactivos que se les presentan en ENLACE y les permiten obtener mejores resultados en las asignaturas que se evalúen. Comprender mejor, produce mejores resultados.

Conviene destacar tres cuestiones. La primera, que la tendencia común es el fomento del hábito lector (leen todos los días), de la habilidad de la comprensión lectora (comentamos lo leído) y, finalmente, el hábito de la escritura (pedimos que escriban lo que comprendieron). El desarrollo del hábito y las habilidades de lectura y escritura puede ser la estrategia que favorece que los alumnos presenten buenos resultados, sostenidos durante al menos tres ciclos escolares. El segundo aspecto es que para el desarrollo de estas actividades se aprovechan los materiales del PNL; es el único programa federal del que se apoyan para la mejora sostenida de sus indicadores. El tercero se refiere a los repasos que realizan para la prueba ENLACE. No sabemos cuál es el impacto de esta estrategia; algunos especialistas han señalado que su abuso puede ser contraproducente, pues adiestra al alumno a responder a pruebas estandarizadas y de memorización, más que al desarrollo de actividades pedagógicas que contribuyan al desarrollo de competencias fundamentales para la vida.

8.4. Conclusiones

El análisis de las estrategias implementadas por las escuelas con mejora sostenida puede ser explicada desde Hargreaves y Fink (2008: 9-31). Se observa que las escuelas practican cinco de los “Siete Principios del Liderazgo Sostenido”, pues encontramos que en las estrategias se reflejan los siguientes principios:

- Profundidad: situado éticamente en el aprendizaje y las necesidades de los alumnos (lectura y escritura).
- Amplitud: el liderazgo se extiende y se sostiene de los demás a la vez que dependen de él; es un liderazgo distribuido. Es común el trabajo en colegiado.
- Diversidad: fomentan en la comunidad escolar la diversidad cohesiva. Fomentan la participación de todos en las actividades escolares.
- Iniciativa: Desarrolla los recursos materiales y humanos; no los agota, reconoce y recompensa. Incentiva a los buenos profesores y a los alumnos.
- Conservación: respeta lo mejor del pasado y aprende de ello para crear un futuro mejor. Preserva y renueva las buenas estrategias que les dan resultados positivos.

Estas referencias ponen de relieve que el liderazgo sostenido es un elemento fundamental en el cambio sostenido y representan acciones que dan significado al cotidiano quehacer de los docentes.

Así mismo percibimos en las actividades implementadas, un excesivo tiempo dedicado a la revisión de los reactivos de ENLACE, y por ello planteamos el cuestionamiento a los docentes y directivos, si el propósito de la estrategia implementada se relaciona con preparar a los alumnos para la vida o prepararlos para la prueba ENLACE.

Por otra parte reconocemos también que las estrategias implementadas corresponden con etapas necesarias para la implementación del cambio, tales como la identificación clara del problema a enfrentar y que sitúan al aprendizaje como centro de sus proyectos y procesos de mejora escolar.

9. Conclusiones generales

La educación secundaria -trayecto final de la educación básica- está en crisis. Lo anterior nos obliga a plantearnos profundas reflexiones y cuestionamientos acerca de las condiciones y las potencialidades de mejora de la educación secundaria.

Los indicadores de abandono, reprobación y de aprendizaje de la educación secundaria son graves. Los problemas se agudizan en telesecundaria, modalidad que concentra altas proporciones de jóvenes en el nivel insuficiente en español y matemáticas. Algunas explicaciones se deben al contexto social y cultural de las localidades rurales donde se asientan estas comunidades, que poseen altos índices de marginalidad y bajo desarrollo económico y cultural.

Aunque las secundarias técnicas y generales, se ubican en zonas de menor rezago social, pues la mayor cantidad de sus escuelas se ubican en contextos urbanos (que influye más fuertemente en las telesecundarias); sin embargo, a pesar de ello de 2008 a la fecha no han mostrado avances significativos, en la reducción de los índices de jóvenes que obtienen nivel de insuficiente en español y matemáticas. Por esas razones es visible la necesidad del cambio en estas modalidades de secundarias, si se desea cumplir con la demanda social de mejorar las oportunidades para los jóvenes.

Por ello, es urgente la investigación que anime reflexiones y planteamientos que orienten el debate en torno a la necesidad de la transformación de la secundaria. Con base en el análisis de los capítulos abordados en esta obra, las reflexiones se agrupan en dos partes. La primera se refiere al problema de la educación secundaria como trayecto formativo, del cual se desprende la necesidad de reformas estructurales y organizativas, y la segunda sobre la modalidad de telesecundaria, el liderazgo distribuido y la planificación como elementos orientadores del cambio.

La transformación de la secundaria

El análisis de la problemática de la secundaria desde sus indicadores de absorción, permanencia y eficiencia terminal, con una creciente inversión gubernamental en el ramo, precisa que urge revisar tanto los porcentajes relativos a las partidas presupuestales para la educación, como la eficiencia de su ejercicio, pues es probable que se está dilapidando una parte significativa del presupuesto, y de que no exista claridad en los ámbitos de las asignaciones de gasto para este renglón. Por ello se pierde competitividad respecto de otros estados del país, que como se señaló, casi no tienen emigrantes y que a diferencia de nuestra entidad, pueden considerar como inversión sus erogaciones educativas.

Al investigar el abandono escolar de los jóvenes de secundaria el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) considera que los factores que afectan la asistencia de los niños a la escuela residen en la baja disponibilidad de los servicios educativos, la pobreza, la migración, el empleo de sus estudiantes, el tamaño de la localidad de residencia, la

Inexistencia de servicios educativos de pre-escolar y secundaria en zonas rurales, así como las condiciones étnicas y de baja escolaridad de los padres. El empleo de los niños y jóvenes aumenta las probabilidades de que no asistan a la escuela. Los porcentajes de los que no asisten a la escuela y trabajan 20 horas a la semana o más aumenta con la edad, del 24.6 % en los niños de 6 a 11 años, a 68 % en el grupo de 12 a 14 años y 83.9 % el grupo de 15 a 17 años.

Con referencia a los programas compensatorios que se aplican a estas escuelas, los directores de las telesecundarias de la RSO, manifiestan que la gestión directiva o bien se centra en administrar esos programas externos a la escuela, o bien a administrar el bien educativo de los alumnos a su cargo. Diversos autores reconocen que en realidad la mayoría de esos programas no se cumplen, y dan a lugar a distintas formas de simulación. Estos datos obligan a cuestionar la eficacia de los programas sociales para abatir el rezago educativo y la función compensatoria de los programas emergentes a que se someten las escuelas.

Un balance de los análisis de pruebas de aprendizaje, tanto de EXCALE como los aplicados por PISA nos indica que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. El INEE afirma que en la medida que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. Se trata de la acumulación de lo que no se aprende a lo largo de la educación básica. Concluye que al finalizar la educación secundaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículo nacional. Estos resultados cuestionan las políticas de formación docente y transformación curricular implementados en la educación secundaria en los últimos sexenios.

Respecto de la expectativa escolar, los padres y los estudiantes, manifiestan el deseo de seguir estudiando, y en muchos casos el deseo de cursar una carrera profesional. La valoración positiva por seguir estudiando es un factor de mejora en su situación de futuro, así como la convicción de que la falta de escolaridad reduce sus posibilidades de desarrollo.

Los resultados del análisis de las Cédulas de Factores Asociados al Aprendizaje (CFAA) de la Secretaría de Educación Jalisco, así como lo señalado por los directivos, colocan a las expectativas de estudio como un factor determinante en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, pues en muchos casos estas expectativas se encuentran limitadas e influenciadas por los modelos que observan en el entorno social y familiar, pues al hablar de sus actividades futuras los estudiantes expresan, “solo secundaria como mi papá” o “nomás hasta la prepa y luego para el Norte como mis tíos”. En términos generales los estudiantes de las telesecundarias de la RSO, sus expectativas son terminar la secundaria y el bachillerato, muy pocos aspiran al nivel profesional. A diferencia de los estudiantes de la Zona Metropolitana de Guadalajara que en su mayoría aspiran estudiar una carrera profesional.

Por el lado de la oferta escolar en las regiones de bajo desarrollo, las escuelas poseen

las peores condiciones materiales y simbólicas, en equipamiento, en experiencia y formación docente y de sus directivos, así como bajo capital cultural de las familias. También son bajas las expectativas de sus profesores y directivos respecto de los resultados que puedan obtener sus estudiantes, lo que obliga a pensar en acciones que modifiquen positivamente las expectativas de padres, maestros, directivos y de los propios estudiantes respecto de sus potenciales educativos.

En los trabajos de investigación descritos sobre la eficacia y la mejora se verifica que pese a la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, la escuela posee el poder de educar, y puede evitar o profundizar la desigualdad sociocultural. La escuela puede contribuir a la reproducción de sus paupérrimas condiciones o puede servir de salvavidas de sus estudiantes. La escuela y la familia participan como factores centrales de gran relevancia para impedir o potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las variables asociadas a la familia, el origen cultural y socioeconómico de los estudiantes, han sido señalados como factores relevantes respecto a las variables asociadas con la escuela. Los factores más destacados se relacionan con el tamaño y el estatus socioeconómico de la escuela y la cultura familiar; las condiciones de la administración y la gestión escolares; los insumos de la escuela y sus familias; y, las condiciones para la enseñanza, las capacidades, condiciones y expectativas de los maestros y el índice de asistencias de alumnos y profesores.

Además se han mostrado otras variables fuertemente relacionadas con el aprovechamiento escolar, tales como:

- El liderazgo del director.
- El ambiente de trabajo.
- La responsabilidad del maestro en el proceso de aprendizaje.
- La confianza de los alumnos hacia el maestro.
- La existencia de material de apoyo en el hogar.
- La participación de los padres en las actividades académicas escolares.

De la revisión de las tendencias sobre eficacia o mejora, nuestra postura es el de la mejora de la eficacia escolar. Se refiere a un cambio planificado y generado por los propios agentes escolares cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado. Implica el desarrollo de la capacidad de los agentes escolares para gestionar el cambio.

La convergencia de los planteamientos de los movimientos de mejora y de eficacia escolar, aportan elementos para asumir el diseño de planes para el mejoramiento de la escuela desde la mejora de la eficacia escolar. Implica asegurar aspectos relevantes para la calidad de la educación, tales como: identificar en qué se debe cambiar para incrementar y mantener en el tiempo los aprendizajes y el rendimiento de todos los estudiantes, el conocimiento situado

o de las tramas complejas del contexto escolar y comunitario, del liderazgo distribuido, así como de las formas de organización y funcionamiento exitosa de la escuela.

Lograr una escuela secundaria que brinde una educación integral, que sea de calidad y que forme a los adolescentes en conocimientos, valores y actitudes, socialmente positivos, debe ser una aspiración de todo ciudadano, y muy particularmente de todo padre de familia. Es innegable que queremos buenos maestros y un ambiente agradable en la escuela para nuestros hijos, de aprendizaje y de respeto. En síntesis, como padres siempre deberíamos buscar una buena escuela para nuestros hijos. Sin embargo, la depreciación cultural de las comunidades pobres trae a su vez una depreciación en sus expectativas respecto de la educabilidad de sus miembros.

Con las consideraciones anteriores concordamos con TentiFanfani quien señala que:

“la educación secundaria para las mayorías pobres está en crisis. Se requiere reconstruirla, pero con nuevos sentidos. Diversas voces apuntan a la necesidad de aumentar la autonomía de la escuela, otorgar las condiciones para que sus actores puedan actuar con mayor profesionalismo, desde el conocimiento de sus condiciones locales, plenas de incertidumbre y de complejidad. Los agentes de la escuela secundaria no pueden seguir dependiendo de los sentidos que responden a una escuela homogeneizada construida desde el centro [...] En la reconstrucción de la autonomía escolar, debe tomarse en cuenta que la demanda de las competencias mínimas no viene necesariamente de las familias. No existe el hambre de saber, de la misma forma en que toman conciencia de su hambre alimentaria, pues la privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de su propia situación. Por eso conviene la intervención social, externa, para proveerles de capacidades para la reflexión y su constitución como sujetos” (Tenti, 2007, 137).

Mejora, liderazgo y planificación del cambio

El análisis de las experiencias planteadas por los directivos de las escuelas telesecundarias de la RSO participantes, muestra con claridad que los factores más significativos relacionados con la mejora de la calidad de los resultados educativos de los alumnos, residen en la presencia de profesores comprometidos y de prácticas de enseñanza vinculadas al aprendizaje; de directores que posean capacidad para ejercer un liderazgo distribuido y en la gestión pedagógica; y, el papel del supervisor, máxima autoridad educativa, que acompañe, asesore y de seguimiento a las acciones educativas de sus escuelas. Se detectó que aunque en menor medida, la presencia de los padres de familia en la vida escolar en general y en el aprendizaje de sus hijos en particular, es relevante.

Esta experiencia de investigación permitió la apertura de espacios de interlocución. Sabíamos que, invariablemente la implementación de esta investigación pondría en tensión la práctica directiva, con el sistema que regula. Para dar cauce a esa tensión y perfilar

la magnitud de los cambios que implicaría implementar la investigación fue necesario asegurar espacios de interlocución con los líderes de las zonas escolares en reuniones periódicas. Las reuniones permitieron alcanzar acuerdos claros y concretos respecto, de los intereses educativos y profesionales de cada escuela.

El espacio de interlocución con los directivos permitió el planteamiento del proceso de construcción de un proyecto escolar colaborativo fundamentado en información pertinente obtenida de un proceso muy interesante.

En un primer momento, la percepción de los directivos sobre los principales problemas de sus escuelas planteó una percepción limitada de acciones, y pareciera que los problemas fundamentales estaban referidos a factores externos a la escuela. Para los directores y docentes resultaba difícil enfrentar los problemas internos y las demandas externas, pues cuentan con muy pocos recursos. El proceso de presentación conjunta y organizada de los problemas planteados en este primer momento, y aunado a la información proporcionada por el CFAA y ENLACE, segundo momento de construcción, movilizó las hipótesis de los directores.

Las expresiones sobre la información de CFAA y ENLACE es que no la habían tenido en consideración. Esta información, además de la que poseen de su entorno escolar contribuyó a la construcción de una propuesta de jerarquización de la problemática individual de cada escuela y de la zona en general. El tercer momento de construcción, planteada a partir de la devolución de información por parte del equipo de investigación para los directores, aportaron suficientes elementos para construir un proyecto escolar, con un diagnóstico informado, sustentado y argumentado, como se propuso en los objetivos de la investigación.

De los resultados de investigación se infiere que generar el cambio en una escuela implica muchos más que sólo un cambio curricular. Supone, en primer lugar la existencia de un proyecto que ponga en el centro de la atención a los estudiantes pero, lo más importante, es la participación y la apropiación del proyecto por aquellos que van a desarrollarlo. Recordemos que los cambios, en general y particularmente los cambios educativos, nunca se logran por decreto, es necesario contar con mejores políticas educativas, pero éstas no se vuelven realidad en las aulas con la existencia de un nuevo plan de estudios, un cambio de programas y enfoques o por acuerdos políticos signados. El cambio es un proceso que requiere planificarse, llevarse lentamente y con la participación comprometida de los sujetos y la suma de múltiples voluntades.

La percepción de muchos directivos, supervisores y asesores técnicos es que los recursos institucionales son pobres y fragmentarios, para atender el problema del abandono escolar. En esta percepción está implícita la manera de comprender el fenómeno.

La falta de visión sobre el abandono escolar como un problema complejo, en el cual la institución y el trabajo en el aula intervienen, además de los factores socioculturales, los lleva a descartarse como protagonistas en la atención del mismo. En consecuencia, se privilegia

la posibilidad de que el problema sea atendido por agentes externos especializados como psicólogos, trabajadores sociales u orientadores educativos, que puedan determinar las características de estos alumnos en riesgo académico. Por eso el personal docente de la institución escolar limita su participación en la detección y en la atención del problema.

La evolución de la modalidad de telesecundarias en el Estado de Jalisco, más allá del crecimiento en equipamiento e infraestructura, ha privilegiado el aspecto humano de sus actores. Su himno, su logo y su lema han dado a sus alumnos y maestros identidad y pertenencia; los diversos programas de capacitación docente han dotado de estrategias y elementos para mejorar su desempeño; las sesiones de demostración de lo aprendido y su vinculación con la comunidad, son básicas para el desarrollo comunitario y para fortalecer los lazos entre escuela y comunidad. El programa de escuela productiva permite un mayor arraigo del maestro en las comunidades, incrementa su salario y mejora la atención a sus alumnos, potenciando con ello su formación y un mejoramiento en su logro académico.

Cambio sostenible en las escuelas telesecundarias

Uno de los objetivos de la investigación residía en identificar primero a las telesecundarias que mantuvieran cambios sostenibles en sus indicadores educativos, y posteriormente, indagar en las estrategias implementadas por estas escuelas. Es necesario aclarar que esta búsqueda se realizó en las escuelas de la RSO, aun en aquellas cuyo modelo es de organización incompleta, es decir, desde la función directiva itinerante (un docente de los que conforman la plantilla asume por un año o más la función, en ausencia de nombramiento oficial del cargo).

Las escuelas que han manifestado cambio sostenible comparten algunas características comunes como: 1) al desarrollar el proyecto educativo de corto o mediano plazo, los involucrados colocan al alumno y su aprendizaje como centro del mismo, 2) realizan un diagnóstico profundo y comprometido de los resultados educativos de los alumnos, 3) plantean acciones y actividades intra y extracurriculares, buscando ampliar la oferta de conocimiento para los estudiantes, a través del diseño de estrategias oportunas y consistentes que permitan superar los déficits de aprendizaje manifestados en evaluaciones y con tendencia a constituirlos como fortalecimiento curricular permanente.

Otras cualidades comunes de las telesecundarias con cambio sostenible consisten en la colaboración y la distribución del compromiso de mejora mediante la participación activa de los involucrados, desde el diagnóstico, diseño e implementación del trabajo escolar en equipo de docentes y de alumnos; se apoyan en las tutorías entre pares de docentes y estudiantes, para profundizar en el conocimiento de contenidos específicos y aprendizajes esperados.

En términos generales las escuelas sostenibles diseñan e implementan proyectos innovadores, con la participación colegiada de estudiantes y docentes, pero siempre

dirigidos a la consolidación y mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de los objetivos educativos de la escuela.

Sin duda que los datos presentados en el desarrollo de la investigación ponen de manifiesto algunos de los elementos básicos para comprender cómo es que el contexto social condiciona las oportunidades de aprendizaje y la existencia de desigualdades que enfrentan los jóvenes de telesecundaria, entre otros en el país. Por ello asumimos el desafío de debatir la problemática de la secundaria mexicana y de Jalisco. Interesa identificar las condiciones para el cambio sostenible, generar propuestas para su modernización y cambio estructural. Se pone énfasis en las estrategias para la transformación de las telesecundarias para que se brinden servicios de calidad, pues en ellas se atiende a la mayor proporción de estudiantes en condición de rezago social.

Propiciar la discusión de estos temas tiene como horizonte la mejora de las oportunidades escolares y educativas de los jóvenes, en contra de mantener un *status quo* de intereses personales o de grupos, de lo que ya hemos tenido suficiente como país y como sistema educativo.

Bibliografía

- AGUERRONDO Inés. *Racionalidades subyacentes en los modos de planificación* (educativa). UNESCO-IIPEE. Buenos Aires.2007.
- , *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica ala organización sistémica en red*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE/ UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. 2002.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. *La Hechura de las Políticas*. Segunda antología. Primera reimpresión. Miguel Ángel Porrúa. México. 1994.
- , (Estudio introductorio y edición). *La implementación de lasPolíticas. Cuarta Antología*. Primera reimpresión. EditorialMiguel Ángel Porrúa. México. 2003.
- ALVARADO, María. “Formación de directivos y mejora educativa. El liderazgo del director escolar y la mejora educativa” en Revista de Educación *Educar*. Número 45, Mayo-Julio, 2008.
- ANDRADE, Dalila, BORDÓN, José, VADEROZZI, Marcelo, et al. *Políticaseducativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE- UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. 2010.
- AMBRAMOVAY, Miriam. “*Violencia en las escuelas: un gran desafío*”,en Revista Iberoamericana de Educación. OIE. En <http://www.rieoei.org/presentar.php>. 2005.
- ARANDA, Verónica, ARRIAGADA, Irma (comps). *Cambio de las familiasen el marco de las transformaciones globales: necesidad de políticas públicas eficaces*. División de DesarrolloSocial. Naciones Unidas. CEPAL. UNFP. Santiago de Chile. 2004.

- ARMENGOL, ASPARÓ, Carmen. *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza decalidad*. Editorial La Muralla, 2001.
- AZNAR, Pilar. *Contexto familiar y educación básica*. Ponencia presentada en el Foro Internacional “Escuela, Familia, Sociedad”, en octubre de 1995. México.
- BAÑUELOS, Bernabé. “El trabajo colegiado en la escuela telesecundaria como estrategia para elevar el nivel de logro académico de los alumnos”. Tesis de maestría. ITESO. 2009.
- BARRIENTOS, Aída; TARACENA, Elvira. “La participación y estilos de gestión escolares de directores de secundaria. Un estudio de caso”. Vol. 13. Nº 36. *Revista Mexicanade Investigación Educativa*. COMIE. México. 2008.
- BARRÓN, Margarita; CRABAY, Marta, Isabel PEÑA, Encarna; SCHIAVONI, María Cristina. “Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba, Argentina”. En *Pedagogía Social, Número 17*. Universidad Pablo de Olavide. Buenos Aires.2010.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. *Federal programs supporting change factor saffectingimplementation and continuation*. Santa Mónica. Rand. 1977.
- BERTELY, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la culturaescolar*. Edit. Paidós. México, 2000.
- BLANCO BOSCO, Emilio. *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes enMéxico*. El colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. 2011.
- BOBROW, Davis. “Social and cultural factors: constraining and enabling”, en Moran Michael, Rein Martin and Goodin Robert. *The Oxford handbooks of public policy*.Oxford University Press. Oxford. 2006.
- BRACHO, Teresa. *Programa de capacitación en comunicación eficaz*.CIDE.México.1993.
- BROOKOVER, W. et al. *Changes in school characteristics coincident with changes in student's achievement*. Institute for research on Teaching.Michigan State University. 1977.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*., Volumen CXXV de la colección Aprendizaje. Traducción de Félix Díaz. Editorial Visor. Madrid. 1997.
- CABERO, Julio. *Tecnología educativa*. McGraw Hill. Madrid. 2007.
- CASANOVA, Ma. Antonia. “Evaluación: concepto, tipología y objetivos”, en *Manual deevaluación educativa*. 5ª edición. Edit. La Muralla. Madrid. 1999.
- CASASSUS, Juan. *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre losparadigmas de tipo A y el tipo B)*. Octubre 2000.
- CÁSARES GARCÍA, Esther. *Estudios sobre el cambio en la estructura de las relaciones familiares*. Universidad Pública de Navarra.
- CASTILLO, Gloria y AZUMA, Alicia. *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en lasupervisión escolar*. FLACSO, México. 2009.

- COLEMAN, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartlan, A. Mood, F. Weinfeld y R. York. *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office. Washington. 1966.
- Coordinación de Planeación. Planeación del Sector Educativo 2007-2013. Taller con la estructura de la SEJ. Plan Institucional. Programa Estatal de Educación 2007-2013. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara. 2007.
- CURZIO, Leonardo. "Toma de decisiones", en Miklos Tomás (Coord.). *Las decisiones políticas*. De la planeación a la acción. IFE y Siglo XXI. México. 2001.
- DÍAZ PIÑA, Antonio. *Las Políticas Públicas en Materia Educativa*. Secretaría de Educación Pública. 2003.
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE). Resultados CFAA 2009. Secretaría de Educación Jalisco. <http://sig.jalisco.gob.mx/evaluaciòn/index.asp> consultado el 10-22 de junio de 2011.
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE). Resultados ENLACE 2010. Secretaría de Educación Jalisco. <http://sig.jalisco.gob.mx/evaluaciòn/index.asp> consultado el 6-15 de marzo de 2011.
- Dirección General de televisión educativa. *Manual de instalación y mantenimiento de equipo de la red Edusat*. Secretaría de Educación Pública. México, 2011.
- DUCOING WATTY, Patricia. (Coord). *"Sujetos, actores y procesos de formación". Tomo II. Formación de Docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México*. Colección Investigación educativa en México 1992-2002. IPN. COMIE. 2006.
- DURKHEIM, Emile. Educación y Sociología. Editorial Península. Barcelona. 1990.
- EDMONDS, R. *Effective schools for the urban poor*. *educational leadership* 37 (1):15-24. 1979.
- ELMORE, Richard F. y COLS. *"Introducción: El cambio de la estructura en las escuelas" y "IX". Conclusión: Hacia la transformación de la enseñanza pública"*, en *La Reestructuración de las escuelas*. México. FCE. 1999.
- ELMORE, Richard F. (Coord). *La reestructuración de las escuelas*. México. FCE. 1999. ESPELETA, J. et al. *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. CENTRO DE Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México. 2000.
- FLICK, Uwe. *Introducción a la Investigación cualitativa*. Editorial Morata Madrid. España. 2009.
- FLORES CRESPO, Pedro. *Conocimiento y política educativa en México*. Condiciones políticas y organizativas. Perfil les educativos. V. 26. n. 105-106. México. 2004.
- FRIEDMAN, Barry. "Policy analysis as organizational analysis". En Moran Michael, Rein Martin and Goodin Robert. *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford University press. Oxford. 2006.

- FULLAN, M. "The meaning of educational change: a quarter of century learning", en *Hargreaves. International handbook of educational change*. Dordrecht: KluwerAcademic Pub. 1998.
- , The meaning of educational change. Ontario: OISE Press. 1982. ———, Overview of the innovative process and the user. *Interchange*. 3. 1972.
- , *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro. Barcelona. 2002. ———, *La escuela que queremos*. SEP. México. 2000.
- GALVÁN, Lucila. *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Ed. Octaedro. Barcelona. 2011.
- GARCÍA, Julia. "Formación de directivos y mejora educativa. El directivo, clave en las escuelas organizadas", en *Revista de Educación Educar*. Número 45. Mayo-Julio. 2008.
- GATHER, Mónica. *Innovar en el seno de la Institución escolar*. Editorial Grao, Barcelona.
- GENTO, Samuel. Participación en la gestión educativa. Aula XXI, Santillana, Madrid. (1994).
- GIDDENS, Anthony. 1995. 2004.
- GÓMEZ, Luis Felipe (coord.) *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. ITESO. Guadalajara. 2009.
- GOODIN, Robert, Rein Martin and Moran Michael. "The public and its policies", en Moran Michael, Rein martin and Goodin Robert. *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford University Press. 2006.
- Guadadidáctica de telesecundarias. SEP. México.
- GUTIÉRREZ, Alfonso. Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas. Gedisa. Barcelona, España, 2003.
- HARGREAVES, Andy y FINK, Dean. *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Editorial Morata. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid. 2008.
- HARRIS, Alma. *What works in school improvement? Lessons from the field and future directions*. Educational Research. Consultada el 17 de september de 2011. 2000.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid. 1987.
- HEREDIA, Carlos y Jorge CASTAÑEDA. "Hacia otro TLC", *Revista Nexos*, núm. 181. 1993.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. "La base de conocimiento de mejora de la escuela", en D. Reynolds *et al*, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XX. Santillana. Madrid. 1997.
- HOUSE, E.R. "Technology versus craft. A ten year perspective on innovation". *Journal of curriculum studies*, 11. Consultada el 20 de septiembre de 2011. 1979.
- ICAZA, Bernardita; MAYORGA, Liliana. *Una estrategia de intervención educativa familia escuela para mejorar la calidad de la educación en sectores pobres*. México. 1987.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Robles, Héctor (Coordinador general). *Panorama Educativo de México 2010*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México. 2012.

- INEE. Sánchez Moguel Andrés y Andrade Muñoz Edgar (coord.) *El aprendizaje en tercerode secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México. 2009.
- , Aguilar, Miguel y Flores, Diana (coords). *El derecho a la educación en México*. México. 2009.
- , Aguilar, Miguel (coord). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3o de primaria en México*. México. 2008.
- , Backhoff Eduardo (coord). *Factores escolares y aprendizaje en México*. El caso de la educación básica. México. 2007.
- , Aguilar, Miguel; Flores, Diana y Vázquez Norma (coords). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. México. 2007.
- , Aguilar, Miguel y Cepeda Beatriz (coords). *La calidad de la educación básica en México*. México. 2006.
- Klijn, E. "Policy Networks: An Overview" in Kickert, W. J. M. & Koppenjan, J.F.; (Eds.). *Managing Complex Networks*. Sage, London. Consultado el 20 de agosto de 2009 En <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf>. (2009).
- LATAPÍ SARRE, Pablo. "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 6, No. 2. México. 2004.
- , "Las fronteras del hombre y la investigación educativa". Conferencia magistral del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMI. México. 1997.
- LECAY, Rosana. "La gobernanza de los sistemas educativos en América Latina", en *Boletín Referencias* nº 20. Año 3. Noviembre 2006. IIPE-UNESCO Buenos Aires. 2006.
- LLECE/UNESCO. *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. 2002.
- LOYO, Aurora. *¿Hacia dónde orientar las políticas educativas? Alternativas para México 2006*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Plataforma Educativa. 2006.
- LOZANO ANDRADE, José Inés. *Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de dos alumnos en situación de reprobación*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, núm. 3. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. REDALYC. <http://redalyc.auemex.mx>. (2009).
- Manual del representante sindical para el programa nacional de carrera magisterial*. SNTE. México. 2011.
- MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba (2010) "La construcción política de la profesionalización docente en México", en Andrade Dalila, José Bordón, Cavarozzi Marcelo, et al. *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.

- MESSINA, Graciela. "Descentralización Educativa". Septiembre-diciembre. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1993.
- Memoria, Telesecundaria una alternativa. X Aniversario, Zapopan. Edit. OSEJ, Dirección General de Educación Básica. México. 1994.
- MIRANDA Francisco, Patrinos Harry, López Ángel. *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. COMIE. México. 2006.
- MORAN, Michael, Rein Martin and Goodin Robert. *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford University Press. 2006.
- MORENO ARTAL, Edith. *La violencia en las escuelas*. Universidad de Costa Rica. en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. REDALYC. <http://redalyc.auemex.mx>. (2005).
- MURDOCK, George Meter. Cultura y Sociedad. Fondo de Cultura Económica. México.
- MURILLO, Javier. Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 55. Consultado el 15 de abril de 2011, en <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>. 2010.
- , "Aportaciones de la innovación educativa a la investigación. La mejora de la eficacia escolar", en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Subsecretaría de Educación Superior- SEP. 2006.
- , "La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica". REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, N° 2: 1-8. 2005.
- , (coord.) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello-Centro de Investigación y Documentación Educativa. Bogotá. 2003.
- , El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, N° 2: 1-8. Consultada el 19 de septiembre de 2011.
- MURILLO Javier; MUÑOS, Mercedes. *La mejora de la escuela. Un cambio de Mirada*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Editorial Octaedro y Ministerio de Educación y Deporte. Barcelona. 2002.
- MYERS, K. *School Improvement in practice; schools make a different project*. Falmer Press. London. 1996.
- NIRENBERG, Olga, et al. "¿Para qué la evaluación?", en *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Edit. Paidós. México. 2000.

- NORIEGA, Carmen y SANTOS, Annete. *Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI-I. Evaluación de la educación en México*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. México. 2004.
- ORNELAS, Carlos. *Política, poder y pupitres. Crítica al "nuevo" federalismo educativo*. Editorial Siglo XXI. México. 2009.
- OVERMANN y Cols. *La investigación cualitativa*. Editorial Morata. Madrid.
- Panorama educativo 2009, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Documento consultado en www.inee.edu.mx. 2005.
- PARDO, María del Carmen. (coord.) *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México. México. 1999.
- PARSONS, Wayne. *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México. 2007.
- PATRANA, L. Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. DIE del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México. 1997.
- Plan Estatal de Desarrollo 2030. Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones. Guadalajara. 2007.
- PINTADO, Óscar. Segundo Congreso de Antropología Filosófica. Madrid.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Poder Ejecutivo de la Nación. México. 2007.
- POGGI, Margarita. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina. Editorial IIIP/UNESCO. 2002.
- PONCE GRIMA, Víctor Manuel. *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Editorial Amate, Guadalajara, México. 2010.
- PONCE GRIMA, Víctor y MACÍAS, Martha. *Configuraciones teóricas de las ponencias de los seminarios sobre gestión educativa*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. *Actualidad, Prospectivas y Retos*. Secretaría de Educación Jalisco. 4 y 5 de diciembre de 2006.
- PONCE GRIMA, Víctor y otros. "Comunidades de reflexión ética en la SEJ. Convivir educándonos y educándonos a convivir", en Revista Educar. Número 50. Agosto/octubre 2009. Secretaría de Educación Jalisco. 2009.
- PONCE GRIMA, Víctor, RAMÍREZ, Juan y BAÑUELOS, Bernabé. *Gestión y liderazgo sostenible en las Telesecundarias de la Sierra Occidental. Los problemas de la escuela*. Reporte impreso. Interno. 2011.
- PRAWDA Y FLORES. "Tareas pendientes", en *México educativo revisitado*. Ed. Océano. México. 2001.
- Programa Escuela Productiva de Educación Telesecundaria. SEJ-SNTE. Guadalajara. 2010.
- Programa Sectorial # 7 "Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013" 2007. Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones. Guadalajara.

- REIMERS, Fernando y McGINN, Noel. *Diálogos informados. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. CEE/AUSJAL. México. 2000.
- RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROBLES, Héctor (Coordinador general). *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Primera edición. México. 2012.
- SALINAS DE GORTARI, Carlos. "Reformando al Estado", en Revista Nexos. <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=268126>. 1990.
- SAMMONS, P., et al. *Key characteristics of effective schools; a review of school effectiveness research*. OFSTED. Londres. 1975.
- SAMMONS, P.; J. HILLMAN y P. MORTIMORE. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. OFSTED. Londres. 1995.
- , Calidad de la educación y gestión escolar. Ponencia del primer seminario México – España sobre procesos de Reforma en la Educación Básica. San Juan del Río, Querétaro, México 1996. 2009.
- SCHWARTZ, Howard y Jacobs Jerry. *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. Editorial Trillas, México.
- SCHMELKES, Sylvia. Cultivar la innovación. COMIE. México.
- , *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. Fondo de Cultura Económica. México. 1992.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2006*. Educación básica. Secundaria. México. 2006.
- SEGOVIA OLMO, Felipe y Jesús Beltrán Llera. *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Espasa. Madrid. 1998.
- STOLL, L. Y FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro. Barcelona. 1999.
- TEDESCO, Juan Carlos. "¿Son posibles las políticas de subjetividad?", en Tenti Fanfani Emilio (comp). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. UNESCO-IIEP. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 2008.
- TEJADA, José. *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Aljibe. España. 1988.
- TENTI, Emilio, et al. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIEP-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. 2004.
- TIANA, Alejandro. "Evaluación de la calidad de la educación. La evaluación de los sistemas educativos", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 10. Enero-Abril. 1996.
- TORRES, Rosa María. *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Paidós. Buenos Aires. 2000.

- TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI editores. 2007.
- VALADEZ FIGUEROA, Isabel y otras. *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara y Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara. 2009.
- VELZEN, W. et al. "Makingschoolimprovementwork, Lauven: ACCO", en Murillo, F. J. El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, N° 2: 1-8 Consultada el 19 de septiembre de 201.
- WEISS, E. et al. *Síntesis y perspectivas de la Investigación sobre educación en México*. COMIE. México. 1997.
- ZATARAIN, Rubén y PONCE GRIMA Víctor Manuel y otros. *Gestión y acciones educativas en el marco de la reforma de la escuela secundaria. Proyecto de investigación SEP/SEB-CONACyT 2003 C01-62. (2006)*.

Anexo 1

Relatoría de la problemática de las zonas de Talpa (22) y Guachinango (45) de telesecundaria

El taller se realizó el 28 de febrero de 2011. Asistieron 21 directores, uno ATP y los dos supervisores.

Escuelas de la zona de Guachinango

Juan Ramón- primaria bidocente. Los problemas que refiere son que los alumnos llegan deficientes de la primaria a la secundaria. Dedican muchos esfuerzos a nivelar a los alumnos en el dominio de los contenidos. La comunidad es muy pobre, tratamos de resolver nuestros problemas, ahí no hay lugar para que el maestro viva. Tiene 3 maestros, hay espacio para talleres.

Los profesores de la primaria se escudan en el sistema, no aceptan su problemática. Les falta más compromiso. Realizan trabajo extra clase con reforzamiento. Los padres poco participan en la solución de la problemática. Sus resultados son positivos, una muestra es, por ejemplo, que al salir de la secundaria casi el 100% ingresan al bachillerato.

Erick: El trabajo con la comunidad es muy complicado, ya que los padres no participan; existe mucha ignorancia; las mejoras no se reconocen por los padres. No participan en resolver sus problemas; a veces aunque haya exámenes se llevan al alumno a trabajar. Por eso existe mucha reprobación, porque incumplen con las tareas. En reunión de consejo se acordaron reglas y sanciones para el incumplimiento, hasta hoy se tienen buenos resultados.

Tienen computadoras, pero no internet. Para realizar las tareas los alumnos deben trasladarse a otros lugares, y eso implica riesgos (cuando dejen tareas en internet). Cuando podemos los acompañamos a consultar internet. No llega la señal a la comunidad. Con respecto a los resultados, hemos diseñado proyectos, como el de mejorar la ortografía, los hábitos y la lectura de comprensión.

Otro problema es la mala lectura. Fuimos acoplando actividades y hubo buenos resultados en danza, lectura y ortografía. Todos los egresados continúan estudiando, algunos emigran y otros trabajan con sus padres; estos no estudian por falta de dinero. Oportunidades, está mal vigilado. Debería haber más atención sobre cómo administrar y como atender las responsabilidades de los beneficiarios en el uso de los recursos. A través del programa de Oportunidades se podría mejorar la participación y la responsabilidad de los padres.

Chuy. Tienen 25 alumnos; 17 en primero. La comunidad es muy religiosa, o son católicos o de la luz del mundo, y a veces eso interfiere con la escuela. Se realizan muchas festividades religiosas. Las niñas le echan ganas, los niños no. Los padres de familia tienen poco interés por la escuela. De hecho participan las mamás, no los papás. Han hablado con los papás de los problemas de sus hijos. Por ejemplo de que los alumnos hacen lo que quieren, los papás no saben dónde están sus hijos; también de la participación de los alumnos en los ensayos para los festivales (reina, 3 días de coronación, desfiles). También obtienen algunos recursos para la escuela. Algunos no quieren que su hijo realice baile regional, porque va contra su religión. Cuando los alumnos llegan a la secundaria arrastran problemas de la primaria, sobre todo en lectura, ortografía. Para resolver los problemas, extendemos los horarios de clases, para resolver deficiencias. La escuela primaria es tridocente y atiende 60 alumnos.

Los padres de familia no tienen interés por entender la problemática del alumno. Las madres van a las reuniones, los padres no van. Los padres cada jueves hacen la limpieza de la escuela. Trabajamos escuela para padres, hemos detectado que los papas no saben qué hace su hijo en cuanto a tareas, no realizan vigilancia. Se enfocan en torno a los proyectos de lectura, ortografía, orientación y tutorías pláticas; también realizan constantes pláticas sobre los proyectos de vida con los alumnos. Algunos egresados sí estudian. No cuentan con internet, tampoco tienen teléfono. No estoy actualizado en actividades digitales.

Francisco. Cofradía. La escuela es bidocente. Tienen 16 alumnos. Han ensayado diversos modos de acomodar a los alumnos, por grado y por materia. Explica cómo le hacen para atender los grupos. Dice que la escuela tiene resultados un tanto alentadores. Coinciden en la problemática anunciada atrás: poca participación de los padres y que llegan los alumnos mal preparados de la primaria. También tienen deserción debido a que los alumnos emigran. En los resultados de ENLACE muestran un nivel aceptable, ya que ninguno es insuficiente. Fomentan en los alumnos que continúen estudiando.

Alejandra. Con el objeto de motivarlos invierte de su dinero en los alumnos. Les regala calculadoras y *laptop*. También los motiva para que cumplan sus metas, mediante la realización de algunos viajes. Señala que es de esa comunidad, tal vez esa es una razón de que realice esos apoyos.

Francisco (ATP) refuerza la pertinencia de estrategia y el buen nivel de compromiso de la Directora Alejandra.

Ariana. Señala que el mayor problema es de deserción escolar. En el ciclo escolar desertaron 15 alumnos, ya que el Conafe instaló un módulo en otra comunidad cercana. Ahora tiene 15 alumnos. Por otro lado, ha buscado apoyo del presidente municipal para pagar un profesor en la comunidad. La Dirección Regional de Servicios Educativos (DRSE) apoyó aparentemente en una reunión con los padres, pero al último el dinero se otorgó al Conafe, quienes cuentan con aula y equipo. Los problemas ejidales influyen en la problemática. Hay muy poco alumnado.

El ATP (Alejandro) señala que el problema de Conafe es que se ha instalado en diez comunidades. La presidencia municipal los avala y se instalan junto a la telesecundaria. Se ve afectada por la baja matrícula. Por quedar bien con la gente, al final la perjudica por la baja calidad de sus servicios. Héctor dice “no podemos hacer nada. Se debe revisar en la Coordinación de Planeación, de acuerdo con la norma es quien rige a Conafe (recomienda Juan Alberto). Las mediatecas son un problema (no existen).

Línea. Señala que el problema académico de los alumnos se debe a las deficiencias de aprendizaje con que llegan de la primaria, pues tienen un solo maestro que da los 6 grados al mismo grupo. Con respecto de los alumnos señala que existe indisciplina, poca disposición a trabajar, no entregan tareas y baja autoestima. No tienen problemas de internet, pero el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) está a un lado, y ellos les dan acceso a internet. No tienen deserción. Se abusa en ver televisión en detrimento de la lectura. Existe poca participación de los padres. El ambiente fuera de la escuela es de adicciones, consumo y producción de marihuana, mucha música y despilfarro de dinero. Existe poca participación del gobierno municipal en la atención de la escuela. Los programas de Oportunidades son poco productivos, no aportan mucho a la problemática educativa. En virtud de que es directora y maestra frente a grupo, tiene problemas de gestión; porque tiene grupo, debe estar con el aula. El PAEE es poco eficiente.

Alejandra. Comunidad “Miguel Hidalgo”, de Mixtlán. La escuela presenta un alto grado de deserción. Tiene 25 alumnos. En las escuelas pequeñas el porcentaje de deserción, se ve muy grande cuando se salen algunos alumnos. Con respecto a lo que hacemos, no se puede hacer mucho, porque son factores externos los que afectan, como la alta marginalidad, pobreza y de que el padre prefiere que el alumno trabaje, y las mujeres se van con el novio desde temprana edad. Han realizado visitas domiciliarias para ver si se influye a favor de la educación de los alumnos. Por otro lado, los papás dan poca importancia para que el alumno termine la educación básica, cuando mucho permiten que termine la primaria. Tienen el primer lugar de deserción en la zona. Ha habido preinscripciones, pero los papás señalan que si no cuentan con el apoyo del Programa de Oportunidades, prefieren que no ingrese. El programa oportunidades perjudica en lugar de ayudar.

La Tortuga –bidocente. Tienen 11 alumnos. Atiende a 3 años en tercero, además de atender las actividades administrativas. Los alumnos tienen alimentación muy baja. No tengo libros de ciencias. Los padres no tienen dinero. Desde que se quitó AGE a nivel nacional,

se redujo el apoyo. No cuentan con recursos para imprimir o fotocopiar materiales. Esta es escuela focalizada en dos años. Tienen proyecto productivo y PNL, dice que vamos por buen camino.

No tiene tiempo suficiente para entender todas las actividades. Antes había tres maestros, pero salió uno y nunca se ha recuperado. Tienen 11 alumnos en total, porque Conafe afectó la población escolar. Tienen por objetivo remontar los resultados de la prueba ENLACE. La escuela primaria es también bidocente. Los alumnos están muy por debajo de lo que debieran. Pide un maestro más.

El Carrizo. Tienen 24 alumnos. Perciben problemas de violencia y drogadicción en la comunidad, pero que no llega a la escuela. Algunos no estudian porque los certificados se venden en el centro de Guadalajara, compran los documentos. Los alumnos van a la prepa a hacer desorden. Por otro lado los padres no apoyan, no respetan los acuerdos, no les interesa el porvenir de sus hijos. Existe mucha pobreza; no hay fuentes de empleo. Han aumentado las madres solteras. Los problemas de la comunidad (drogadicción) no han llegado a la escuela. Trabajan en la escuela en aulas ligeras desde hace 8 años. Trabajan en la comunidad de Zacatengo, Amajaquillo. Tienen 24 alumnos en toda la escuela.

Manuel. Los alumnos presentan bajo nivel educativo al egresar de la primaria. Tienen poco alumnado porque el Conafe les ha afectado. Con respecto a la infraestructura, la escuela está deteriorada. Tanto la participación de padres, como las gestiones a la presidencia no ha traído resultados.

San Antonio. Los espacios educativos son insuficientes. Tienen alto índices en reprobación. Los alumnos presentan problemas de desnutrición. Realizan actividades con los alumnos, para regularizarlos con trabajos adicionales, para evitar deserción. Primer lugar en reprobación. No hay obesidad, sino desnutrición. Han aumentado las tareas que antes hacían las DRSEs hacia los directores; por ejemplo se les exige subir estadísticas (además –vía internet), abusando porque no tienen la infraestructura necesaria. No hay un proyecto único que conjunte todo, pues se conjugan con muchos proyectos, que provoca ausentismo de los maestros en las escuelas.

Las escuelas participan en todos los programas. Todos los directores son comisionados, de ahí que sus actividades repercuta en el bolsillo de los maestros y los padres. Existe saturación de actividades administrativas, y debido también a los eventos sociales de las comunidades. Estas abundantes nuevas actividades afectan la presencia del director comisionado o no, en las actividades dentro del aula. ¿Qué se hace? Dos reuniones a la vez para que los directivos puedan acceder a la información. Las comunidades de aprendizaje no han impactado en las zonas, no ha beneficiado, pues chocan las metodologías. Es difícil adaptarlo. Se señala de una experiencia (de Maribel), de una escuela piloto, que presentó problemas de organización con el programa. Aunque la estrategia sí apoya en este momento, hace falta más tiempo para investigar, lograr que el alumno sea autónomo. La administración del tiempo es la principal desventaja, cada bimestre se deben entregar

calificaciones. El proyecto ya no continúa apoyándonos porque surgen otras escuelas que lo necesitan.

Martín. No tiene actividades en torno a las comunidades de aprendizaje. No ha impactado. Percibe mucha carga de trabajo para el maestro, pues existen muchas demandas desde las que emanan de la comunidad, los programas, los de la SSA entran con su responsabilidad. Se pierde mucho tiempo, no hay remuneración, el ambiente se vuelve más difícil. Ya basta. No más cargas a los profesores.

Escuelas de la zona de Talpa

Iván. Escuela Diego Rivera de Talpa. La vida es cuestión de actitud. Mejoras cuando el docente hace lo que debe hacer. Es para nosotros novedoso trabajar sobre un proyecto de investigación en el que participa, relacionado con las estrategias para “la formación en la democracia y para la democracia”.

Federico. Cañadas. Han empeorado debido a que en la Escuela hay problemas de desmotivación de los alumnos. Requiere ayuda en el ámbito psicológico, en torno a la motivación. El DIF no responde, algunos alumnos ingresan con bebidas alcohólicas. La motivación se ha perdido. La supervisión y el DIF no hacen nada al respecto. Mensualmente se envía un reporte al padre de familia, también se les impartieron talleres de computación a los padres, pero ya no hubo interés. Buscamos conseguir computadoras para hacer, investigaciones. Intentan hacer concursos internos de composición literaria. Realizan demostraciones públicas de lo aprendido. Faltan mecanismos de supervisión. Requerimos de espacios para llevar a cabo talleres, que ofrezcan oficios para que se ganen algo útil para la vida, y fomentar el emprendismo. Se inició una revista, con aportaciones de padres y alumnos, pero la presidencia municipal no apoya y ya no se edita. Hacen falta gabinetes psicopedagógicos por región o municipio para dar apoyo emocional al alumno.

Nicolás. A través del programa de PEC pudimos detectar un problema con precisión, a través de una investigación algo formal, esto es, los problemas de calificaciones muy bajas en ciencias exactas, debido a razones multifactoriales, como el sueño de muchos de hacer las cosas de forma rápida e ilegal. El problema de fondo es la lectura de comprensión. Si se mejora, entonces los resultados de todas las asignaturas se elevarán. Implementamos prácticas y dinámicas, más que teorías. Tenemos recursos insuficientes.

Compramos una copiadora para reproducir bibliografía, pues no se puede consultar el internet, debido a la carencia de luz eléctrica. Las propagandas, como el cartel de preinscripciones lo hacemos con nuestros recursos. Es un gasto infructuoso contar con computadoras y discos para consultas, lo mismo que los recursos tecnológicos, pues no tienen electricidad. Un problema político es que en el Consejo de Participación Social no se incluyen a los maestros (porque son ellos quienes aportan estrategias de solución). Por otro lado los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) atrasan el ritmo del proceso de aprendizaje de la telesecundaria. Las políticas educativas están equivocadas,

Están desfasadas en el tiempo. No se cuenta con material deportivo y de limpieza; la escuela absorbe esos gastos. Las bibliotecas de aula no se planifican adecuadamente, a la diversidad cultural de las regiones, pues algunos de los contenidos de estudio son muy fuertes. Es necesario que se hagan revisiones profesionales de la bibliografía que se otorga a las bibliotecas de aula. El Programa Oportunidades no garantiza ni apoya al aprendizaje. Se critica al acuerdo 200, que obliga a los profesores a regalar calificaciones, no hay congruencia.

Paty en su comunidad no hay luz electrónica, hay equipamientos pero no hay luz. Tienen problemas de reprobación y deserción.

Concha del Bramador – tienen bajo nivel en Matemáticas y español, en las operaciones básicas, lectura y ortografía. Por otro lado existen problemas de machismo que influye en el comportamiento escolar, ya que los hombres no se unen o comparten actividades con mujeres. Por otro lado, los padres exigen mucho, se quejan de inmediato, pero no apoyan la escuela. Para apoyar los aprendizajes, se repasan las tablas de multiplicar, y se les deja una lectura diaria que deben compartir, sea explicar y/o hacer preguntas. Cada bimestre los alumnos entregan un reporte del libro leído. Los lunes es de lectura rápida, los viernes de ortografía.

Jesús. El problema principal de los alumnos es de indisciplina, de que no cumplen con las tareas. Los padres no participan. Llegaron al acuerdo con la Sociedad de padres de familia, de que participen más, que firmen las tareas que entregan los alumnos. Además les preguntan a los alumnos sobre lo leído. No cuentan con materiales para las actividades de educación física. Tampoco cuentan con materiales de lectura ni medios para reproducirlos. La asociación de alumnos compra material deportivo. Se trabajan problemas de matemáticas con la Red Edusat. Para promover la participación de los padres, se ha intensificado el diálogo con ellos y en la limpieza de la escuela se busca que los hombres se involucren.

Se han centrado en el desarrollo de la lectura y la escritura. Del Proyecto Escolar hay avances, aunque no lo hemos evaluado (será hasta el final del ciclo), pero cree que el problema es que la justicia y la equidad son imposibles de cumplir. Han creado los talleres de danza y de educación física, para ello se repartió el trabajo. Se ha mejorado la alimentación. El desayuno es vigilado para que sea nutritivo; todos los días a las 10 de la mañana se organizan en este campo.

Maribel. Tienen 17 alumnos. Escuela bidocente. Se organizaron tanto por grado como por materia para atender a los alumnos. Aplicaron la reforma, para ello tenemos que hacer planeaciones, aunque es difícil, hemos salido adelante. Igual hacemos con el PEC para tener recursos de dinero, aunque es muy pesado, pues consume mucho tiempo el control financiero para el manejo de los recursos. Seguimos con el PNL. Los problemas que identifican son deficiencia en lectura, falta de comprensión, de que aprender a estudiar. Se han centrado en que aprendan a leer. Realizan una mezcla de orientación y tutoría en

Las que “relaciono con las demás asignaturas” para que aprendan a leer y a comprender los textos. Los resultados son positivos. Los alumnos se interesan más por la lectura, leen diversos libros. Han desarrollado el hábito de la lectura. Participan en el Programa de “Escuela siempre abierta”.

Miguel coincide en la problemática enunciada. Llegan los alumnos de Texcalama y de Toledo. Tienen problemas de infraestructura, pues falta 1 salón. Son 3 maestros (existen dos aulas).

Es una escuela focalizada. En el pasado había otros resultados, se han reunido con los profesores de la primaria para dialogar de este problema. Se han incorporado a PEC y Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), con esos recursos se enmalló la escuela, ya que el ganado hace daños a los proyectos productivos escolares. Hay alumnos con NEE, en segundo grado 5 alumnos; tienen 7 alumnos con NEE. En primaria, el maestro dice *¿quéhago?* El director del año anterior faltaba mucho a clase. Descuida los grupos. El principal problema es de comprensión de lectura. Nos asesoró el ATP del programa PNL, gracias a ello se mejoraron los resultados de la prueba de ENLACE. “Subimos mucho, creo que hubo resultados en la mejora de la comprensión lectora”. Han leído 5 títulos por muchacho hasta la fecha, la meta es 12 libros por año. La lectura (mi San Judas). Dejamos de dar clases para prepararnos para el examen. Trabajamos en un local prestado, que es una bodega. Durante las fiestas hay mucho ausentismo escolar.

Leonel. La comunidad es de bajo desarrollo, se localiza a 3 horas de Talpa o 3 horas de Vallarta. El problema es la falta de interés de alumnos y padres. El grado académico de los padres es en promedio de sexto de primaria. Se proponen como tarea enseñarles algo para la vida. Cuentan con invernadero para producir lo que se comen. La perspectiva de los alumnos es terminar la secundaria e irse a trabajar.

Anexo 2

Relatoría de la problemática escolar de la zona 22, de Talpa de Allende

Reunión con directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos
de las telesecundarias de la Región Sierra Occidental.

Mixtlán, Jal. 6/jun/2011

1. Situaciones problemáticas

Gabriela (escuela de Los Zapotes). –no hay seguimiento de lo proyectado al inicio del ciclo escolar, luego se nos olvida. Hay ausentismo por parte de los maestros.

Jesús (escuela del Desmoronado). Tienen material didáctico incompleto (libros, televisores), sobre esto no hay seguimiento por parte de la supervisión. Enviamos equipo descompuesto a la DRSE y no las reparan. Los alumnos no encuentran sentido a lo que se les enseña, falta motivación.

Maribel (escuela de Cabos). Es una escuela bidocente, cuando hay permisos económicos se vuelve unitaria. Existen problemas de alcoholismo en la comunidad. Esto genera problemas familiares. Hay ausentismo de los alumnos y presentan problemas de comprensión lectora y matemáticas. Los alumnos son distraídos, solicitamos apoyo psicológico y no obtenemos respuesta.

Noé (escuela de El Cuale). Las familias no apoyan, existen problemas entre padres de familia, producto de situaciones ejidales; luego repercuten en conflictos entre los alumnos.

Gabriel (escuela de La Cuesta). No existe un dominio pleno de planes y programas de estudio por parte de los maestros. Existe débil relación entre maestros, poca convivencia, faltas injustificadas del personal, debilidad en el manejo de las TICs, falta capacitación, en Ciencias, no hay tiempo para el manejo del laboratorio, debilidad en Inglés y Ciencias. Gabriel clarifica la diferencia entre el dominio y gusto por cierta asignatura y el conocimiento de los planes de estudio, en la relación maestro-alumno, el maestro es

poco empático con sus alumnos. Los alumnos no saben leer ni escribir, no tienen hábitos de estudio, el noviazgo los distrae, en casa pasan muchas horas ante el televisor y los videojuegos, ingieren bebidas alcohólicas fuera de la escuela, en la familia nadie estudió, por lo tanto no les interesa estudiar, en la familia no hay quien los escuche. Padres y alumnos participan en el narcotráfico, hay familias desintegradas, hay problemas de delincuencia en la comunidad, exceso de reuniones para los padres o madres (SSA, Diconsa, Ejidales, DIF, Oportunidades, en la primaria, preescolar, telesecundaria). No hay solvencia económica en las familias lo cual repercute en la falta de materiales escolares para el alumno. Los profes organizan paseos y se exceden con los gastos. No hay fuentes de empleo, viven del narcotráfico, no cuidan que sus hijos no se contagien cuando están enfermos. Les interesa el dinero de Oportunidades, no así el estudio. Los programas de vacunación ponen en riesgo el quehacer del maestro, pues vacunan parejo (atentan contra la libertad de los alumnos). Te meten en cada asunto que no te compete.

Las situaciones problemáticas enunciadas provocan desánimo en los alumnos por estudiar, ausentismo, deserción, reprobación, apatía, desinterés, interrupción de los planes de estudio, proyectos inconclusos, bajas metas, conflictos, angustias, el profe toma partido en la problemática, adicciones y desviación en la conducta.

