
SEGUNDA PARTE
MARCO APLICADO

CAPITULO V
DISEÑO METODOLÓGICO

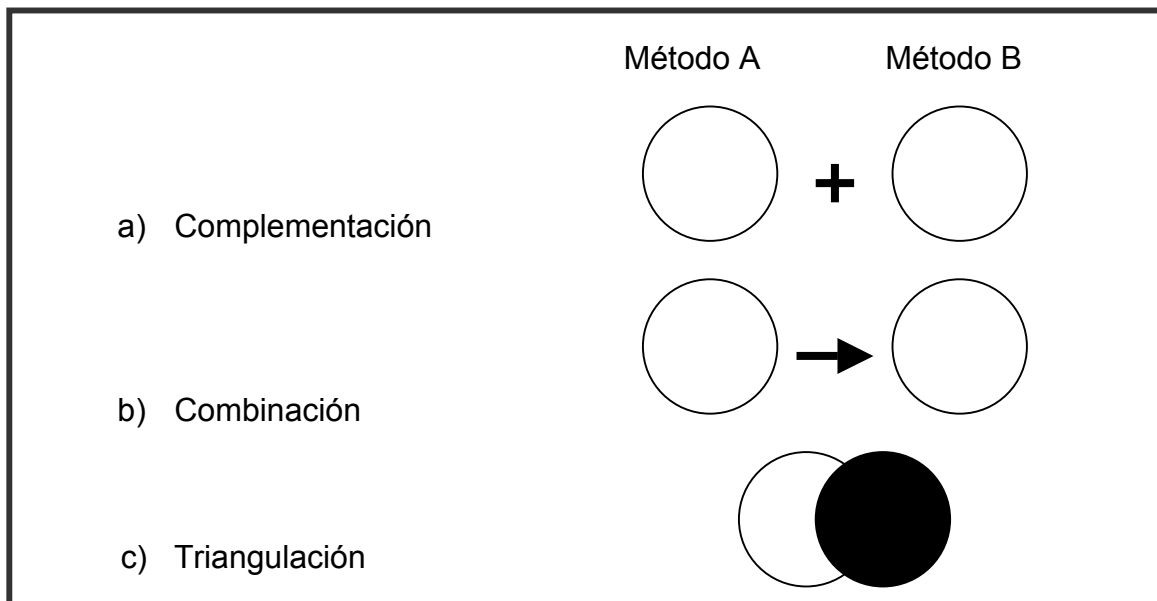
INTRODUCCIÓN

En este apartado consideramos los planteamientos y procedimientos que permitan satisfacer los objetivos especificados en la preocupación temática.

Para ello, tanto los análisis cualitativos como los cuantitativos serán objeto de utilización.

La investigación en los últimos años ha ido flexibilizando las concepciones sobre los métodos y generando más posiciones que llevan a plantear el poder de generalización y transferibilidad de los resultados obtenidos.

Cuadro 3



**Estrategias básicas de integración
(Bericat, 1998: 38)**

Diferentes autores han establecido explícitamente las cualidades o magnitudes diferenciales de las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la investigación social. Entre ellos podemos citar los siguientes: A. Kaplan (1964), S. Bruyn (1972), P. Halfpenny (1979), T.D. Cook y Ch. S. Reichardt (1986), W. J. Filstead (1982), F. Alvira (1983), A. Bryman (1988), M. Hammersley (1992), J. Brannen (1992), E. Bericat (1998).

Existen fundamentalmente tres razones que pueden determinar la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, razones que dan lugar a tres subtipos de estrategias de integración: complementación, combinación y triangulación (véase cuadro 3).

En este marco de estrategias, Bericat (1998: 37, 39) las define y señala:

“Existe complementación cuando, en el marco de un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Por lo que a la estrategia de combinación se refiere se trata de integrar subsidiariamente un método, sea el cualitativo o el cuantitativo, en el otro método, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas.

La estrategia de triangulación no trata de completar nuestra visión de la realidad en dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de uno mismo e idéntico aspecto de la realidad social.”

Existen importantes razones, tanto teóricas como prácticas que pueden explicar esta dual construcción metodológica de las ciencias sociales. Es a

nuestro juicio cada vez más evidente que la separación entre ambas, y la imposibilidad de rebasar las fronteras establecidas, solamente puede llevar a limitar las posibilidades de la ciencia para alcanzar descripciones o cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones, validas, precisas y fiables de la realidad social (Bericat, 1998). La mezcla de los métodos cualitativos y cuantitativos nos ha aportado importantes ventajas a nuestra investigación entre lo que podríamos anotar la coherencia de las metodologías. Evitamos en todo momento un uso rígido y convencional de una dicotomía metodológica que empobreciera nuestra investigación al impedir la aplicación de cuantos instrumentos sean necesarios a fin de alcanzar un conocimiento más veraz de nuestro objeto de estudio.

En los capítulos precedentes se ha ido estableciendo el análisis, llamémosle teórico, que nos permite situar y relacionar el estudio aplicado, que responda a los objetivos que el trabajo plantea.

Estos capítulos permiten establecer y definir los puntos y claves de actuación que permitan llevarnos a las conclusiones. Éstas, se contextualizan, por lo que sirven a los propósitos del estudio.

5.1. Políticas de modernización de la educación básica

El estudio sobre las líneas políticas de modernización de la educación en México, como veremos a continuación, aporta una serie de datos que nos permiten escudriñar el proceso de descentralización en el país, concretamente en el estado de Nuevo León. La estrategia utilizada ha consistido en el análisis de contenido y la descripción de determinados documentos que son asumidos como guía para comprender la situación del proceso y que son especificados en la política de modernización de la educación básica. Los documentos aportan

información fiel sobre las propuestas y las tendencias del proceso de descentralización.

Autores como Berelson (1952), Krippendorff (1982), Bardin (1986), Hernandez Sampieri (1991), Pérez Serrano (1984, 1994) entre otros, avalan la validez de este tipo de estudio, al considerar la información y el análisis obtenido como suficiente, en la medida que está contextualizado, se refiere y relaciona con una serie de variables que afianzan las conclusiones y permiten su contrastación para extraer inferencias.

La contrastación de las informaciones aportadas por la tipología de entrevistados permite una triangulación que, desde posiciones distintas, es valorada como óptima para extraer conclusiones; las cuales, por otro lado, no necesariamente han de ser generalizadas sino que se circunscriben a las aportaciones realizadas.

Latorre, Del Rincón y Arnal (1996: 293) definen al análisis de contenido como: *“método de investigación descriptivo basado en el análisis de documentos (materiales escritos u orales) con la finalidad de transformar las informaciones en datos cuantitativos”*. El ámbito del análisis de contenido, como se anota en líneas anteriores, se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva, la cual pretende revelar los componentes básicos de un determinado fenómeno extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de riesgo de medición.

Berelson (1952: 18) afirma que el análisis de contenido es *“una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlos”*.

Por su parte Krippendorff (1990: 28) lo conceptúa como: *“técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a un contexto”*.

Bardin (1977: 13) lo define como: *“conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que apuntan procedimientos sistemáticos y objetivos del contenido de los mensajes, para obtener indicadores cuantitativos o no, que permitan la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de los mensajes”*.

En los últimos tiempos es frecuente el uso del análisis de contenido en la investigación educativa. Pérez Serrano (1984: 133) al respecto señala que se ha utilizado para:

1. *La objetivación de contenidos de volúmenes estratificados de información, así como obtención de índices cuantitativos de gran relieve científico (frecuencia, intensidad, presencia, ausencia).*
2. *El examen crítico de bibliografía, comunicaciones verbales, material aportado por técnicas psico-sociales (entrevistas, encuestas), textos, documentos...*
3. *Decidir con mayor objetividad y precisión sobre las diversas informaciones que provienen de materiales significativos y abundantes.*
4. *Analizar la interdependencia funcional entre los atributos de un material.*
5. *La obtención de explicaciones generalizadas y significativas.*
6. *El análisis del curriculum y su incidencia en la formación de la persona.*
7. *El estudio de los valores que trasmite el ideario del centro, los textos escolares.*
8. *Analizar y medir la legibilidad y lecturabilidad de un texto.*

La fiabilidad y la validez tienen importancia para el análisis de contenido, aunque la formación de categorías depende básicamente del investigador, la fiabilidad radica en la seguridad que ofrece en cuanto a qué datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los mide. Los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de medición (Klapan y Goldsen, 1965).

Por lo que se refiere a la validez del análisis de contenido Pérez Serrano (1994) reconoce que es un tema de compleja solución, sin embargo la validez se centra en la medida en que sus inferencias se sostengan frente a otros datos obtenidos de forma independiente.

Se ha realizado el análisis del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado el 18 de mayo de 1992, a través del cual se establece la implementación de una política educativa de Estado como una estrategia de modernización del país y la reforma del Estado Mexicano, iniciadas durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Del análisis del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se destaca la línea sobre la que se sustenta la educación del país así como la dimensión social que ésta adquiere.

La posición del Acuerdo no sólo simboliza un replanteamiento de los tiempos y las formas para la realización de una reforma curricular, conlleva el establecimiento de un nuevo diálogo entre un aparato burocrático altamente centralizado y los diferentes actores educativos que en el pasado se opusieron a una descentralización del sistema educativo.

Este acuerdo no se limita a una mera reforma curricular, y se incorpora a un proyecto más amplio para descentralizar la administración educativa mediante la federalización de la educación; a la vez que la creación de la

denominada carrera magisterial como punto esencial para el fortalecimiento del trabajo docente a través de estímulos académicos y económicos; por otro lado, el Acuerdo determina también la modificación de planes, programas y libros de texto.

En este capítulo analizamos la reforma educativa mexicana que se deriva de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica así como la percepción que sobre la reforma educativa tienen los docentes, con el fin de establecer las propuestas de política educativa centradas en la descentralización educativa y la gestión escolar.

5.2. Estrategias de análisis

El presente estudio elabora un análisis de contenido del documento Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la realización de entrevistas a actores de la reforma educativa.

ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTAS A ACTORES DE LA REFORMA EDUCATIVA
ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL	Roles o funciones de los actores de la reforma: <ul style="list-style-type: none"> • Experto y actor del diseño e implementación de la reforma • Exfuncionario de la Secretaría de Educación en el proceso de descentralización • Supervisor escolar de educación básica • Director y profesor de educación primaria • Director y profesor de educación secundaria • Funcionario sindical

Cuadro 4: Estrategias de análisis

Las propuestas analizadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica¹, constituyen un marco político amplio en el que se inscribe la modernización de la educación en México y que constituyen un conjunto de medidas globales en materia de políticas educativas que el país no había experimentado en el transcurso de la historia reciente.

La metodología para la realización del análisis se desarrolla de la siguiente forma:

- 1.- Definir y analizar el ANMEB y las entrevistas:

Cuadro 5

DATOS ANALIZADOS	ASPECTOS ANALIZADOS
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal	Texto del Acuerdo (anexo 1)
Entrevistas a actores de la Reforma en México (anexo 2)	Entrevista semi-estructurada con los siguientes temas y preguntas guía: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina sobre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica? 2. ¿Cuál es su opinión sobre el artículo 3º y la nueva ley de educación? 3. Y ¿sobre la reforma educativa? 4. Con respecto a la federalización ¿Cuál es su opinión? 5. ¿Qué opina sobre la reforma curricular?

¹ En adelante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se denominará (ANMEB)

1. Se establecen y definen las unidades de análisis y la estructura del documento.
2. Se establecieron y definieron las categorías y subcategorías a trabajar en el documento.
3. Diseño de hojas de codificación específicas para el documento y que sirvieran para una o varias unidades, categorías o subcategorías.
4. Las unidades de análisis, categorías y subcategorías se codifican con valores numéricos para el análisis y tratamiento de los temas más importantes del documento analizado.
5. Diseño de parrilla, utilizando las mismas categorías que en el análisis del documento.
6. Se presenta un resumen comparativo entre lo que el Acuerdo dice con la percepción que sobre la reforma tienen los actores entrevistados.

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO		
APARTADOS	TÓPICOS GENERALES	TÓPICOS ESPECÍFICOS
A. Introducción	A.1 Instancias participantes	A.1.1 Gobierno Federal Gobiernos Estatales Magisterio Nacional Sociedad
	A.2 Propósitos	A.2.1 Transformar el sistema de educación nacional A.2.2 Mejorar la calidad de la educación A.2.3 Elevar la productividad nacional A.2.4 Ensanchar la movilidad social y la calidad de vida
	A.3 Fundamento filosófico	A.3.1 Liberalismo social
B. Antecedentes	B.1 Dimensiones del sistema educativo	B.1.1 Alumnos: 28 millones B.1.2 Maestros: 1,1 millones B.1.3 Plantilla: 165 mil
	B.2 Cobertura	B.2.1 Escolaridad promedio: seis grados B.2.2 Analfabetismo: 12,4% B.2.3 Dos de cada tres niños, tiene acceso a pre-escolar B.2.4 La atención en primaria es del 90% B.2.5 De cada cinco titulados de primaria, cuatro acceden a secundaria
C. Retos actuales	C.1 Limitaciones del sistema educativo	C.1.1 Cobertura insuficiente C.1.2 Baja calidad de la educación C.1.3 Deserción alta y bajo promedio de años de estudio. C.1.4 Desigualdades regionales C.1.5 Centralización y cargas burocráticas
	C.2 Condiciones externas de la educación	C.2.1 Niveles y crecimiento del ingreso per cápita C.2.2 Distribución del ingreso nacional C.2.3 Acceso a servicios básicos

Tabla 24

ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO		
APARTADOS	TÓPICOS GENERALES	TÓPICOS ESPECÍFICOS
D. Reorganización del sistema educativo	D.1 Atribuciones de la Federación	D.1.1 Facultades normativas de la Federación
	D.2 Atribuciones de los Estados	D.2.1 Nuevas atribuciones como consecuencia de la descentralización
	D.3 Compromisos de los gobiernos federal y estatal	D.3.1 Pacto de los gobiernos federal y estatales
	D.4 Atribuciones de los municipios	D.4.1 Crear y presidir los consejos educativos municipales
	D.5 Nueva participación social	D.5.1 Fortalecer la nueva organización del sistema educativo
E. Reformulación de contenidos y materiales educativos	E.1 Planes actuales deficientes	E.1.1 Consenso de expertos, los padres de familia, la Secretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
	E.2 Contenidos de educación - Básica - Preescolar - Primaria - Secundaria	E.2.1 Contenidos de los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria
F. Revalorización de la función magisterial	F.1 Formación inicial	F.1.1 Renovación de planes y programas
	F.2 Programa emergente de actualización	F.2.1 Destinatarios: inspectores, directores y maestros
	F.3 Salario profesional de 3 a 4 salarios mínimos Vivienda	F.3.1 Mejoramiento de la condición social del docente
	F.4 Carrera magisterial	F.4.1 Profesionalizar la docencia
	F.5. Aprecio social	F.5.1 Estimular la función docente

Tabla 25

Para el tratamiento y exposición de resultados hemos organizado el análisis en:

- a) *Tópicos de argumento*. Los cuales se refieren a los apartados (A) y (B).
- b) *Tópicos de dirección*. En los cuales se analizan los apartados (C) y (D) y aborda los retos actuales y la reorganización del sistema educativo.
- c) *Tópicos de recepción*. Donde se expresa el tratamiento del tema de reformulación de contenidos y materiales educativos (E) y (F).
- d) *Tópicos de valor*. Se analiza la percepción que los actores educativos tienen de la reforma.

5.3 identificación básica de las hojas de codificación y parrilla de análisis

La identificación de los aspectos se ubica de la siguiente forma, tomando como referencia la hoja de codificación A.1 y parrilla de análisis A.

A.1. Categoría analizada.

A.1.1. Subcategoría analizada y párrafos del documento donde se ubican la subcategoría.

Parrilla de análisis A, para el análisis de las entrevistas se ha utilizado las mismas categorías que las utilizadas en el documento del ANMEB y contrastado con la opinión de los actores educativos.

5.4 Estrategia Política Central para la Modernización de la Educación Básica.

5.4.1 Construcción del cuestionario.

La integración de los métodos cualitativos y cuantitativos en nuestra investigación nos permite establecer un puente entre estas dos orientaciones metodológicas que nos posibilite avanzar en nuestro objeto de estudio, entendemos que ambos, lejos de ser antagónicos, como tradicionalmente se les ha considerado, pueden integrarse en diseños multimétodo que permiten mejorar la validez y la fiabilidad de las investigaciones sociales.

La incorporación del método cuantitativo en nuestro objeto de estudio se basa en el deseo de contar con dos imágenes distintas de la realidad del proceso de descentralización educativa y gestión escolar, uno desde quienes diseñan las políticas y otro desde la perspectiva de los agentes implicados en la implementación de dichas políticas.

Entendemos que cada método por su propia naturaleza ofrece una imagen distinta, dado que cada uno revela aspectos diferentes, esto nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre la realidad que estudiamos. Nuestra finalidad con esta estrategia no busca una confrontación, al contrario se pretende contar con dos imágenes que nos permitan enriquecer nuestra comprensión de los hechos.

Para dar mayor fortaleza a nuestro estudio, a partir de marco teórico y del análisis cualitativo hemos considerado construir un instrumento que nos permita conocer la percepción de diferentes agentes involucrados en el proceso de

descentralización educativa que ha emanado de la reforma de la educación básica en México.

Sobre la construcción del cuestionario, consideramos debería de responder a algunos criterios que Bisquerra (1989: 121) señala:

- *Debe definir operativamente la variable y buscar el instrumento que mejor se ajuste a esa definición.*
- *Validez en cuanto a que el instrumento debe medir lo que se pretende y no otra cosa.*
- *La fiabilidad debe de aproximarse a 0,90.*

El mismo autor, además de lo anterior, señala que es importante tener en cuenta otras características como son: sensibilidad, adecuación, objetividad y viabilidad.

Para analizar la percepción que sobre la descentralización y gestión escolar tienen los agentes implicados en el proceso en el estado mexicano de Nuevo León, analizamos algunos tipos de instrumentos de recolección de datos.

Una vez analizados los tipos de instrumento decidimos que dada la característica de nuestro objeto de estudio era necesario la construcción de uno que se ajustara a las necesidades de nuestros objetivos.

Para tal efecto decidimos que una escala de actitud era la más adecuada, Fishbein y Ajzen (1975) refieren que una actitud es una predisposición aprendida para responder favorable o desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos. *Así, los seres humanos tenemos actitudes hacia muy diversos objetos o símbolos, por ejemplo: actitudes hacia la política, la familia, un*

profesor, diferentes grupos étnicos, hacia nosotros mismos, etc. (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista Lucio, 1996: 263).

Dentro de los métodos para medir por escala las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento Likert, la escala Gellttman y el diferencial semántico.

Una vez analizados los métodos para medir por escala, consideramos conveniente el diseño de una escala Likert que nos permita analizar la percepción que los docentes del estado mexicano de Nuevo León tienen sobre la descentralización educativa y la gestión escolar.

A pesar de que la escala Likert se desarrolla en los treinta, hoy su enfoque se encuentra vigente y altamente popular. Al respecto Hernández Sampieri y otros (1996: 263) comentan que este método “*consiste en un conjunto de items presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra.*” Es decir, cada afirmación es presentada y se le pide a la persona que exprese su opinión eligiendo entre los cinco puntos de la escala. Así el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene una puntuación producto de la suma de las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones emitidas.

5.4.2 Consideraciones sobre las variables.

En la aproximación que queremos realizar sobre la percepción que los docentes tienen sobre la descentralización y gestión escolar, en la construcción del cuestionario se implica todo un conjunto de variables, los cuales se desprenden, como con anterioridad lo hemos señalado, del marco teórico y del análisis cualitativo.

El análisis previo del ANMEB, como primer documento de política educativa de Estado permite establecer campos de indicadores de los cuales se desprenden diferentes tipologías de variables, que se concretizan en torno a *datos personales, profesionales, desempeño profesional, política educativa para la descentralización, normativa educativa y descentralización, descentralización educativa, agentes sociales de la educación y descentralización y gestión escolar y descentralización*, de manera que a partir de lo anterior aludiremos a los estudios previos sobre los campos específicos de variables con el objetivo de justificar los mismos.

5.4.2.1 Sobre la política educativa para la descentralización.

El ANMEB se suscribe en un contexto de revisión y reforma del sistema educativo mexicano. Es sin duda un instrumento político y administrativo que se propuso modernizar la educación, a través de una nueva política educativa cuyo propósito específico es concretar la descentralización del sistema educativo.

El acuerdo propone la transformación de la educación básica con el propósito de asegurar a la sociedad una formación de sus ciudadanos en la democracia, proporcionarles también conocimientos y capacidades para elevar la productividad nacional, que aumente las oportunidades de movilidad social y promoción económica, que eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

La construcción de las variables sobre la política educativa para la descentralización se construyen a partir de incluir en cada uno de los enunciados conceptos claves como: ***autonomía escolar, contexto, calidad de la educación y recursos humanos cualificados.***

El acuerdo nacional como documento de política educativa en reiteradas ocasiones refiere la **calidad** como alternativa para mejorar los centros escolares, los cuales aspiran a raíz de la descentralización a una necesaria **autonomía** que les permita usar los insumos educativos de acuerdo con las condiciones de cada uno de los estados del país y de cada uno de los contextos locales.

Por otra parte, consideramos en este campo incluir en una variable factores que han influido e influyen en el diseño de la política educativa, conceptos como **demográficos, económicos, sociales, educativos, culturales y científicos**, así como **pedagógicos**, que forman parte del cuestionario para permitir establecer si factores como los descritos son determinantes en la orientación de la política educativa del país.

5.4.2.2 Sobre la normativa educativa y descentralización.

La política descentralizadora que surge del ANMEB generó espacios autonómicos e hizo necesario la reorganización de los organos centrales educativos para adecuarse a la nueva realidad.

Se establece, como era de esperarse, una complejidad que adquiere nuevas dimensiones, por un lado los contextos locales que pretenden hacer valer su autonomía al tiempo que la administración central considera indispensable mantener la unidad del sistema educativo, por lo tanto se hace necesario la creación de mecanismos de regulación y homogeneización a través de una nueva legislación.

Concretizar una reforma educativa como la que México pretende, tiene que fundamentarse en la norma jurídica, en la que se definan los principios de concurrencia al que habrían de sujetarse los diferentes niveles de gobierno en el nuevo escenario educativo.

Las reformas al Artículo 3°. constitucional y la nueva Ley General de Educación pretenden que el proceso de descentralización se concretize a través de una normativa que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo al país.

Del análisis del marco jurídico educativo, sustraímos para la construcción del campo referente a normativa educativa para la descentralización, conceptos relacionados con: **niveles de gobierno, contribución a la descentralización, participación social y calidad educativa**. Estos forman parte de cada una de las variables que hacen referencia a la norma educativa para la descentralización en México.

5.4.2.3 Sobre la descentralización educativa.

El proyecto de descentralización educativa pudo realizarse, no solo porque se encontró una estrategia que lo hizo factible y una voluntad política para hacerlo, sino también gracias a otros factores. Uno de los más importantes y de los cuales aludimos en el capítulo cuarto, fueron las experiencias que le antecedieron: la estrategia de descentralización administrativa 1973-1974; la desconcentración en 1978-1982 y la denominada descentralización inconclusa de 1983-1988; estas políticas constituyen el antecedente de la descentralización educativa.

La descentralización, denominada “federalización educativa” causó en su inicio desconcierto y no menos descontento en un amplio sector social. Algunos coinciden en señalar que tal proceso más que descentralizar, muestra una naturaleza centralizadora al continuar manteniendo para sí el gobierno central funciones normativas, compensatorias, de control, supervisión y evaluación del sistema educativo nacional.

Por su parte los defensores de la descentralización argumentan que esta permitirá:

- *La integración de las necesidades de los alumnos.*
- *La integración de las diferencias culturales.*
- *La adaptación de los centros escolares a las características diferenciales de los alumnos.*
- *Los procesos de planificación de los currículos permitirán dar respuesta a las exigencias del contexto local.*

A diez años de iniciado el proceso de descentralización educativa en México, consideramos que era importante incorporar en la construcción de nuestro instrumento algunos de los argumentos vertidos a favor de la descentralización con el fin de recabar información a través de los implicados en la implementación del proceso, y determinar si los argumentos se han concretizado en los centros educativos y en cada uno de los contextos locales.

5.4.2.4 Sobre los agentes sociales de la educación y descentralización.

La figura de la participación social en el Acuerdo de 1992 pretende fortalecer la descentralización educativa, considera que una adecuada

participación de diferentes agentes sociales generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación.

Es aconsejable en este nuevo escenario propiciar un equilibrio incorporando en el quehacer educativo a diversos agentes sociales. La sociedad en su conjunto como receptora de los beneficios de una educación de calidad debe participar de una manera más activa en lo que concierne a la educación. Es indispensable para lograr una mayor participación de diferentes agentes sociales fortalecer la capacidad de organización de la escuela.

Las experiencias descentralizadoras han demostrado que una estrecha vinculación entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables beneficios entre los cuales se encuentran los siguientes:

- La participación de la comunidad en la educación permite desplegar la energía social en el mejoramiento y desarrollo de la educación.
- Se elimina la intermediación burocrática entre los diferentes actores del proceso educativo.
- Se establece una comunicación más directa y fluida entre alumno, docente, escuela y comunidad.
- La participación propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela.

La importancia que el Acuerdo Nacional da a la participación de otros agentes sociales para consolidar la descentralización educativa, nos permitió tener en cuenta esta figura en la construcción del instrumento así en las variables de este campo se incorporan en los enunciados conceptos tales como:

- *La participación social como mejora de la gestión escolar.*

- *El Sindicato Nacional de Maestros agente importante en el proceso de descentralización.*
- *La participación de las asociaciones de padres de familia en la gestión escolar es importante.*
- *Otros agentes sociales como empresarios, ONG'S y medios de comunicación.*

Un agente clave en el proceso de descentralización sin duda fue el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. La postura del sindicato de docentes frente a la política educativa del gobierno central generalmente, era ambigua y contradictoria. Algunas veces la apoyaba y en otras ocasiones la contradecía. Tradicionalmente el sindicato fue uno de los grandes opositores a llevar proyectos de descentralización educativa, hacia el interior de la organización consideraban que dicho proceso disminuiría su influencia y control en las secciones de cada estado del país. La descentralización educativa se consumó en 1992 y el sindicato de docentes fue uno de los autores claves en el proceso.

5.4.2.5 Sobre la gestión escolar y descentralización.

El ANMEB señala que el sistema educativo nacional presenta un esquema altamente concentrado que no corresponde a las necesidades de modernización del país. Por lo tanto, se hace necesario buscar estrategias que permitan atender las nuevas exigencias que la educación demanda. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela en el consiguiente deterioro de la gestión escolar.

La transferencia de recursos y responsabilidades del gobierno central a los gobiernos locales que se llevó a cabo en 1992, deja en manos de éstos la

posibilidad de integrar, fusionar u organizar un nuevo sistema educativo local, sin definir curso de acción alguna en este sentido. Se abre, sin duda, un espacio que ofrece una mayor autonomía a los gobiernos locales para la toma de decisiones sobre la organización y funcionamiento de los sistemas escolares. El margen para el desarrollo de la innovación se da precisamente en este espacio.

Existe una relación dialéctica entre la descentralización y la innovación en educación. En tal sentido, la descentralización permite realizar cambios significativos mediante la redistribución del poder de decisión y la acción.

Con la intención de establecer qué cambios se han generado a partir de la política educativa que surge de la firma del Acuerdo Nacional incluimos en el cuestionario un conjunto de variables agrupadas en el campo de gestión escolar y descentralización que nos permita determinar el grado de percepción de los docentes sobre los cambios que ha producido la descentralización, así conceptos como: **la descentralización ha producido cambios en la gestión escolar, mejora la planificación y administración escolar, autonomía escolar y consejo técnico**, se han implicado en la construcción de cuestionario.

El proceso de descentralización, como el Acuerdo lo expresa, tenía las condiciones para convertirse también en una descentralización pedagógica; esto es, crear las condiciones para dar respuestas a los problemas educativos, en este sentido en el proceso de confección del cuestionario consideramos pertinente incorporar en una variable conceptos que a nuestro juicio pueden mejorar la gestión escolar, por lo que los enunciados incluyen elementos como:

- *Cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *Reestructurar la organización interna de los centros.*

- *Modificación de las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios.*
- *Colaboración de los agentes sociales.*
- *Innovación centrada en la mejora de la gestión escolar.*

El proceso de descentralización educativa no termina en la transferencia de las operaciones del sistema educativo del gobierno central a otros niveles de la administración, sino que conlleva la descentralización un cambio en el sistema de gestión de las instituciones escolares, además de cierto grado de autonomía, como condición previa a una participación comunitaria en la toma de decisiones del gobierno de los centros.

5.4.3 Validación del cuestionario.

El cuestionario se pretende aplicar a docentes que laboran en centros educativos de los niveles preescolar, primaria y secundaria, de los sistemas estatal, federal y particular del estado mexicano de Nuevo León.

Pretendemos describir el proceso de descentralización educativa a partir de los agentes implicados considerando la percepción que ellos tienen, así como también conocer las fortalezas y debilidades del proceso. Para tal efecto construimos un cuestionario sobre *Descentralización y Gestión Escolar: La perspectiva de los profesionales*, al que hemos llamado “*DEGESE*”. (Anexo 3).

Para la validación del cuestionario se utilizó el sistema de jueces (n=10), los cuales forman parte de equipos de investigación en diversas universidades.

La validación se realiza siguiendo los siguientes criterios para cada ítem:

- 1.- **Univocidad** del ítem: (sí o no) se pretende determinar si el ítem se entiende, o si es necesaria la modificación de cualquiera de ellos.
- 2.- **Pertinencia** del ítem: (sí o no) el objeto de estudio tiene relación con cada uno de los ítems.
- 3.- **Importancia** del ítem: (calificada de 1 a 5) la importancia y relación que los ítems tienen con el cuestionario y el objeto de estudio.

A lo anterior se añade un análisis estadístico del programa SPSSPC, realizando la prueba Reliability para analizar la fiabilidad interna del cuestionario, obteniendo el coeficiente alpha de Cronbach .92 lo que nos lleva a concluir que dicho instrumento es válido en un alto nivel (anexo 4).

Con el propósito de verificar si el instrumento es adecuado se hizo una prueba piloto, del resultado de su aplicación y de la validación de los jueces nos permitió realizar las adaptaciones pertinentes de tal manera que se adecuara a los destinatarios.

Por nuestra parte, creemos que fruto del proceso de construcción del cuestionario, surge un producto ágil, fácil de comprender y de aplicar.

5.4.4 Población y muestra

La población de este estudio está constituido por los docentes que laboran en los municipios urbanos de García, Santa Catarina y San Pedro Garza García del estado de Nuevo León, los cuales se circunscribe a la Unidad de Servicios

Educativos número cuatro (USEDES 4), una de las doce unidades en que se divide el estado para su administración educativa.

Como veremos en el campo apicado, hemos incidido en un sector (USEDES 4) el cual tiene características diferenciales que son necesarias plasmar, dado el proceso de descentralización educativa en el que nos ubicamos.

Tabla 26
Población del estudio

Municipios	Zonas Escolares						
García	Preescolar	Est.	1	Tran.	1	Par.	-
	Primaria	Est.	1	Tran.	1	Par.	-
	secundaria	Est.	3	Tran.	1	Par.	1
Santa Catarina	Preescolar	Est.	2	Tran.	5	Par.	1
	Primaria	Est.	3	Tran.	8	Par.	-
	secundaria	Est.	4	Tran.	1	Par.	2
San Pedro Garza García	Preescolar	Est.	1	Tran.	2	Par.	3
	Primaria	Est.	1	Tran.	2	Par.	3
	secundaria	Est.	1	Tran.	2	Par.	3

Estatat: Est. Transferido: Tran. Particular: Par.

En los municipios correspondientes a la población estudiada, los profesores realizan su trabajo docente en centros educativos en donde se observa un alto rezago educativo hasta los que obtienen excelentes resultados, en donde la población escolar es de pobreza extrema y de ingresos económicos de los más altos del país. La características contextuales de esta población resulta de interés para nuestro estudio, permite observar si la descentralización producto del pacto educativo ha logrado concretizar los cambios necesarios para mejorar

la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo así como las condiciones del trabajo docente.

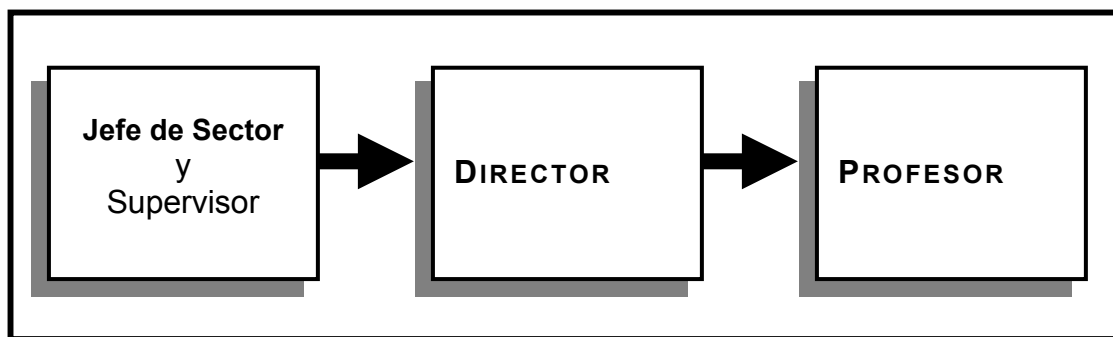
A partir de los tópicos extraídos en el análisis cualitativo se ha construido un cuestionario que contempla una serie de dimensiones (cfr. Anexo 3). El objetivo del mismo se ha orientado a ampliar el universo de población, en comparación con el análisis cualitativo, lo que permite dar mayor fortaleza y transferibilidad a las conclusiones obtenidas mediante su análisis y estudio.

El cuestionario se ha dirigido a profesores, directores, supervisores y jefes de sector, de los sistemas público estatal y transferido (antiguamente denominado federal), la muestra, objeto de estudio queda definida como se expresa en la tabla 27.

Profesional	N
Profesores	93
Preescolar	(5) 5.4%
Primaria	(50) 53.7%
Secundaria	(30) 32.2%
Varios niveles	(8) 8.6%
Directores	47
Supervisores y jefes de sector	14
Muestra implicada	154

Tabla 27: Muestra implicada en la investigación.

A continuación justificamos el papel que cada uno de los tipos de profesionales tienen en el proceso incorporado en el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica:



Cuadro 6.- Sustentadores del sistema educativo.

Profesores. Son los responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los mediadores que con sus acciones concretarán las orientaciones del ANMEB y su aplicación a grupos de aprendizaje.

Directores. Como responsables de la organización y gestión de los centros escolares son elementos fundamentales en la aplicación del ANMEB, pueden promover o impedir la concreción de la descentralización educativa en los centros escolares, al menos por las siguientes razones:

- 1.- Por el nivel jerárquico y de autoridad que el sistema educativo mexicano otorga al cargo.
- 2.- Los docentes con cargo directivo y dada la naturaleza de su trabajo manejan y conocen más información relativa al centro educativo, disponen de un gran número de contactos y relaciones internas y externas dentro de su contexto educativo.

Supervisores y Jefes de Sector. Intermediarios entre las políticas educativas y las que implementan, desarrollan y ejecutan las políticas.

Los tipos de profesionales en la docencia reseñados en líneas anteriores forma parte en el sistema educativo mexicano, del personal fijo y se escala a dos diversos cargos descritos a través de un sistema escalafonario establecido.

***CAPITULO VI
CONCRECIÓN DE LA MODERNIZACIÓN DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: UN
ANÁLISIS CUALITATIVO***

INTRODUCCIÓN

Como ya fue apuntado la modernización de la educación básica en México, ha transitado por diversas etapas, que tienen su punto culminante en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por los gobiernos de las entidades federativas, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Gobierno Federal, en el cual se sustentaban las bases para generar un sistema educativo con mayor calidad y eficiencia.

A casi 10 años de la firma de este acuerdo, se han generado una serie de cambios, en cuanto a la gestión de los servicios educativos, más allá de los logros obtenidos en otros aspectos que destacan en el acuerdo. Bajo esta perspectiva, en el presente capítulo se tratará de identificar algunos de los alcances del acuerdo, tomando como base las líneas centrales de la política educativa que han sido afectadas positiva o negativamente a partir de la entrada en vigor de este documento. A través del el análisis del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y las entrevistas realizadas a diferentes actores de la reforma educativa en México, se determinarán los alcances que dicha política tiene sobre el sistema educativo nacional y sobre los propios centros educativos. Por otra parte, pretendemos, a través de nuestro estudio, identificar cuáles son las nuevas atribuciones de los diferentes niveles de gobierno en el nuevo escenario educativo que el ANMEB plantea.

Asimismo, consideramos que nuestro análisis nos permitirá determinar los retos a los que se enfrenta el sistema educativo, con su reorganización, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como la revaloración de la función magisterial. Se analiza también la percepción que diferentes actores educativos del estado de Nuevo León tienen sobre las líneas políticas de modernización de la educación; ello nos permitirá conocer el grado

de conocimiento que tienen del ANMEB, así como la incidencia de éste en su desempeño docente.

6.1 Tópicos de argumento

El ANMEB establece la orientación de la educación básica en México, una vez que se incorpora al Tratado de Libre Comercio, a partir de la nueva posición en el orden mundial.

Los cambios en la educación son parte de la estrategia emprendida por el gobierno federal para la modernizar el país y reformar el Estado; implica también una nueva relación con la sociedad y con los diferentes niveles de gobierno, al involucrarlos en una participación más activa en el sistema educativo nacional.

El documento señala la importancia que para la transformación de la educación tiene la participación de los gobiernos locales, así como la eliminación del distanciamiento al que se habrá sometido a la escuela y a las comunidades por causa del centralismo excesivo.

La propuesta, desde la ideología, se sustenta en el liberalismo social y en el artículo tercero constitucional. El documento hace una revisión histórica a la educación y apunta como elemento clave la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Las estrategias que el ANMEB propone para la modernización de la educación son:

- reorganizar el sistema educativo
- reformular los contenidos y materiales educativos
- revaloración social de la función magisterial.

A través de estas estrategias se pretende hacer frente a los retos que la educación mexicana tiene ante sí, momentos, en que las transformaciones mundiales se suscitan de manera acelerada afectando éstas hacia el interior de los países; se pretende también, a través de estos cambios educativos, asegurar niveles educativos suficientes a la sociedad mexicana.

Hoja de Codificación A.1

A.1	INSTANCIAS PARTICIPANTES	
A.1.1	<ul style="list-style-type: none"> - Gobierno Federal - Gobiernos estatales - Magisterio Nacional - Sociedad 	<p><i>“El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad”.</i></p>

En la firma del ANMEB participan tres actores: el gobierno federal, los gobiernos estatales y el sindicato nacional de trabajadores de la educación. Este último es pieza clave en el proceso, ya que en el pasado fue uno de los grandes opositores a la descentralización de la educación por considerar que este hecho mermaría su poder de control hacía el interior de las secciones sindicales en el país.

Un aspecto que llamaría la atención, es la situación que prevalecía antes de la firma del acuerdo, donde no existe referencia a que los gobiernos

estatales aspiren hacerse cargo de las operaciones de la educación pública, que el gobierno central administraba, como campo del conjunto de la sociedad.

Hoja de Codificación A.2:

A.2	PROPÓSITOS	
A.2.1	Transformar el sistema educativo nacional	<i>“La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa”</i>
A.2.2	Mejorar la calidad de la educación	<i>“La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional.”</i>
A.2.3	Elevar la productividad nacional	<i>“Asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para eleva la productividad nacional.”</i>
A.2.4	Ensanchar la movilidad social y la calidad de vida	<i>“Que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.”</i>

En el análisis de los propósitos que el ANMEB señala resalta la transformación de la estructura física escolar, también un elemento esencial para el desarrollo del sistema educativo y el financiamiento de la educación, éste se había mantenido centralizado. Si bien es cierto, que mientras las aportaciones del gobierno federal se incrementaban, las de los estados se

deterioraban, incluso provocaba déficit presupuestales en ellos, al destinar la mayor parte de sus recursos al sector educativo, llegando incluso a ser factor de las desigualdades regionales.

Uno de los propósitos centrales que el acuerdo establece es la mejora de la calidad de la educación, como factor para elevar la productividad del país que ésta a su vez incrementa la oportunidad de la movilidad social y una mejora económica de los individuos.

El documento sostiene que una buena educación básica no sólo permitirá una mejora económica y productiva de la sociedad y sus instituciones, sino que también contribuirá decididamente al fortalecimiento de la nación. Las experiencias existentes establecen la correlación entre una educación básica de calidad y el desarrollo de un país, aún cuando en el documento no menciona un caso específico. Podríamos decir que tal referencia se deriva de la experiencia que en este campo han tenido los países asiáticos. En algunos discursos anteriores a la firma del acuerdo se hacía referencia a la calidad educativa como potenciadora del desarrollo económico.

Llama la atención la preservación de la presencia que durante el periodo de desarrollo estabilizador y del Estado corporativo se sostenía de la educación, como factor que determinará la movilidad social y el progreso individual y colectivo. Sin embargo es importante señalar que el acuerdo no hace alusión a dicho concepto colectivo.

Hoja de Codificación A.3:

A.3	FUNDAMENTO FILOSÓFICO	
A.3.1	Liberalismo social	<i>“De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como el pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo de la libertad y la justicia”.</i>

El fundamento filosófico del acuerdo se sustenta en el liberalismo social que el gobierno defiende, como la base de la orientación de la educación pública, cuyo origen se encuentra en el liberalismo surgido de la revolución mexicana.

El liberalismo social es la doctrina oficial del grupo gobernante y reformista que defiende su fundamento filosófico como la fuente de las transformaciones que el gobierno desarrolla en el país. El liberalismo social, al parecer, pudiera ser un puente en el corporativismo y neoliberalismo, o como algunos sostienen, un neoliberalismo como rostro social a través de políticas compensatorias.

Para el liberalismo social la educación pública sigue siendo una prerrogativa del Estado, así como el mantenimiento de la obligatoriedad y gratitud de la educación.

Hoja de codificación B.1:

B.1	DIMENSIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO	
B.1.1	Alumnos 18 millones	<i>"En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños y en secundaria más de 4 millones."</i>
B.1.2	Maestría: 1,1 millones	<i>"En los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de maestros pasó de 419 mil a poco más de un millón 100 mil."</i>
B.1.3	Planteles: 165 mil	<i>"En diecinueve años el número de planteles pasa de 61 mil a más de 165 mil."</i>

Las dimensiones del sistema educativo en diecinueve años se han modificado, presentando comúnmente las características que se observan en la hoja de codificación (B.1.), donde se señala que de los 28 millones de alumnos inscritos, catorce corresponden a educación primaria y el resto a educación secundaria.

El año escolar de la firma del acuerdo, los estados de la república, en conjunto, prestaban servicio educativo público a 3.40.42 alumnos de primaria y 41, 244 en secundaria, atendidos por 104, 920 docentes del total de un millón cien mil maestros.

En mayo de 1992 se contaba con más de 165 mil edificios escolares, que a tres días de la firma del acuerdo, fueron transferidos por el gobierno a los gobiernos estatales.

Hoja de Codificación B.2:

B.2	COBERTURA	
B.2.1	Escolaridad promedio: seis grados	“De 1921 a la fecha la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis ”.
B.2.2	Analfabetismo: 12,4 %	“El índice de analfabetismo se redujo del 68 al 12,4 por ciento .”
B.2.3	Dos de cada tres niños tienen acceso a preescolar	“Uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar ”.
B.2.4	La atención en primaria es del 90 %	“La atención en primaria es de alrededor del 90 por ciento .”
B.2.5	De cada cinco egresados de primaria, cuatro acceden a secundaria	“ Cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria ”.

El sistema educativo en 1992 evidenció las desigualdades entre los estados de la república, que de acuerdo con el censo del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) y el mismo ANMEB hacían patente que el sistema educativo –dentro de los gobiernos estatales– recibían las siguientes características en la cobertura:

- La escolaridad promedio ha aumentado en sus grados, sin embargo hay estados que la mantienen por debajo de los que el ANMEB sostiene.

- El índice de analfabetismo que afecta al país que es de 12,4 %, se incrementa en el estado de Chiapas al 30 por ciento.
- Aun cuando dos de cada tres niños tiene acceso a preescolar, todavía el 39 % de niños de cinco años no tienen acceso a ese nivel.
- La atención en primaria de niños entre seis y catorce años es del 90% en toda la república.
- De cada cinco egresados de educación primaria sólo cuatro se inscriben en primer grado de secundaria.

6.2 TÓPICOS DE DIRECCIÓN

Hoja de Codificación C:1:

C.1	LIMITACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO	
C.1.1	Cobertura insuficiente	<p><i>“El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contender con los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda enormemente acrecentada por la dinámica demográfica. Sin embargo con miras al nuevo milenio y ante los desafíos del mundo en que vivirán nuestros hijos, es preciso reconocer la limitación que está mostrando hoy el sistema educativo. No obstante los avances, el reto de la cobertura subsiste”.</i></p>
C.1.2	Baja calidad de la educación	<p><i>“La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desarrollo de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, eficazmente, a su propio progreso social y al desarrollo del país”.</i></p>
C.1.3	Deserción alta y bajo promedio de años de estudio	<p><i>“Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio”.</i></p>
C.1.4	Desigualdades regionales	<p><i>“Permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas”.</i></p>
C.1.5	Centralización y cargas burocráticas	<p><i>“Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración –y hasta una centralización– de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas”.</i></p>

En el análisis del ANMEB éste reconoce los avances que el sistema educativo ha tenido en el transcurso del tiempo, pero también señala las limitaciones que presenta y que son necesarias corregir como uno de los grandes desafíos del próximo milenio.

Una de las limitaciones que subsisten en el sistema educativo es la cobertura insuficiente, sobre todo en áreas rurales y urbanas marginales. El documento no menciona la educación preescolar como uno de los niveles a privilegiar.

Se percibe en el análisis que la ampliación de la cobertura resulta indispensable para el sistema educativo, como una mejora continúa de la calidad.

La baja calidad de la educación resalta en el análisis del documento, la cual, por diversos motivos, no está proporcionando los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de los alumnos. Se percibe que tales deficiencias contrastan entre zonas urbanas y rurales así como también entre las zonas urbano-marginales, por lo cual el sistema educativo, a pesar los logros alcanzados, se ha caracterizado por una educación básica deficiente.

Otra de las limitaciones que el documento señala, es la retención y promedio de años de estudio, que se ven ligados al desarrollo de las distintas regiones del país. Así, en términos generales podemos señalar que mientras los estados más desarrollados mejoran su posición relativamente, los más pobres retroceden, acentuándose aún más las desigualdades regionales.

En el pasado, la centralización y concentración de las tareas educativas fueron necesarias, sin embargo, el aparato burocrático del sistema educativo

hoy muestra fuertes deficiencias y un esquema que para los tiempos actuales son un obstáculo para el desarrollo nacional.

El centralismo educativo y los cargos burocráticos han provocado, de acuerdo al análisis del ANMEB, lo siguiente:

1. Un distanciamiento de la autoridad y la escuela, en consecuencia un deterioro de la gestión escolar.
2. Una densa red de procedimientos y trámites que afecta también a la gestión escolar.
3. Confusión en las atribuciones de los diferentes niveles de gobierno, federal, estatal y municipal.

Por lo cual el esquema de una educación centralizada trazado hace setenta años para los requerimientos específicos de la época, hoy se ha agotado.

Hoja de Codificación C.2:

C.2	CONDICIONES EXTERNAS DE LA EDUCACIÓN	
C.2.1	Niveles y crecimiento del Ingreso "per capita"	<i>"Pese a ser ajeno al sistema educativo, incide fuertemente en su desempeño y es el que comprende factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo y que, a la vez son influidos por él. Entre ellos destaca el nivel y el crecimiento del ingreso per capita",</i>
C.2.2	Distribución del ingreso nacional	<i>"la distribución del ingreso nacional",</i>
C.2.3	Acceso a servicios básicos	<i>"el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes".</i>

El ANMEB reconoce condiciones externas que pueden afectar al sistema educativo y que no son propios de éste, pero que directamente contribuyen a hacerlo más eficiente, tales como el ingreso *per capita* y la distribución del ingreso nacional que en teoría también se benefician del buen funcionamiento y de lo que produce el sistema educativo.

La experiencia del pasado nos demuestra que, cuando la crisis económica se presenta, las asignaciones de recursos se retraen y, en consecuencia, la calidad de la educación se deteriora.

El documento reconoce la importancia de mayores recursos como condición necesaria para elevar la calidad de la educación y, en consecuencia, una mayor cobertura educativa.

Hoja de Codificación D.1:

D.1	ATRIBUCIONES DE LA FEDERACIÓN	
D.1.1	Facultades normativas de la federación	<p><i>“El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del artículo tercero constitucional, así como la ley federal de educación y sus disposiciones reglamentarias asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables”.</i></p>
		<p><i>“Formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de materiales educativos para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas”.</i></p>
		<p><i>“Establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional”.</i></p>
		<p><i>“Promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento y fomentará prioritariamente la investigación que permitirá la innovación educativa”.</i></p>

El propósito fundamental del ANMEB es elevar la calidad de la educación pública, para ello se proponen tres estrategias fundamentales: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización social de la función magisterial.

La parte central de la reorganización del sistema educativo y una de las políticas educativas más ambiciosas sin lugar a dudas, es la descentralización

de la educación que, para el caso mexicano, se le denomina federalización, como también la nueva participación social.

La descentralización o federalización es un hecho que distingue en el futuro la política educativa del sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

En el análisis sobre la reorganización del sistema educativo se hace observar como el gobierno se reserva para sí la función normativa del sistema educativo:

- El cumplimiento del artículo tercero constitucional, la Ley Federal de Educación y que a raíz del ANMEB el primero se reforzará y la segunda dará paso a la nueva Ley General de la Educación.
- Es facultad normativa de la Federación la formulación para todo el país, de los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal.
- Facultad para establecer procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional.
- Promover los servicios educativos que faciliten a los maestros su formación y su constante actualización, capacitación y superación profesional.

Hoja de Codificación D.2:

D.2	ATRIBUCIONES DE LOS ESTADOS	
D.2.1	Nuevas atribuciones como consecuencia de la descentralización	<p><i>“Corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial”.</i></p>
		<p><i>“El respectivo gobierno estatal recibe los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación”.</i></p>
		<p><i>“Será responsabilidad del gobierno estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio”.</i></p>

La federalización de la educación transfiere a los gobiernos estatales nuevas atribuciones, pero también los desafíos:

1. ¿Cómo funciona el sistema federal transferido con el estatal?
2. Obstáculos estructurales por los diferentes escalafones para la promoción.

3. La adscripción a los sistemas de seguridad social.
4. Los intereses políticos del magisterio.

En el análisis del ANMEB sobresalen las atribuciones que el confiere a los estados:

- La dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública había prestado los servicios en los diferentes estados y que suman alrededor de 165 mil.
- También se transfieren a los estados los elementos de carácter técnico y administrativo, bienes muebles e inmuebles.
- Llama la atención que se concede a los estados el diseño de contenidos regionales y su inclusión en los planes de estudio, siempre y cuando cuenten con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública.

En este último punto de las atribuciones de los estados, lo deseable sería una descentralización progresiva de los contenidos de educación básica. Conviene mantener los textos nacionales para los contenidos modulares de las materias básicas, pero se ha de contar con libros y materiales regionales que no se supediten a la historia y geografía del estado a fin de ir contextualizando más la educación al desarrollo de las regiones y a las necesidades de cada uno de ellos; sin descuidar, la calidad educativa y la de los libros y materiales.

Hoja de Codificación D.3:

D.3	COMPROMISOS DE LOS GOBIERNOS FEDERAL Y ESTATAL	
D.3.1		<p><i>“Los gobiernos estatales, por conducto de su autoridad competente, reconocerán y proveerán lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores”.</i></p>
	<p>Pacto de los gobiernos federal y estatales</p>	<p><i>“Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal”.</i></p>
		<p><i>“Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida con los municipios, base de la organización política de la nación”.</i></p>
		<p><i>“La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias muy acusadas”.</i></p>

En la hoja de codificación (D.3) analizamos los compromisos de los gobiernos federal y estatal, donde estos últimos, de acuerdo al documento del

ANMEB, establece el necesario respeto a los derechos de los trabajadores, se reconoce en el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) como el titular de relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base.

Se esperaba que la descentralización debilitara las relaciones entre el sindicato de maestros y el gobierno federal, sin embargo esto no sucedió; las modificó y en algunos casos las hizo más complejas, pero a pesar de ello el sindicato se mantiene como un aparato centralizado y fuerte incluso con más presencia.

Lo anterior nos lleva a pensar que los cambios en la política educativa no pretenden romper el pacto que hasta entonces han mantenido el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual, fue uno de los actores clave en la firma del ANMEB. Podríamos decir que estos cambios no se encaminaron al rompimiento del pacto entre gobierno federal y sindicato, más bien se pretende modernizarlo y adecuarlo a las nuevas circunstancias de la economía abierta, globalización y la reforma del Estado Mexicano.

La descentralización y el nuevo pacto de los gobiernos federal y estatal establecen nuevas condiciones de participación y colaboración de los diferentes niveles de gobierno, pero más comprometidos con la unidad básica de la organización política del país, el municipio.

El gobierno federal y de acuerdo a lo que se desprende del análisis, establece la función compensatoria destinando mayores recursos a estados y regiones con bajo nivel de desarrollo para evitar que las desigualdades aumenten.

Al comprometerse a destinar recursos compensatorios, el gobierno federal pretende lograr la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en el sistema a los grupos con mayores rezagos educativos. Esta función del gobierno federal se incorpora más tarde en los artículos 32 al 34 de la nueva Ley General de Educación, con lo que consideramos que se pretende la creación de un sistema educativo homogéneo y equitativo.

Hoja de Codificación D.4:

D.4	ATRIBUCIONES DE LOS MUNICIPIOS	
D.4.1	Crear y presidir los consejos educativos municipales	<i>“Se conviene en involucrar a los municipios en las tareas educativas del futuro y en promover la creación de consejos municipales de educación, a fin de que exista un órgano que apoye y fomente de manera eficaz la educación en cada localidad”.</i>
		<i>“Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos consejos municipales”.</i>

En el análisis se percibe la utilización de términos en el proceso de la descentralización educativa como: federalización y transferencia. Se utilizaron en función de que en un proceso de descentralización se devuelve algo que se ha quitado y para el caso mexicano no se puede devolver lo que nunca se ha privado, sin embargo la federalización es una forma de descentralización.

Cuando se hace alusión a las atribuciones de los municipios se entiende, de acuerdo a lo que establece la Ley, que este es el punto donde la

descentralización política del país concluye; de ahí que en el ANMEB se contemple la importancia del municipio, más sin embargo, no se indican cuales serían sus funciones además de las establecidas en el documento, como:

- La promoción y creación de consejos municipales de educación que fomenten la educación en cada una de las localidades.
- El mantenimiento y equipamiento de las escuelas. En este aspecto habría que señalar que entre los municipios como entre los estados existen grandes diferencias de desarrollo y de captación de recursos económicos como para que ellos sean los encargados de estas atribuciones sin contar con los apoyos estatales y federales.

Es necesario tener claras y bien definidas las atribuciones de los municipios, especialmente porque en ellos existen diversas estructuras políticas y administrativas, sistemas de producción, comunidades y familias.

Hoja de Codificación D.5:

D.5	NUEVA PARTICIPACIÓN SOCIAL	
D.5.1	Fortalecer la nueva organización del sistema educativo	<p>“Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema –la escuela misma– de los maestros, los padres de familia y los alumnos”.</p> <p>“La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno enmarcados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas –consejos escolares, municipales y estatales– en los que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad”.</p>

Una de las principales estrategias propuestas en el ANMEB es sin duda, la participación social en la educación.

El fortalecimiento del sistema educativo a través de la participación social, sin duda, es uno de los propósitos fundamentales del ANMEB, la cual y según el documento **“fortalecerá la capacidad de organización y la participación de la base misma –la escuela misma– de los maestros, los padres de familia y los alumnos”**. El documento añade una responsabilidad de los diferentes niveles de gobierno, por lo que propone **“la creación de figuras colegiales –consejos escolares, municipales y estatales –en el que**

están representados el maestro los padres de familia, la comunidad y la autoridad". Este último punto parece ser el elemento clave en materia de organización y gestión escolar del sistema educativo, puesto que contrarrestaría la figura unipersonal que prevalece en los centros escolares.

A partir del ANMEB se observan dos figuras colegiales en los centros escolares, la ya existente y de carácter profesional, el Consejo Técnico escolar y la nueva figura, el Consejo de Participación Social, el cual emite opinión en asuntos técnicos. Prevalece aún en él la parte dominante del Consejo: los directores y maestros.

La propuesta de la participación social que el ANMEB propone se incorpora en la nueva Ley General de Educación en la Sección 2, con el propósito de fomentar una vinculación entre la escuela y la comunidad y la construcción de una cultura de colaboración que se traduce en una educación de calidad y pertinencia.

Con la propuesta de la participación social se abren las posibilidades para que la sociedad participe en la dirección de la educación como una forma de participar también en la democratización del sistema.

6.3. Tópicos de recepción

Hoja de Codificación E.1:

E.1	PLANES ACTUALES DEFICIENTES	
E.1.1	<p>Consenso de expertos, los padres de familia, la Secretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación</p>	<p><i>“Los planes y programas fueron resultado de un esfuerzo muy meritorio y, en muchos aspectos, ciertamente exitosos. Sin embargo, hoy muestran deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública, así como por los estudios y propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”.</i></p>

El documento señala que los planes y programas establecidos entre 1972-73 muestran deficiencias, que fueron expuestas en su momento; señala, sin embargo, que se habían identificado en la década de los ochenta, durante la cual hubo intentos de reforma, quedando el intento solamente en adecuaciones a los mismos.

Las deficiencias que los planes presentan son señaladas por amplios sectores de la sociedad, el sindicato y por la misma Secretaría de Educación Pública.

Las exigencias del mundo actual, mencionadas en el documento, demandan una educación básica de calidad y de una política educativa adecuada que responda a los cambios que se están generando, se recomienda concentrarse en los planes de educación primaria.

Hoja de Codificación E.2:

E.2	CONTENIDOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA		
E.2.1	Contenidos de la educación preescolar primaria y secundaria	E.2.1.1	Preescolar
		<p>“Se ha diseñado un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsecuentes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación”.</p>	
		E.2.1.2	Primaria
		<p>“El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elementalmente pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión”.</p>	
		<p>“Todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo”.</p>	
		<p>“Supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo”.</p>	
		<p>“Conocer una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva”.</p>	
		E.2.1.3	Secundaria
		<p>“Se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas”.</p>	
		<p>“Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas”.</p>	
<p>“Se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo”.</p>			

Por otra parte, la reforma curricular que el ANMEB plantea para la educación básica implicó una renovación de planes, programas y libros de texto para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Del análisis del documento se desprenden las características que el nuevo programa de preescolar tendrá. Se busca una mayor articulación en las diferentes aulas, recomienda tener en cuenta las particularidades del niño, estima conveniente considerar las necesidades nacionales y regionales.

El nuevo programa de preescolar se basa en el anterior, en lo que se refiere a la fundamentación, que parte de la concepción del niño como sujeto biopsico-social, cuyo desarrollo establece la base para la planeación y la realización de las actividades.

La estructura del programa de preescolar se basa en los proyectos y bloques de juegos y actividades, los cuales se dividen en: juegos y actividades del proyecto, actividades libres y actividades de rutina. El programa también plantea la globalización como metodología de trabajo.

La reforma curricular como se señalaba con anterioridad se centra en la educación primaria, considerada hasta entonces la educación básica.

En la educación primaria, la reforma curricular que se implementó en 1993, tiene su antecedente en el Acuerdo Nacional firmado el año anterior, el cual proponía poner énfasis en el desarrollo de las habilidades básicas, el español y las matemáticas, se asume que éstas les dan al alumno el soporte racional para la reflexión, así como el acceso a otras áreas del conocimiento.

En la nueva reforma curricular que surge a raíz del ANMEB se abandonan las áreas por asignaturas. Las ciencias sociales a partir del tercer grado de educación primaria se sustituyen por historia, geografía y educación cívica.

A las ciencias naturales, en el nuevo plan de estudios, se les concede mayor importancia como sugiere el ANMEB, orientándose a la educación en la salud, la nutrición y la educación ambiental. Para su enseñanza se pretende igualar la explicación, información y experimentación, para con ello cambiar el enfoque empirista que hasta entonces había predominado.

Con el nuevo plan de educación primaria se abandona el tratamiento integral que en las ciencias sociales se empleaba y se reemplaza por la historia, geografía y la educación cívica.

A través de la enseñanza de la historia se pretende que ésta contribuya en el alumno a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia pacífica.

Por su parte a través de la geografía se aspira a que el niño adquiera conocimientos e incorpore valores que tengan relación con el medio geográfico.

La incorporación de la educación cívica como asignatura independiente pretende desarrollar en el alumno actitudes y valores que le concedan las bases para ser un ciudadano responsable, conocedor de sus derechos y los de los demás, cooperativo y tolerante, es decir un ciudadano para participar en la democracia.

Hasta antes de la firma del ANMEB, la educación constaba de 6 grados (primaria). La incorporación de la educación secundaria al carácter de obligatoriedad se anuncia el mismo día de la firma, por el Presidente de la República, con lo cual la enseñanza obligatoria se eleva a 9 grados, quedando más tarde establecido por ley en el artículo 4º de la Ley General de Educación.

Antes del cambio curricular en la educación secundaria coexistían dos estructuras académicas: por asignaturas y por áreas. El nuevo plan resuelve esta situación al estructurarse en asignaturas. El nuevo plan de estudios de la educación secundaria se estructura con una orientación similar a la de educación primaria; con ello se pretende cubrir la carencia de articulación en la educación primaria que hasta entonces había prevalecido.

En los nuevos programas se recomienda que el español tenga un enfoque comunicativo y funcional, de tal forma que el alumno adquiera una capacidad de utilizar la lengua oral y escrita en cualquier circunstancia. Para la enseñanza de las matemáticas el nuevo plan de estudios considera la necesidad de que los alumnos aprendan a plantearse y resolver problemas en situaciones que tengan sentido para ellos y puedan generar y comunicar conjeturas, por lo que esta asignatura propone un enfoque basado en la resolución de problemas.

La reforma curricular de secundaria restablece la enseñanza de la geografía y el civismo, así como también la historia, pretendiendo que los alumnos identifiquen los rasgos de las grandes épocas y su influencia en la sociedad y en los individuos. Se suprime la memorización de datos que no tienen carácter fundamental.

El plan de estudios de educación secundaria tiene como propósito elevar la calidad de la formación de los alumnos que provienen de la escuela primaria,

fortaleciendo los contenidos a fin de dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje. Estos contenidos integran los conocimientos y habilidades que permiten a los alumnos proseguir su aprendizaje con independencia, en la escuela y fuera de ella, con el fin de facilitar su incorporación flexible al mundo laboral.

Hoja de Codificación F.1:

F.1	FORMACIÓN INICIAL		
F.1.1	Renovación de planes y programas	F.1.1.1	Sistema estatal para la formación del maestro
		<i>“En cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación”.</i>	
		F.1.1.2	Licenciatura con tronco común
		<i>“En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal”.</i>	
		F.1.1.3	Reforma curricular
		<i>“Habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos”.</i>	
		F.1.1.4	Reducción de plazos de estudio
<i>La reforma curricular, “deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal”.</i>			

Desde el planteamiento de la reforma, hay que tener presente las implicaciones que conlleva para la formación del maestro. La formación inicial

forma parte, de acuerdo al análisis del ANMEB de las políticas educativas planteadas para realizar la transformación global de la educación pública en los noventa en México. Como parte del proceso de descentralización, en lo que se refiere a la formación, actualización y capacitación del docente, se sugiere a los gobiernos estatales la creación de sistemas estatales para la formación del maestro que se articule a partir de las experiencias locales, como una forma de promover la investigación educativa en beneficio de la educación de cada uno de los estados del país.

La reforma curricular de la educación básica, que el ANMEB plantea, generó un factor adicional necesario para la marcha de la reforma educativa, los cambios que en la educación pública mexicana se están promoviendo demandan profesionales con base pedagógica que le permitan ser flexibles ante las transformaciones que en su mundo laboral se están generando.

El Acuerdo propone también una reforma curricular en la educación normal en función de los cambios que la educación básica experimenta en los enfoques y contenidos del currículum, los cuales demandan competencias profesionales que el plan de educación normal vigente desde 1984 no contempla.

El nuevo plan de estudios de la licenciatura de educación primaria se conforma a partir de un perfil que pretende formar. Se agrupa en cinco campos que el nuevo profesional debe poseer, como: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, Identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Los rasgos del perfil se encuentran relacionados entre sí, de manera que se promuevan articuladamente y no exclusivamente con una sola asignatura, pretendiéndose evitar la dispersión que caracterizaba al anterior plan de estudios.

Una ambigüedad que se desprende del análisis (F.1.1.4) en la formación inicial de los docentes es la referente a la simplificación de los requisitos de ingreso y la reducción del tiempo de formación, sobre todo si consideramos la valoración que se tiene del docente al percibirlo como un subprofesional, máxime cuando se considera que el factor clave de la modernización y transformación del sistema educativo es el maestro.

Hoja de Codificación F.2:

F.2	PROGRAMA EMERGENTE DE ACTUALIZACIÓN		
F.2	Destinatarios: inspectores, directores y maestros	F.2.1.1	Programa emergente de actualización
		<i>“Se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función”.</i>	
		F.2.1.2	Materiales apoyo presupuestal y logístico
		<i>“El Gobierno Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas”.</i>	
		F.2.1.3	Cursos intensivos
		<i>“A partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores”.</i>	
		F.2.1.4	Cursos por televisión vía satélite
<i>“Los cursos en el seno de los consejo técnicos de cada escuela serán complementados con cursos por televisión que familiaricen a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello, se pondrá en operación un sistema de transmisión por televisión, vía satélite”</i>			

Las acciones de formación (ANMEB 1992) se concretan en el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), diseñado por la Secretaría de Educación Pública, como parte de sus facultades normativas para todo el país, se orienta a apoyar a los supervisores, directores y maestros en el manejo de los nuevos contenidos de educación básica.

En el análisis, el documento señala que el apoyo financiero y de materiales necesarios para la aplicación inmediata del curso en los estados del país, corresponde al gobierno federal.

La estrategia de aplicación del Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), se realiza a través de cursos presenciales y el uso de recursos tecnológicos (vídeo, televisión vía satélite).

Corresponde a los gobiernos locales la organización, desarrollo y adecuación de acuerdo a las características y necesidades de cada uno; al nivel central atañen los lineamientos y el proceso de seguimiento y evaluación de los cursos del Programa Emergente de Actualización del Maestro.

Este programa da origen al Programa de Actualización del Maestro, que está formado por cursos para maestros sobre problemas de enseñanza y aprendizaje del español, matemáticas e historia y para los directores en planificación del trabajo escolar.

Hoja de Codificación F.3:

F.3	SALARIO PROFESIONAL Y VIVIENDA		
F.3.1	Mejoramiento de la condición social del docente	F.3.1.1	Salario
		<p><i>“Aún tomando en consideración que el esfuerzo del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio”.</i></p>	
		F.3.1.2	Vivienda
		<p><i>“Se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro”.</i></p>	

La crisis económica que sufre el país en la década de los ochenta afecta agudamente al sector magisterial de múltiples formas: deterioro de su poder adquisitivo, disminución de las condiciones materiales para un mejor desempeño de las actividades y tareas educativas, ausencia de políticas efectivas en formación educativa, búsqueda de otras alternativas laborales y una pérdida de imagen y prestigio social.

Por su parte el gobierno, a través de lo que se deduce del análisis del Acuerdo, reconoce que hay una relación entre la mejora de las condiciones de vida y del ejercicio profesional y la influencia positiva en las condiciones de la calidad de la educación.

El planteamiento que anteriormente se expresa, se incorpora en el Acuerdo Nacional como uno de los objetivos centrales de la revalorización de la función magisterial, por lo cual propone la mejora de las percepciones de los docentes y un programa de fomento de la vivienda.

El mejoramiento de la condición social del docente, fue el elemento y punto de negociación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El factor clave para involucrar a la organización sindical en el proceso de reforma que se estaba emprendiendo establecía la necesidad de que los docentes fueran los primeros beneficiados de las políticas que se aplicarían en el futuro.

Hoja de Codificación F.4:

F.4	CARRERA MAGISTERIAL		
F.4.1	Profesionalizar	F.4.1.1	Mejoramiento profesional
		"Se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica".	
	La docencia	F.4.1.2	Propósitos
		"Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial".	

En el análisis de la tercera estrategia, que el Acuerdo señala como fundamental para elevar la calidad de la educación básica, se destaca la Carrera Magisterial, a través de la cual se pretende revalorizar la función social

del docente, al considerar que el actor principal de la transformación educativa es el maestro.

En este contexto, como respuesta a la propuesta que el sindicato de maestros venía formulando en el Acuerdo Nacional, se conviene la creación de la Carrera Magisterial como un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente; evita así, que los docentes tiendan a mejorar su nivel salarial a través de la sustitución de la enseñanza por el desempeño de funciones administrativas.

El propósito de la Carrera Magisterial es contribuir a mejorar la calidad de la educación, distinguir y estimular el trabajo docente, asimismo, fortalecer el interés del maestro por su actualización y superación permanente, promover el arraigo y la vocación por la docencia, apoyar a los profesores que ofrecen sus servicios en zonas de bajo desarrollo.

Además de un organismo descentralizado que cuenta con carrera profesional, con la creación de la Carrera Magisterial en el país, cuando menos formalmente son tres las Secretarías de Estado que cuentan con un mecanismo semejante (la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Ejército Mexicano a través de la Secretaría de al Defensa Nacional, el Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Educación Pública, que incluyen en este esquema a docentes frente a grupo, en función directiva y en función de asesoría técnico-pedagógico). Esto nos lleva a considerar la posibilidad de un intento por parte del gobierno federal de establecer el servicio civil de carrera en la administración pública como una de las estrategias de modernización y reforma del Estado.

Hoja de Codificación F.5:

F.5	APRECIO SOCIAL	
F.5.1	Estimular la función docente	<i>“El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor”.</i>

El último, pero no menos importante de los aspectos de la revalorización de la función magisterial, es el aprecio social de la función docente.

Para rescatar el prestigio social de la docencia, el Acuerdo propone, y algunos estados del país más tarde lo retoman, la creación de estímulos y reconocimientos, tanto individuales como colectivos, destinados a mejorar la imagen social de los docentes; con esto se pretende también estimular la formación y actualización de los maestros.

El documento analizado contiene una propuesta de política educativa de especial relevancia en el contexto de la educación pública en México; incluye el planteamiento de transformación e innovación educativa de una forma articulada o global.

Sin duda hoy habrá quien considere que las transformaciones que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica plantea, no han sido resueltas del todo, sin embargo puede haber un punto en el que todos

estemos de acuerdo: la modernización educativa no podía esperar; habrá otros que opinen que los cambios que en educación se pueden esperar tendrán que observarlos a medio y largo plazo.

6.4. Tópicos de valor

La percepción que los actores tienen de la reforma educativa, positiva o negativa, se explora en este apartado y se compara a modo de resumen en la hoja de parrilla que se incluye al final del capítulo, comparando lo que el ANMEB dice con lo que los actores perciben del documento.

La transformación que el sistema educativo experimenta obedece a circunstancias externas, para el experto: ***"las motivaciones económicas, políticas y socioculturales en general son necesidades, siempre hay una inadecuación entre lo que ofrecen los sistemas educativos y las necesidades sociales. Fuera de los sistemas educativos vienen las motivaciones y necesidades del cambio en educación, rara vez se producen dentro, son cuestiones externas"***. La firma del ANMEB coincide prácticamente con la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio y con la apertura de la economía a la competitividad internacional.

El Acuerdo no tiene el mismo significado para todos los actores; para el ex-funcionario, ***"es la culminación de un proceso que inició Jesús Reyes Heróles en la Secretaría de Educación, con la famosa Revolución Educativa. En ese entonces, el Lic. Reyes Heróles se planteaba la necesidad de instrumentar la descentralización en la educación para atender al cien por cien la demanda"***. Para el experto significa la implementación de una política de Estado para evitar que la temporalidad de los gobiernos afecten los procesos de reforma educativa. Si para el sindicalista

responde a una revaloración del magisterio, para el director el Acuerdo responde a mejorar la educación a partir de las deficiencias que ésta manifiesta.

La presencia del sindicato de docentes en la firma del Acuerdo, fue clave para preservar **"el respeto al derecho del trabajador"**, según el sindicalista. Sin embargo, el director considera que la presencia del sindicato obedece al hecho de que es uno de los más importantes de América Latina.

El experto considera que el Acuerdo se fundamenta en la tradición liberal y señala que la igualdad no necesariamente es justicia; alude al concepto de **"equidad"** y considera que corresponde al Estado velar para que ésta se garantice; opina que la equidad significa que **"no se le tiene que dar lo mismo a todos, porque no todos tienen las mismas necesidades ni condiciones"** y reconoce que es un elemento que aparece en el discurso educativo, incorporándose a la Ley General de Educación, en el Capítulo III.

Ninguno de los actores entrevistados alude a las dimensiones del sistema educativo, como tampoco hacen referencia a la cobertura del mismo.

El director y profesor de educación básica percibe que la calidad de la educación, anterior a la firma de la ANMEB era deficiente; considera que era necesario modernizar la educación porque estaban **"egresando de la escuela alumnos con muy bajo rendimiento académico"**.

Para el experto, el cambio de un modelo educativo de planificación centralizada por uno descentralizado, obedece a la necesidad de impulsar el desarrollo de las regiones en base a sus diferencias, pero también **"recuperar la concepción original del federalismo"**, por lo cual considera que se emplea el término **"federalización"** y no **"descentralización"**, aún cuando, para el común de los individuos estos términos se emplean como sinónimos. Este

concepto que en el discurso de la reforma del Estado se emplea constantemente evoca dos nociones. Una que alude a la coexistencia de dos tipos de gobierno; uno para todo el país y uno para las regiones (estado, autonomías) y otra segunda, la autonomía en la decisión política que se deriva de ser regiones soberanas.

Existe, entre la mayoría, una percepción sobre las facultades normativas de la federación que sobresale en el análisis del experto: **"se asume que las funciones centrales del Estado a través de las instancias de gobierno tienen que concentrarse, ya no como tradicionalmente se había hecho, sino básicamente en aspectos rectores, como la normatividad y la evaluación y una tercera, la función compensatoria"**. Esta última función se señala en el compromiso del gobierno federal y estatal, otorgando al gobierno central la facultad de intervenir en estados, regiones y municipios que requieran programas especiales de apoyo o compensación de recursos financieros y humanos o cualquier tipo de asesoría.

Entre las nuevas atribuciones de los estados, como consecuencia de la descentralización, el sindicalista comenta que serán ahora los responsables de administrar la educación. Para el exfuncionario, el Acuerdo **"ha sido benéfico para la educación del país al establecer la transferencia de los recursos federales a los estados"**. La directora considera que el poder coercitivo en los estados, a raíz de la descentralización educativa se reforzó. El experto alude a las atribuciones de los estados en cuanto a la responsabilidad de los mismos en la actualización de los docentes.

La descentralización del sistema educativo es vista, tanto por el sindicalista como por la directora, como una forma de desestabilización sindical: **"esto de la descentralización y de la federalización tenía la tendencia de desestabilizar al SNTE"**, lo que en la práctica no ha sucedido. El gobierno y el

sindicato de maestros mantienen una relación estrecha; lo que sí ha ocurrido es que el sindicato ha desarrollado una apertura y cambios hacia el interior de su organización.

La supervisora considera que el municipio aún no tiene las condiciones para hacerse cargo completamente de la educación, **"al menos por el momento debe ser el estado y conforme se presente el proceso y las necesidades se encuentren cubiertas, la descentralización educativa a lo mejor resultará más efectiva"**. Hay que considerar que las diferencias entre municipios existen aún entre los de un mismo estado.

La mayoría de los actores aluden a la participación social en la educación, a excepción del ex-funcionario. La supervisora comenta que ya se daba con anterioridad, sólo que hoy se pretende que participen más sectores sociales en la toma de decisiones sobre la educación; señala que aún no está clara la aplicación de este aspecto en el Acuerdo. Para el sindicalista este nuevo elemento en la educación es bueno, puesto que pretende el fortalecimiento del proceso educativo y los que mayormente se benefician son los alumnos. La directora añade que es recomendable que a esta participación social se incorporen investigadores educativos. Según el experto, **"hipotéticamente la participación social implica nuevos órganos de participación desde el seno de la escuela, más allá de la asociación de padres"**. Añade que la participación de la sociedad es un discurso retórico-político que se ha quedado en esto. Sobre la descentralización señala que ésta corre el riesgo de reproducir una centralización hacia el interior de los estados, **"puede haber una recentralización"**, que las decisiones se mantengan alejadas de los actores directos eliminando el impacto que la participación social pudiera tener. Para el director, **"hay muy poca cooperación de los padres de familia"**, raramente se involucran en la toma de decisiones del mejoramiento de la educación.

En el análisis, el experto se refiere a la reforma curricular de 1972 y cómo durante su vigencia de casi veinte años, se hicieron adecuaciones al diseño curricular, predominando **"el modelo tecnológico"** con las influencias naturales vinculadas al **"conductismo en sociología, en algunos aspectos, pero por otro fue una reforma muy especial porque tuvo una influencia de la denominada escuela activa"**, una de las fuentes de influencia pedagógica y del desarrollo de las ciencias sociales, no manteniéndose una corriente única durante esta época.

De los contenidos de la nueva reforma curricular, los actores opinan: en primer lugar, el sindicalista comenta que la nueva reforma habla de una descarga académica, pero no de liberar el horario escolar de trabajo. Por su parte, la supervisora y el director, coinciden al señalar la renovación de los libros de texto, a los cuales aún se les están haciendo reformas. La directora cita el cambio de áreas por asignaturas y el abandono en matemáticas de la teoría de conjuntos. La visión del experto, una de las más amplias, considera adecuado el **"enfoque comunicativo-funcional"** en español y el **"enfoque de resolución de problemas"** en matemáticas; además afirma que los cambios que se realizaron en la currícula, no se hicieron de forma improvisada, sino que fue el resultado de investigaciones. Considera que es importante más uniformidad en términos de **"definiciones conceptuales, teóricas y asumir una dirección de cambio desde el curriculum hasta la práctica misma"**. Para él, es importante la articulación entre los diferentes niveles de la educación básica.

La supervisora y el director coinciden también en señalar que la formación inicial se presentaba deficiente y ya no correspondía a la práctica docente. El exfuncionario considera importante que en cualquier reforma de actualización de los programas de formación docente, se propicie un **"cambio**

de actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje" mientras esto no se cumpla, la reforma no tendrá éxito.

Del total de los seis actores, cuatro hacen referencia a la actualización de los docentes como un elemento que permita el cambio en la práctica docente. El sindicalista opina que la Universidad Pedagógica Nacional es una buena alternativa para desarrollar la actualización de los docentes. El experto difiere del sindicalista y señala que, **"en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es un tema muy complicado, a mí en lo particular no me ha parecido o no soy partidario de la creación de instituciones de educación superior que sean fragmentadas en una sola área"**. Como referencia es importante señalar que la formación inicial en México, se mantiene aún en escuelas normales, alejando la formación docente inicial de la universidad.

El experto y el sindicalista coinciden en que un salario digno influye directamente en la mejora de rendimiento profesional, aspecto que el primero señala cuando alude al modelo educativo que el Acuerdo refleja: **"un modelo educativo descentralizado en su operación, con un currículum central en su definición, con espacios para el desarrollo regional, que incluye características de éstas, pero manteniendo la rectoría general del estado en la definición, por cuestiones ideológicas, por filosofía, por espíritu digamos de la política educativa, un modelo donde se piense en un magisterio profesionalizado, vinculado a los cambios curriculares con mejores niveles de vida y remuneración económica"**. Es importante, para el experto, la incorporación también de un modelo colaborativo; en este apartado el sindicalista refiere el programa de vivienda como parte del mejoramiento de la condición social del docente.

Parte de lo que el experto ha aludido anteriormente se refleja en la creación de la carrera magisterial, a la cual también se refiere la supervisora, el

sindicalista y el exfuncionario, agregando: **"La Carrera Magisterial, que en su inicio parecía que brindaría buenos resultados, no ha cumplido totalmente con sus expectativas"**. Para la supervisora, una de las causas que afecta al desarrollo de la carrera magisterial es que ésta se encuentra ligada a un presupuesto no determinado con anterioridad.

En el análisis del aprecio social, cuatro actores lo refieren como un aspecto que es importante fomentar, para rescatar la imagen social del maestro, que se encuentra muy deteriorada; el experto enfatiza que la incorporación de este aspecto en el ANMEB, es un elemento importante para el éxito de las transformaciones de la educación que se estaban planteando, había que abandonar **"la tradicional reforma"** basada sólo en cambiar planes; programas y libros. La reforma educativa –afirma– tendría más posibilidades si incorporaba como requisito esencial la revaloración social del maestro.

Durante el análisis de las entrevistas, como podemos constatar en la parrilla de análisis de resumen, todos los actores, a excepción del experto, perciben más la reforma que surge del Acuerdo Nacional, en aquellos aspectos que afectan en mayor grado su desempeño profesional como, la revaloración de la función docente y la reformulación de contenidos y materiales educativos.

Se percibe en los actores, aún cuando sólo lo manifiesta el sindicalista, el valor que la escuela pública tiene para el país, la cual debe prevalecer por el significado social e incluyente que tiene para la sociedad.

PARRILLA DE ANÁLISIS DE RESUMEN

LO QUE DICE EL ANMEB		EXPERTO	EX FUNCIONARIO	SUPERVISORA	DIRECTOR Y PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA	DIRECTORA Y PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUND.	SINDICALISTA	
A	A.1	A.1.1	SI	X	X	SI	X	SI
	A.2	A.2.1	SI	X	X	SI	X	X
		A.2.2	SI	X	X	X	X	X
		A.2.3	SI	X	SI	SI	SI	SI
		A.2.4	SI	X	X	X	SI	X
	A.3	A.3.1	X	X	X	X	X	X
B	B.1	B.1.1	X	X	X	X	X	X
		B.1.2	X	X	X	X	X	X
		B.1.3	X	X	X	X	X	X
	B.2	B.2.1	X	X	X	X	X	X
		B.2.2	X	X	X	X	X	X
		B.2.3	X	X	X	X	X	X
		B.2.4	X	X	X	X	X	X
		B.2.5	X	X	X	X	X	X
C	C.1	C.1.1	X	X	X	X	X	X
		C.1.2	X	X	X	SI	X	X
		C.1.3	X	X	X	X	X	X
		C.1.4	SI	X	X	X	X	X
		C.1.5	SI	X	X	X	X	X
	C.2	C.2.1	X	X	X	X	X	X
		C.2.2	X	X	X	X	X	X
		C.2.3	X	X	X	X	X	X
D	D.1	D.1.1	SI	X	SI	SI	X	SI
	D.2	D.2.1	SI	SI	X	SI	SI	SI
	D.3	D.3.1	SI	SI	X	SI	X	SI
	D.4	D.4.1	SI	X	SI	X	X	X
	D.5	D.5.1	SI	X	SI	SI	SI	SI
E	E.1	E.1.1	SI	X	X	X	X	X
	E.2	E.2.1	SI	X	SI	SI	SI	SI
F	F.1	F.1.1	X	SI	SI	SI	SI	SI
	F.2	F.2.1	SI	SI	SI	X	X	SI
	F.3	F.3.1	SI	X	X	X	X	SI
	F.4	F.4.1	SI	SI	SI	X	X	SI
	F.5	F.5.1	SI	X	SI	SI	X	SI

SI: El actor lo refiere

X: El actor no lo refiere

6.5 Análisis de la parrilla de resumen.

Del análisis del Acuerdo Nacional y de las entrevistas a los diferentes cargos docentes encontramos que su percepción sobre el acuerdo se centra particularmente en tres aspectos: las atribuciones del gobierno central en el nuevo esquema organizativo, en los nuevos planes de estudio y en el mejoramiento de las condiciones sociales del docente.

En las atribuciones que se reserva para sí el gobierno central se enmarca lo referente al aspecto normativo, percibida por los docentes como la posibilidad de la integración en Nuevo León de los subsistemas existentes (estatal y federal). Consideran que la descentralización generada por el Acuerdo Nacional permitirá un desarrollo más equilibrado del país, atendiendo de manera particular cada una de las necesidades regionales, destinando recursos relativamente mayores a los estados con limitaciones y carencias muy acusadas a través de los programas de políticas compensatorias que el Acuerdo Nacional establece.

De la lectura de la parrilla de análisis los docentes consideran que además de los cambios que por sí mismos produce en la estructura organizativa de el sistema educativo del país, la descentralización establece mejores condiciones para crear estructuras institucionales – técnico y administrativas – que lleven a las políticas educativas a influir en la práctica docente y la organización escolar.

Por otra parte también se entiende que la descentralización no termina en la transferencia de los servicios educativos del nivel central a los niveles locales. Más allá de eso, el Acuerdo Nacional plantea y los docentes la perciben como positiva, la participación de otros actores sociales en los asuntos educativos, como los padres de familia a través de la nueva figura en educación

como la Participación Social, así como otros organismos no gubernamentales y los ayuntamientos.

Otras de las consecuencias que la descentralización ha generado y que los docentes tienen presente, es el establecimiento de una nueva curricula para la educación preescolar, primaria y secundaria, la producción de nuevos materiales didácticos.

La descentralización que surge del Acuerdo Nacional también ha permitido una mayor integración regional y local entre las instituciones formadoras de docentes y una mejor profesionalización del magisterio a través de la Carrera Magisterial y el acceso a niveles salariales superiores en base a su preparación.

CAPITULO VII
LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y LA
GESTIÓN ESCOLAR: LA PERCEPCIÓN DE
LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

En función de lo expuesto en el planteamiento metodológico, hemos realizado un análisis descriptivo a partir de la construcción de un instrumento de recogida de información (ver anexo 3). Ello nos permite valorar y establecer la relación entre diferentes variables, que al efecto, son susceptibles de incorporarse al proceso explicativo sobre la descentralización educativa, fundamentado en la percepción de los docentes, ya que, lo que se puede entender desde los discursos oficiales, pretendemos observar un reflejo de los mismos. Son los actores de los procesos educativos, fundamentalmente los docentes, los que nos pueden dar información sobre la transferencia a sus realidades de las intenciones políticas o de las políticas educativas.

En este capítulo como se ha mencionado en líneas anteriores procedimos a la realización del análisis descriptivo de los aspectos personales y profesionales, desempeño profesional de la política educativa para la descentralización, descentralización educativa, agentes sociales de la educación y descentralización y aspectos de la gestión escolar y descentralización.

Las variables constituyen un conjunto de aspectos seleccionados en virtud de factores que a nuestro juicio pueden modificar la política educativa para la descentralización educativa así como los mecanismos de gestión escolar. El crecimiento demográfico, factores de orden financiero, económico, político, normativo, administrativos (descentralización), sociales, entre otros, fueron relacionados con los alcances obtenidos a partir de la firma del acuerdo.

Este análisis descriptivo arrojó resultados que en algunos de los casos suponíamos fueran a presentarse tal y como fue confirmado, otros más resultaron inesperados, en torno a cuáles han sido los alcances del proceso de descentralización educativa en el estado de Nuevo León.

7.-Análisis descriptivo e interpretación de resultados

7.1 Análisis descriptivo de los aspectos personales/profesionales.

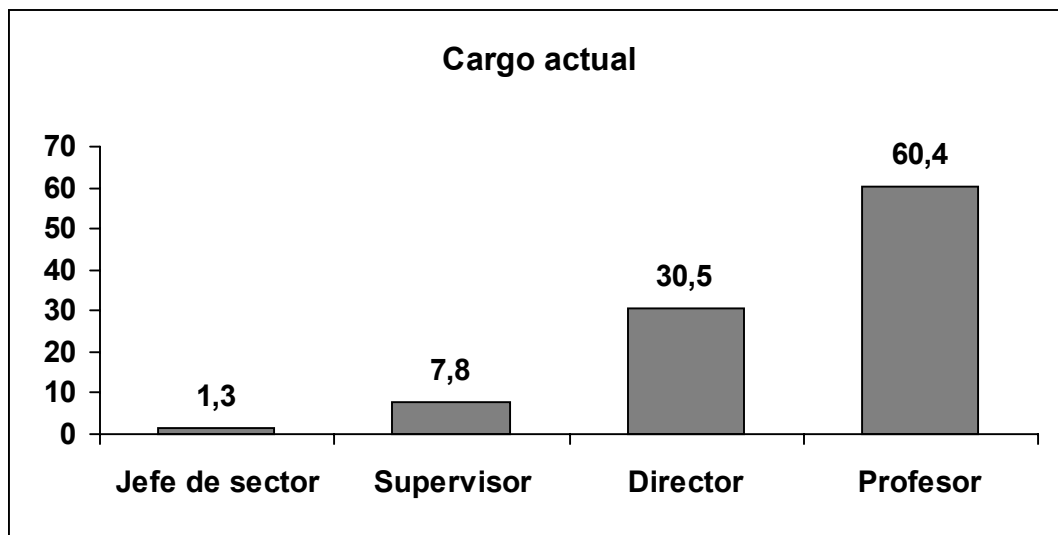


Gráfico 2

De la muestra en estudio, como se observa en el gráfico 1, el 60,4% corresponde al cargo de profesor, 30,5% directores, 7,8% a supervisores y 1,3% a jefe de sector. Como podemos observar en la gráfica se cumple la estructura piramidal administrativamente, estando su base constituida por los profesores, hecho muy importante si consideramos que son los responsables directos de la gestión en el aula de clase.

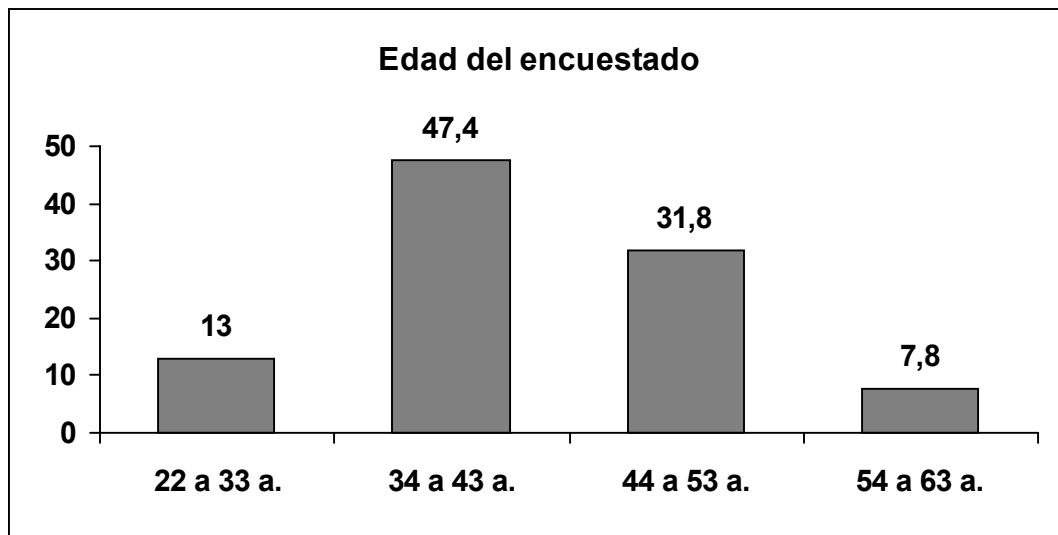


Gráfico 3

La edad de los docentes de nuestra muestra oscila entre los 22 a los 63 años. Como podemos observar en la gráfica 2, se distribuye de la siguiente manera: un 47,4% entre 34 y 43 años, un 31,8% entre 44 y 53 años, un 13% entre 22 a 33 años y un 7,8% entre 54 a 63 años. El mayor número de profesores está comprendida entre 34 y 43 años, considerando óptimo este dato por ser el intervalo de edades de mayor rendimiento en el proceso de desarrollo humano, con sus correspondientes implicaciones en la formación del alumnado, sin despreciar los otros intervalos de edades donde la experiencia también es importante ya que inciden positivamente en aquellos que inician su vida profesional en la docencia.

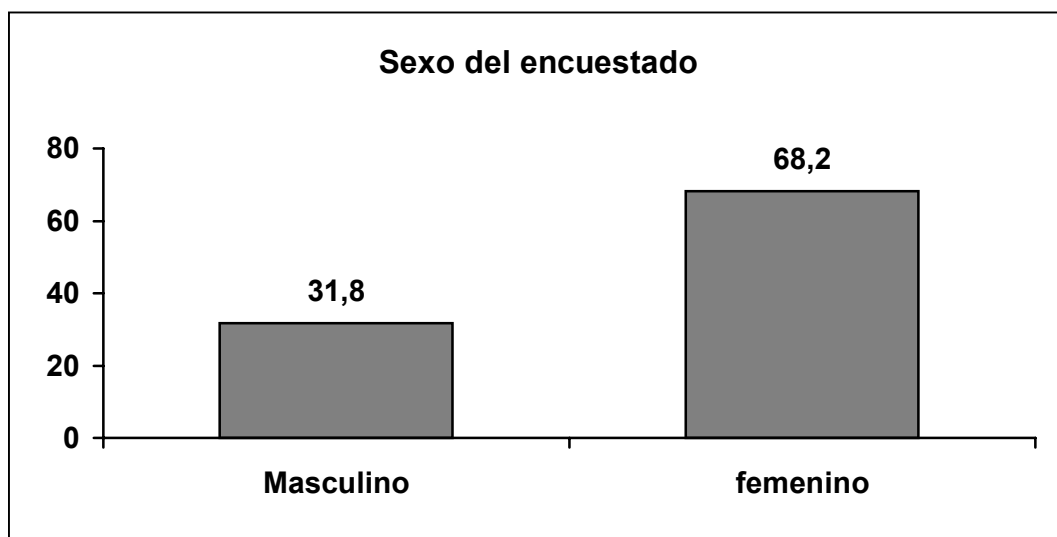


Gráfico 4

El 68,2% de esta muestra es de sexo femenino y un 31,8% corresponden al sexo masculino, esto nos demuestra que en la muestra de este sector educativo las responsabilidades recaen más en el sexo femenino, así como también se puede entender como un efecto feminizador de la profesión.

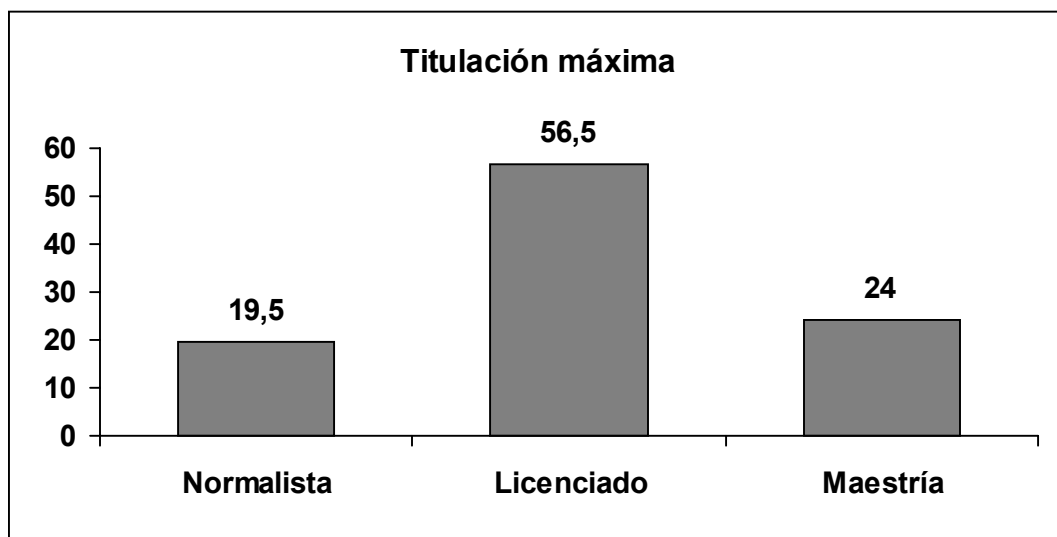


Gráfico 5

En el gráfico 4 se representa la titulación máxima del total de la muestra, así el 56,5% de los profesionales han obtenido el grado de licenciatura un 24% de

los encuestados han realizado estudios de maestría, un 19,5% del total solo tienen estudios de normalista. Podemos deducir que de la muestra en estudio el magisterio en funciones actualmente ha alcanzado un nivel alto en la formación profesional, a partir de la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde nuestro punto de vista, los resultados actuales son relativamente altos si observamos que el 80,5% de los docentes tienen titulación elevada a partir de licenciatura.

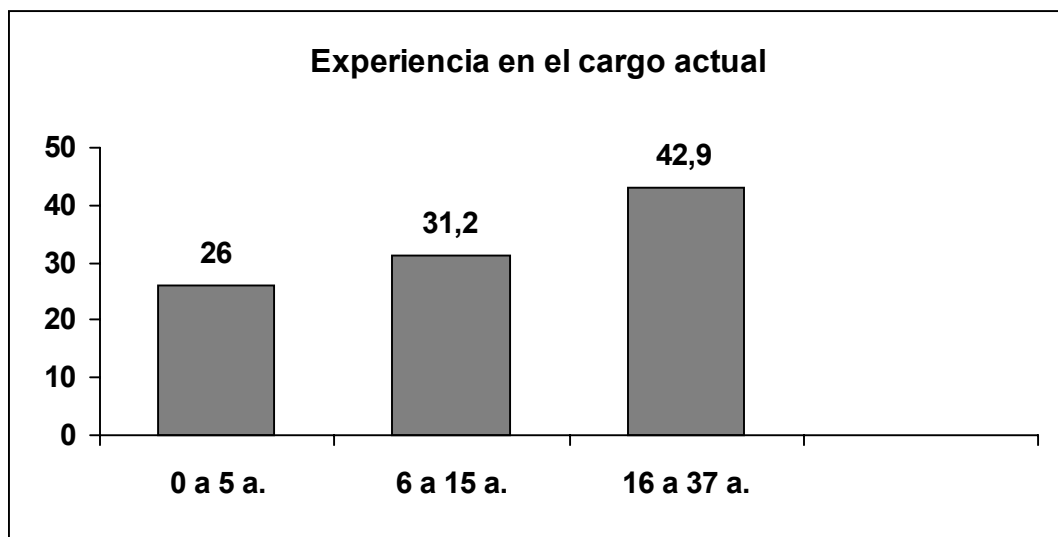


Gráfico 6

En cuanto a la experiencia en el cargo actual, se ilustra en el gráfico 5. Un 42,9% de docentes tienen entre 16 y 37 años en la docencia, un 31,2% entre 6 y 15 y solo un 26% de la muestra tienen entre 0 y 5 años de experiencia en el cargo.

7.2 Análisis descriptivo de las variables desempeño profesional.

7.2.1 Nivel educativo en que laboran los docentes.

En el gráfico 6 podemos observar el nivel en el que laboran los docentes, a los cuales les fue aplicado nuestro cuestionario. Así, se destaca que el 50,6% de nuestra muestra laboran en educación primaria; esto demuestra que en este nivel de educación se concentra el mayor número de población de docentes. El segundo nivel con más porcentaje (27,3%) corresponde al de secundaria general, el cual, junto con el anterior nivel, comprende desde 1992 la educación básica obligatoria. También observamos que el 13,6% de la muestra laboran en el nivel de educación preescolar, y solo un 8,4% de los docentes laboran en varios niveles (preescolar, primaria y secundaria).

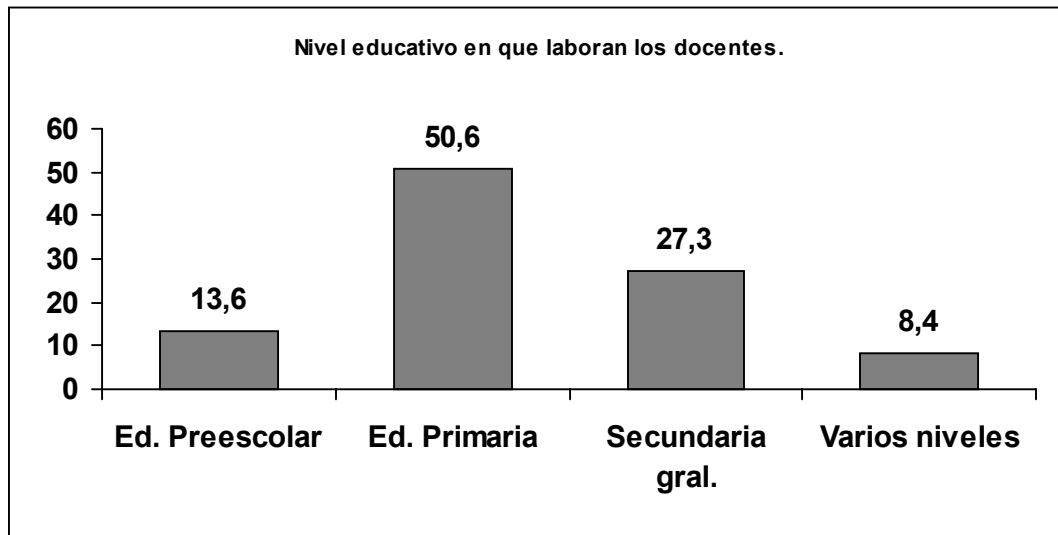


Gráfico 7

7.2.2 Titularidad del centro educativo.

En el contexto del sistema educativo, en el estado mexicano de Nuevo León, encontramos que antes de 1992 coexistían los subsistemas estatal y federal. Aunque el sistema estatal tenía una conexión formal con la administración del gobierno local, mantenía cierta independencia, su dependencia se supeditaba a lo financiero y presupuestal. El segundo, denominado federal, operaba como un enclave de la administración central.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se pretendía que con la descentralización educativa se iniciaran los procesos que permitieran, en los estados de la república donde hubiera subsistemas educativos, la integración en uno solo.

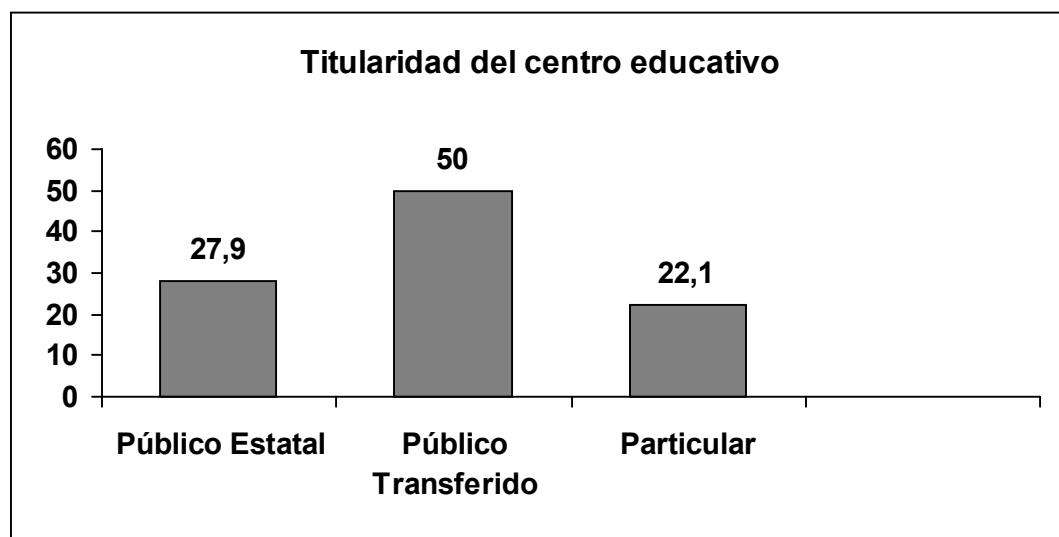


Gráfico 8

A pesar del traspaso de las operaciones del gobierno federal al estatal, aún hoy se mantienen ambos subsistemas: el estatal y el denominado transferido, antiguo federal. Ambos están administrados por el gobierno local, lo que sin duda, es hoy uno de los mayores obstáculos a los que se enfrenta la integración de ambos subsistemas, fundamentalmente desde el aspecto financiero. Así los profesionales que laboran en la **USEDES 4** (Unidad de Servicios Educativos

Descentralizados) sector en donde se ha aplicado nuestro cuestionario, un 50%, como podemos observar en el gráfico 7, ejercen la docencia en centros con titularidad pública transferido, un 27,9% la titularidad del centro educativo es público estatal, y solo un 22,1% de los docentes laboran en centros educativos particulares. Como podemos observar, entre el público estatal y particular existe un 5,8% de diferencia en cuanto a la titularidad del centro educativo.

7.3 Análisis descriptivo de las variables política educativa para la descentralización.

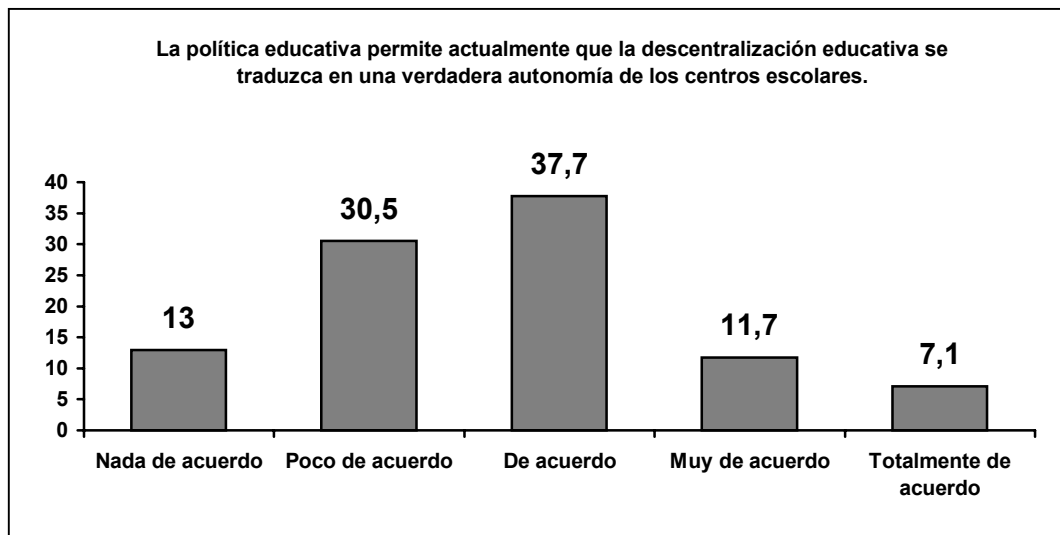


Gráfico 9

En cuanto al grado de aceptación que los docentes tienen, como observamos en el gráfico 8, sobre el enunciado “**la política educativa permite actualmente que la descentralización educativa se traduzca en una verdadera autonomía de los centros escolares**”, un 37,7% están de acuerdo, pero llama la atención que hay un 43,5% de los que están poco de acuerdo y

nada de acuerdo sobre esta afirmación; lo que nos lleva a significar que la autonomía de centros que se esperaba, con la descentralización, no se ha generado; por lo tanto, nos permite deducir que para ellos las decisiones administrativas y pedagógicas se mantienen de arriba hacia abajo. Sin embargo en opinión de un 18,8% están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo por lo que consideran que sí se ha producido un cambio en lo que se refiere a la autonomía de los centros escolares.

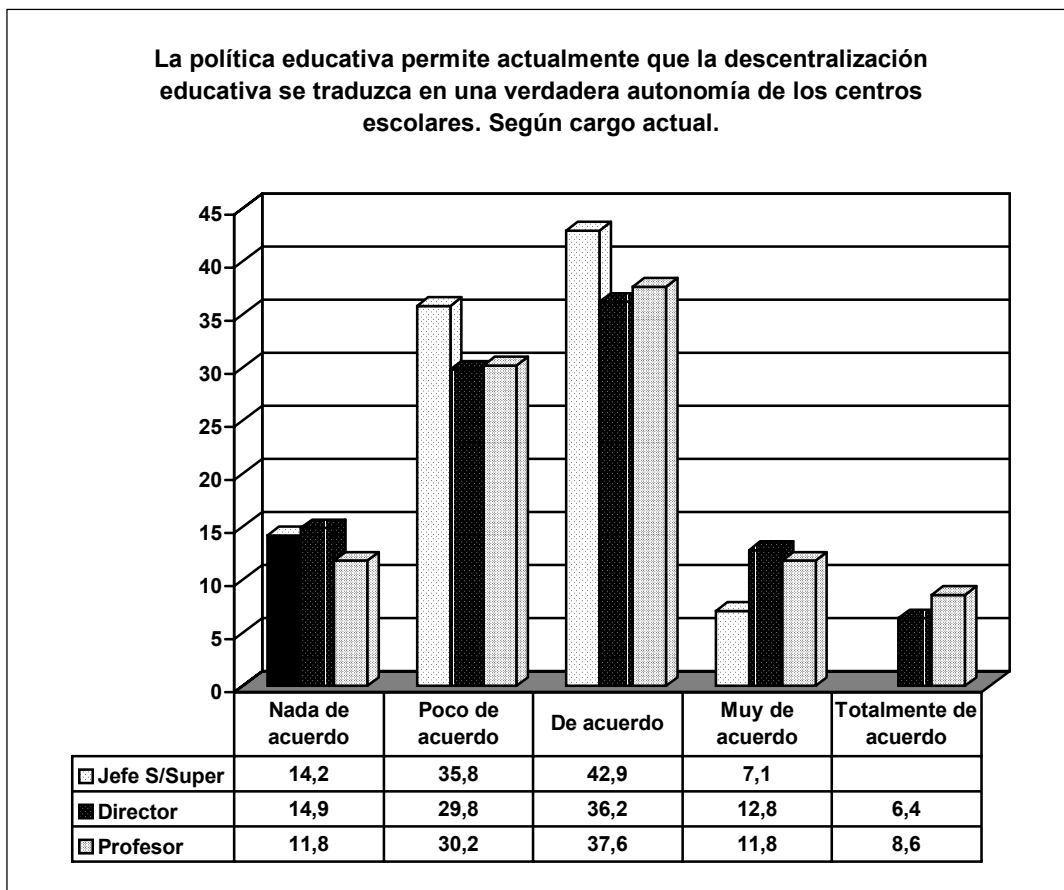


Gráfico 10

Con respecto a la valoración que sobre la misma variable realizan los docentes, en función al cargo actual, como podemos observar en la gráfico 9, hay una tendencia de los jefes de sector y supervisores (42,9 %), directores

(36,2%) y profesores (37,6%) a coincidir en la opinión **“de acuerdo”** a que la política educativa permite actualmente que la descentralización educativa se traduzca en autonomía en los centros escolares.

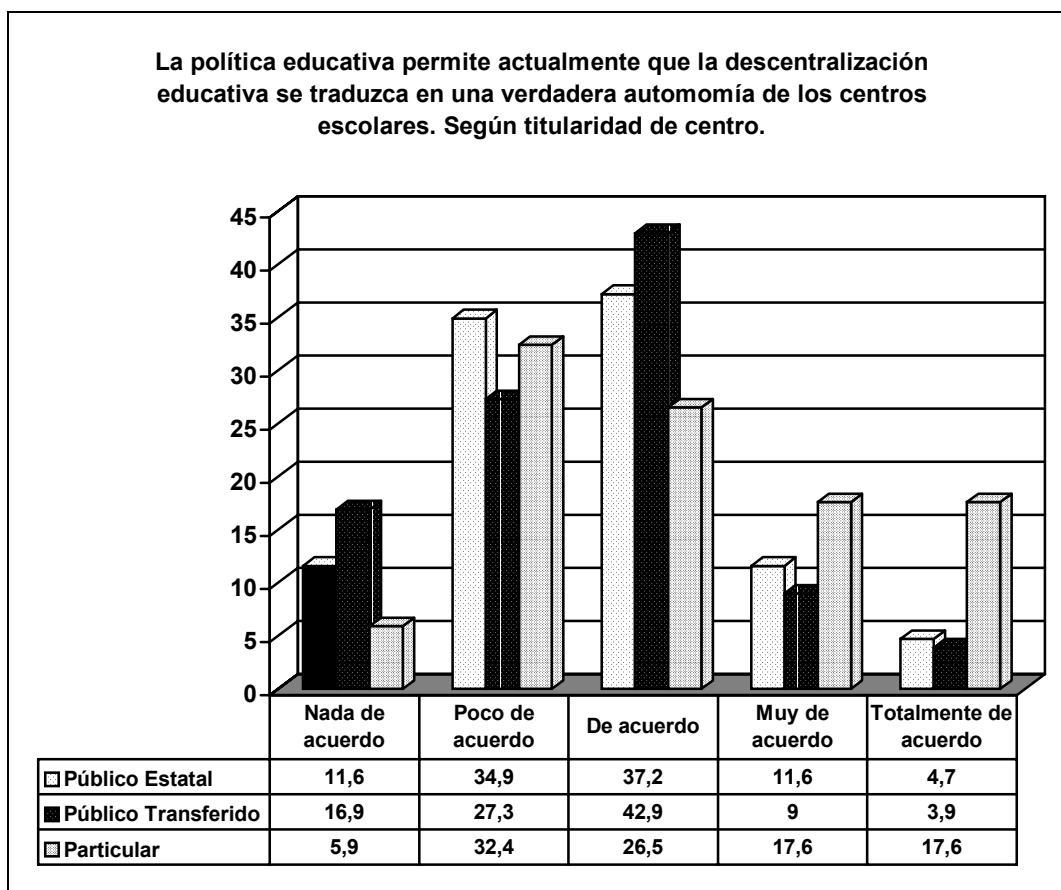


Gráfico11

Por otra parte, como podemos observar en el gráfico 10, en cuanto a la valoración que se hace de acuerdo al subsistema, encontramos entre los docentes de los sistemas público estatal (34,9% y 37,2%), transferido (27,3% y 42,9%), una similitud en su valoración de esta variable en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**, en cambio para los docentes cuyo desempeño profesional se realiza en centros particulares, opinan con un 32,% y 26,5% estar

“**poco de acuerdo**” y “**de acuerdo**” en que la descentralización haya permitido una autonomía en los centros escolares en Nuevo León.

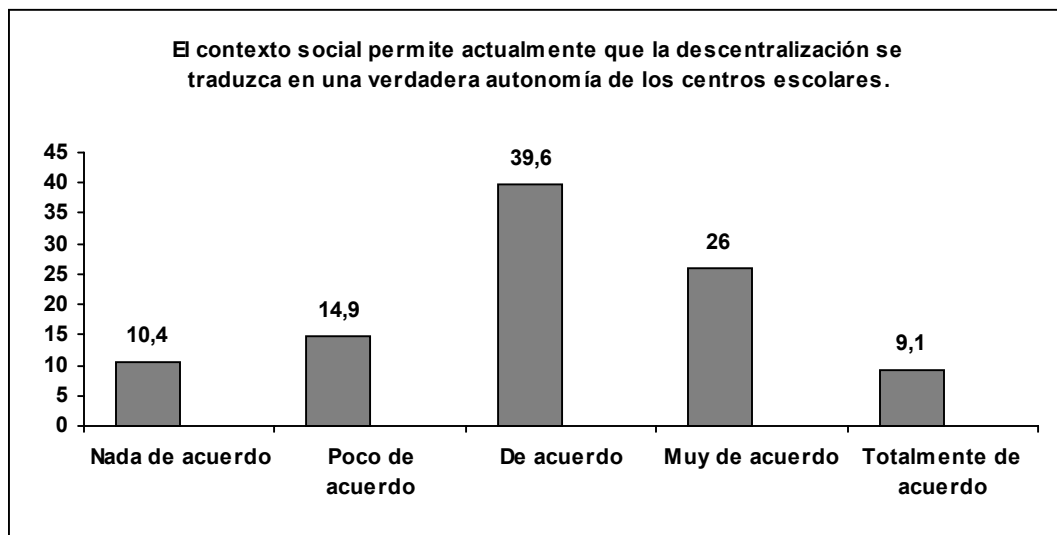


Gráfico 12

En cuanto a si “ **el contexto social permite actualmente que la descentralización se traduzca en una verdadera autonomía de los centros escolares**”, los docentes opinan lo siguiente: un 39,6% dice estar de acuerdo , un 25,3% nada de acuerdo y poco de acuerdo, un 35,1% muy de acuerdo y totalmente de acuerdo; éstos últimos consideran que sí hay condiciones para una verdadera autonomía de los centros escolares.

Observamos en el gráfico 12 que la tendencia, según el cargo actual, por parte de jefes de sector y supervisores, directores y profesores, a coincidir en “**de acuerdo**”, en cuanto a que el contexto influye en que la descentralización se traduzca en una autonomía en los centros escolares. Hay que observar, por otra parte, la diferencia entre los jefes de sector y supervisores con las otras categorías en relación con la respuesta “**nada de acuerdo**”, por lo que el

contexto social, para ellos (21,4%) tiene menos influencia que para las otras categorías (12,8%) y 7,5%). Por otra parte encontramos que los tres grupos de docentes expresan también una valoración positiva **“muy de acuerdo”** en que el contexto influye para que la descentralización se traduzca en autonomía en los centros educativos.

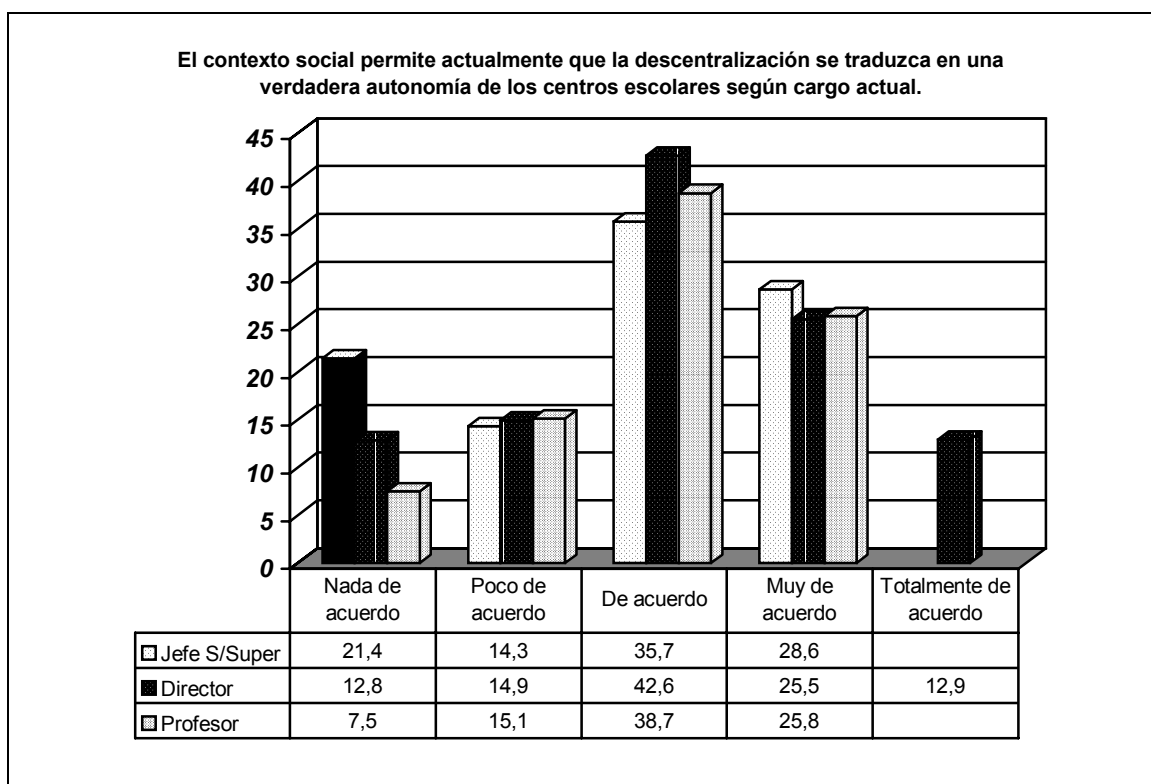


Gráfico 13

Cuando realizamos el análisis de esta variable por titularidad de centro educativo observamos (gráfico 13) que existe una mayor valoración de los centros públicos estatales (51,2%) y transferidos (42,9%), al considerar **“de acuerdo”** que el contexto social permite que la descentralización se traduzca en una autonomía en los centros escolares; por su parte los docentes con

titularidad particular, con 32,4% y 20,6% dicen estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, son, como se puede apreciar en el gráfico 13, quienes a diferencia de los centros públicos los que mejor valoran que el contexto social es el adecuado para que la descentralización se traduzca en autonomía en los centros escolares.

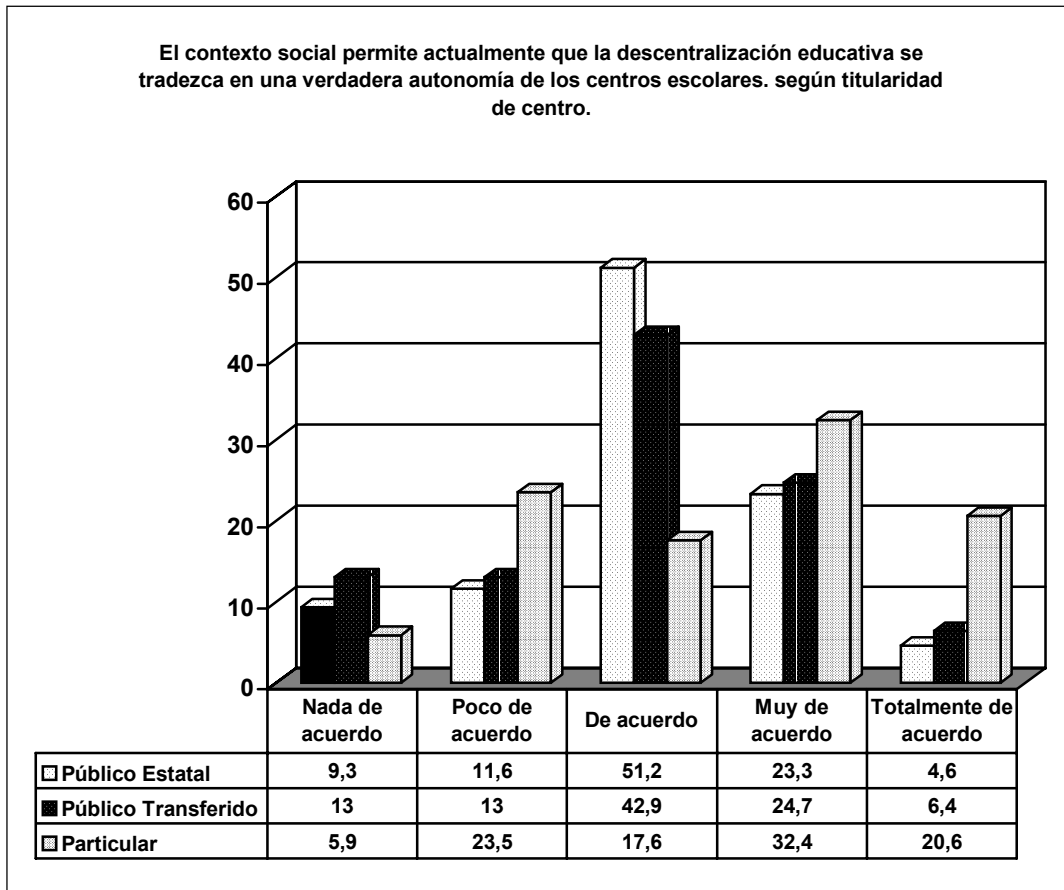


Gráfico 14

A partir de 1991, para el gobierno estatal de Nuevo León, la educación adquiere un valor importante para el desarrollo del estado, de manera que la firma del Acuerdo Nacional llega al contexto estatal como un elemento que fundamenta la implementación de la política estatal. En este sentido después de

diez años de la firma del Acuerdo Nacional, dentro de la política educativa de Estado, hay que considerar la opinión positiva de los docentes hacia estos cambios.

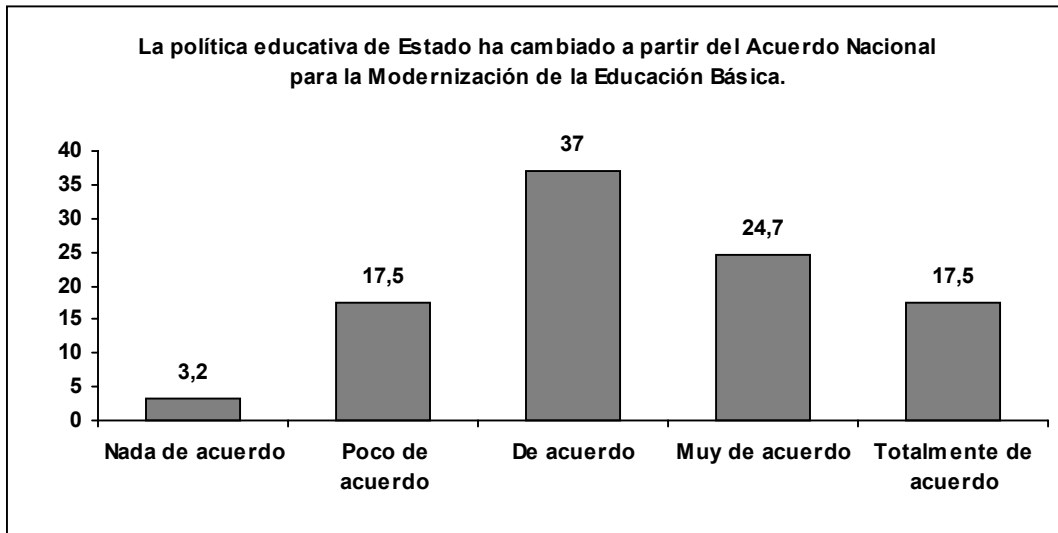


Gráfico 15

Como podemos observar en el gráfico 14, un 42,2% de los docentes señalan estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** en que **“la política educativa de Estado ha cambiado a partir del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica”**, el 37% dice estar **“de acuerdo”**, un 17,5% **“poco de acuerdo”**; solo un 3,2% de docentes no están **“nada de acuerdo”** que la política educativa ha cambiado.

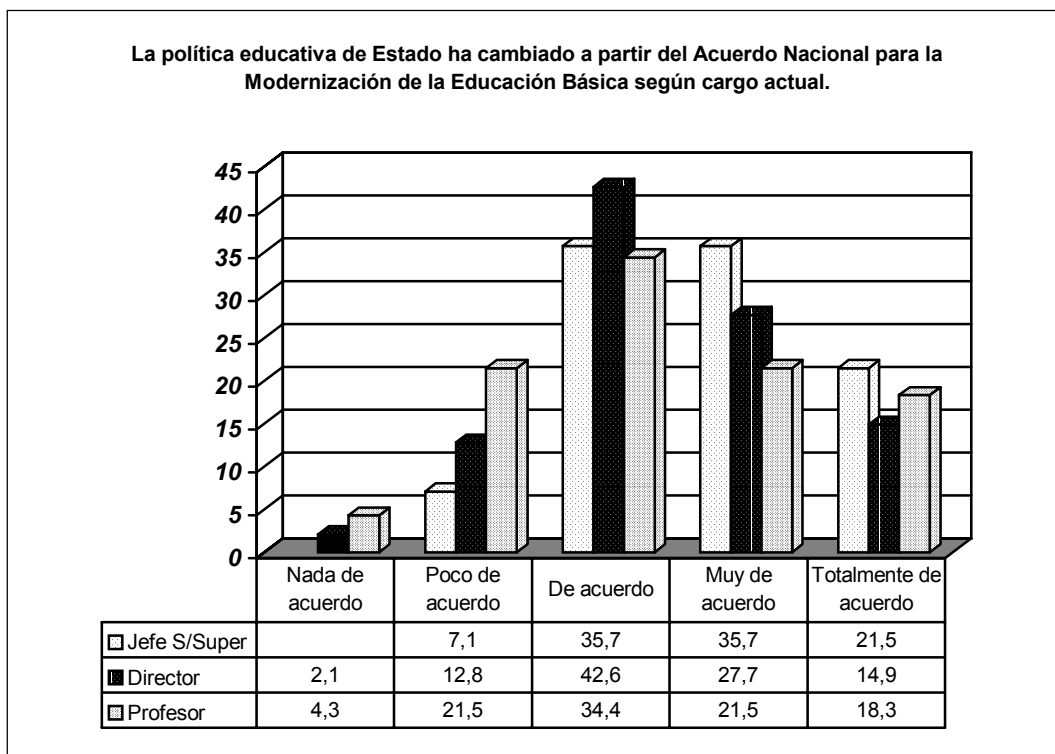


Gráfico 16

Si observamos el gráfico 15, sobre la misma variable, la valoración que se hace, según el cargo actual, se mantiene la coincidencia en cuanto a valoración en **“de acuerdo”** entre los directores 42,6% y profesores 34,4%; por su parte los jefes de sector y supervisores expresan en igual proporción (35,7%) estar **“muy de acuerdo”** y **“de acuerdo”**. Esta valoración nos permite afirmar que la política educativa de Estado, de acuerdo a lo expresado ha cambiado a partir de 1992, fecha de la firma del Acuerdo Nacional.

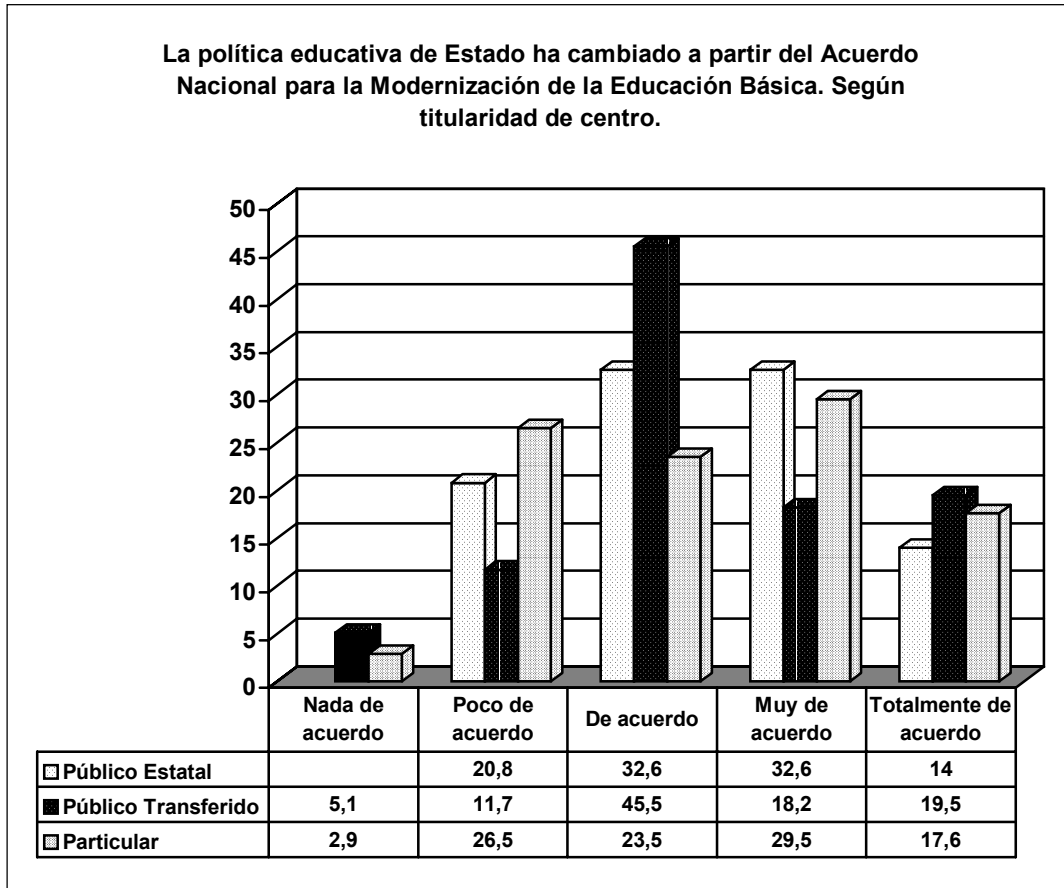


Gráfico 17

Respecto la valoración del gráfico 16, según la titularidad de centro, los docentes de centros públicos estatales valoran 32,6% **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, para los pertenecientes al público transferido, consideran en un 45,5% **“de acuerdo”**. Por su parte la percepción que sobre el cambio en la política educativa tienen los docentes de centros particulares, la opinión se encuentra repartida en 26,5% **“ poco de acuerdo”**, 23,5% **“de acuerdo”**, y muy positivamente en **“muy de acuerdo”** en un 29,4% de la opiniones expresadas.

La calidad en educación fue la prioridad para el gobierno estatal de Nuevo León, con la firma del Acuerdo, dentro de los programas, se inició en 1993 el Proyecto de Calidad Total en la Educación Básica aplicado a los niveles de preescolar, primaria y secundaria. A este respecto, como se puede apreciar en el gráfico 17, **“la descentralización de la educación ha logrado mejorar la calidad de la educación básica”**, los docentes en un 33,8% están **“de acuerdo”**

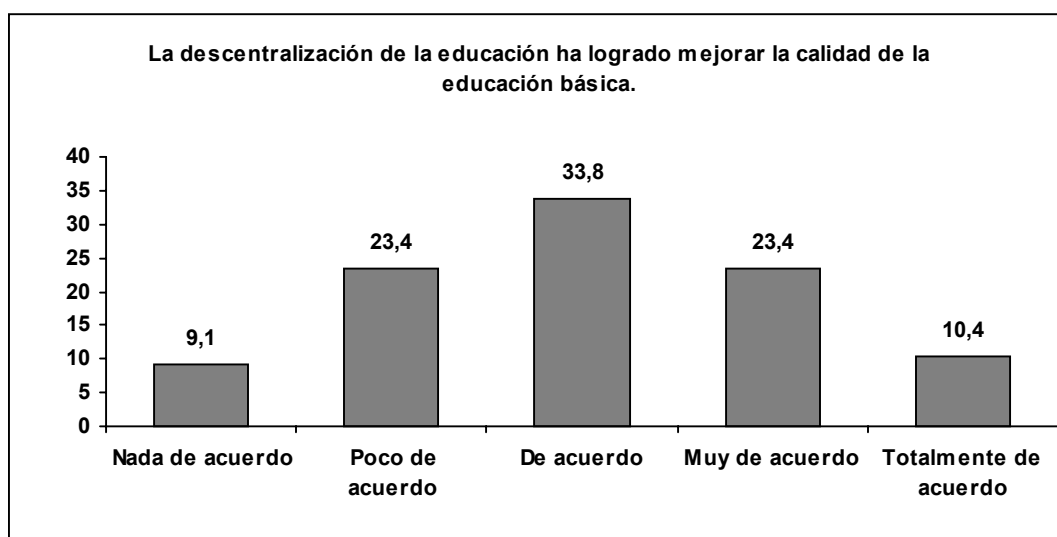


Gráfico 18

También el 33,8% dice estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, de la mejora de la calidad educativa 9 años después de la firma del Acuerdo Nacional, un 23,4% opina estar **“poco de acuerdo”** y solo un 9,1% de la muestra dice estar **“nada de acuerdo”** en que la calidad de la educación ha mejorado.

Como puede comprobarse en el gráfico 18, la percepción, según cargo actual, sobre si la descentralización ha mejorado la calidad de la educación, encontramos que la opinión de los jefes de sector y supervisores expresan una

valoración similar (28,6%) en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; por su parte y en esta misma variable los directores con un 31,9% dicen estar **“muy de acuerdo”**; al respecto, los profesores consideran, con un 37,6% **“de acuerdo”**, su percepción sobre la mejora de la calidad de la educación básica a partir de la descentralización educativa.

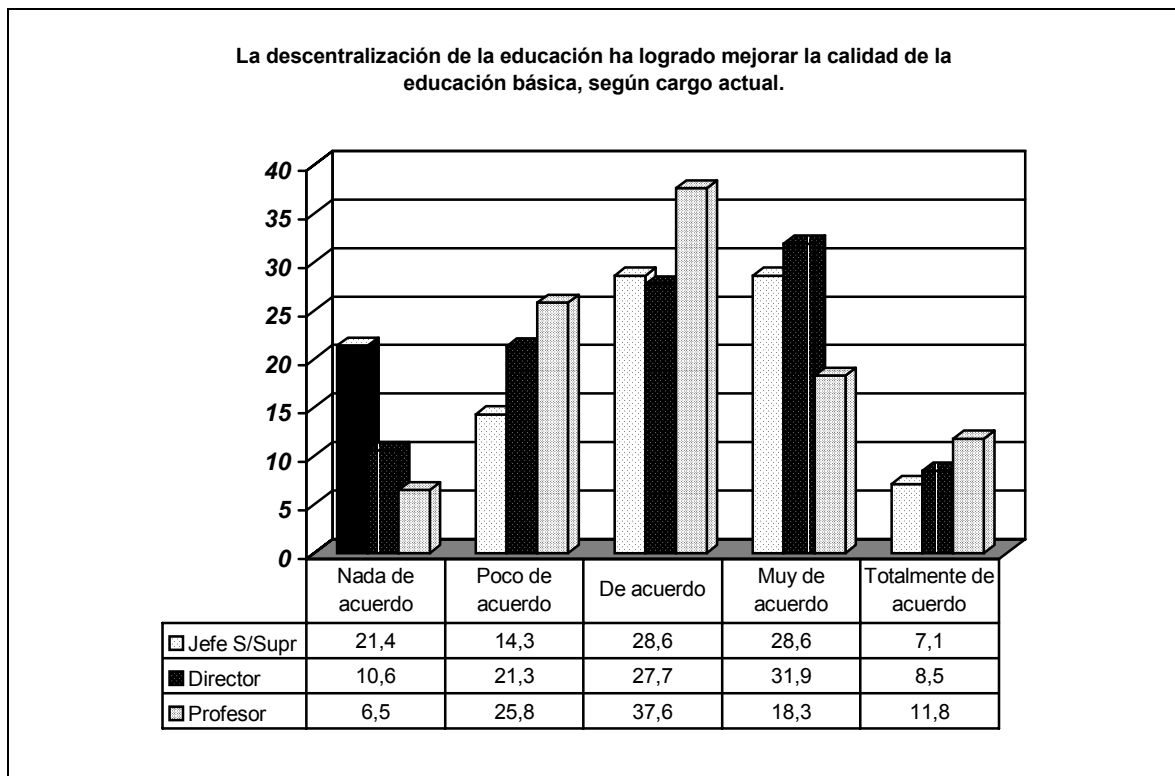


Gráfico 19

Por otra parte cuando el análisis se realiza por titularidad de centro educativo, observamos en el gráfico 19 que tanto docentes de centros públicos y particulares opinan estar **“de acuerdo”** en que la descentralización ha mejorado la calidad de la educación básica.

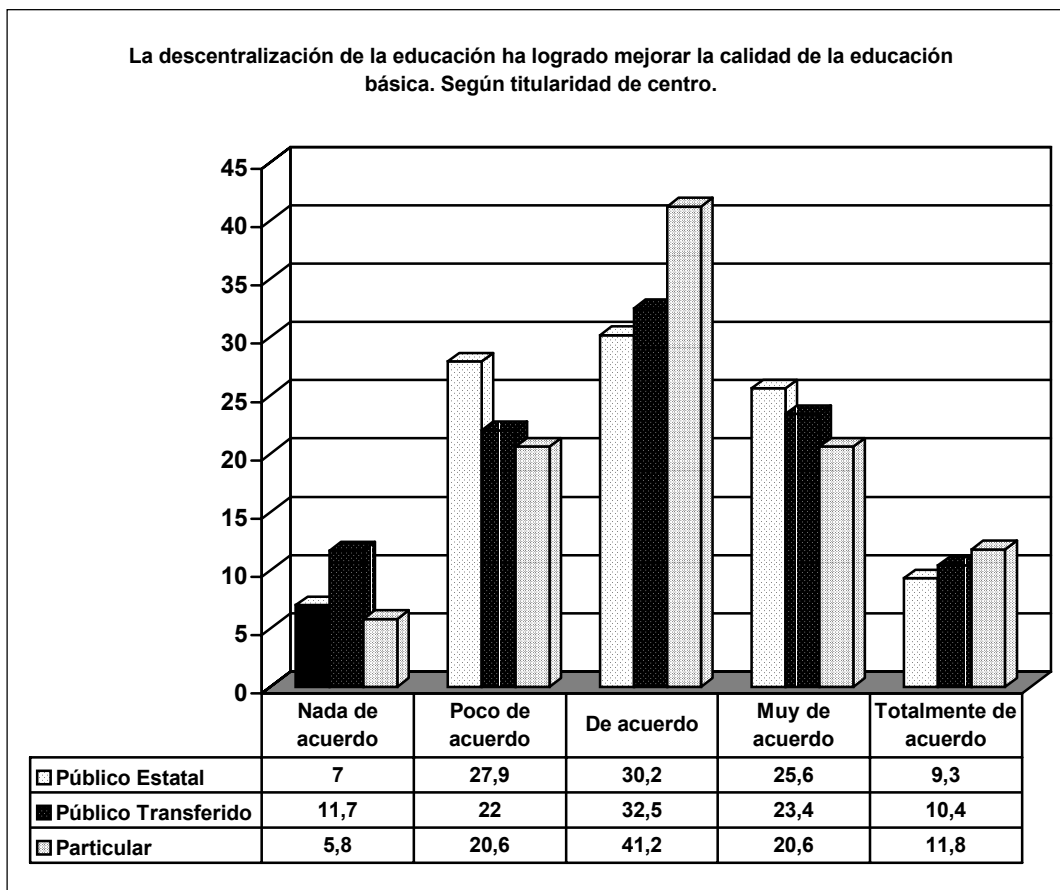


Gráfico 20

Las transformaciones que en la última década del siglo XX experimentó la educación, tanto el país como el estado de Nuevo León, fueron consecuencia de las reformas implementadas para adecuarnos a las nuevas circunstancias mundiales. Es evidente que no puede haber un desarrollo sostenido si la sociedad no es beneficiaria de ese desarrollo, por lo que se requiere de una buena formación de los recursos humanos de la sociedad.

El capital humano es sin duda lo más valioso de toda nación, pero también observamos cómo hoy los conocimientos requeridos para obtener un empleo

han variado. Cuando observamos los cambios que en México se estaban produciendo a través de la reforma educativa, ante la pregunta “ **la actual reforma educativa responde a los requerimientos de formar recursos humanos más cualificados y adecuados a las transformaciones que hoy se producen**”, los profesionales de la educación, como observamos en el gráfico 20, consideran un 46,1 % “**de acuerdo**” en que la reforma educativa si responde a las necesidades actuales de formación de recursos humanos para el mundo laboral.

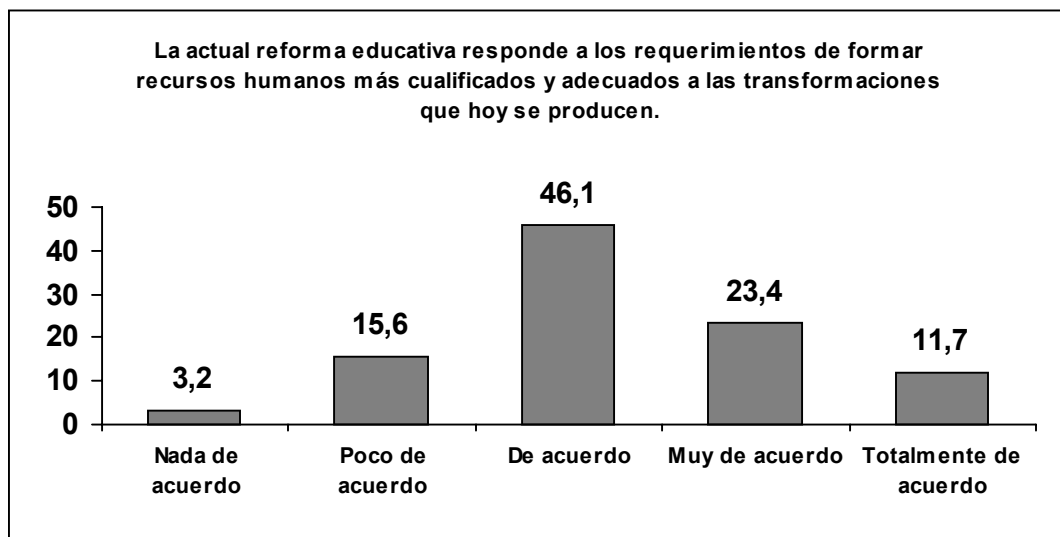


Gráfico 21

Se destaca, asimismo que el 35,1% dice estar “**muy de acuerdo**” y “**totalmente de acuerdo**”; solo un 3,2% de la muestra expresan “**nada de acuerdo**” en que la reforma no da respuesta a la formación de recursos humanos cualificados. Por otra parte, un 15,6% de los docentes dice estar “**poco de acuerdo**” . Consideramos, que de acuerdo a lo vertido por los profesionales de la educación, en el futuro, la formación para el empleo es un aspecto de importancia que deberá tomarse en cuenta en cualquier adecuación que se haga a la reforma educativa en México.

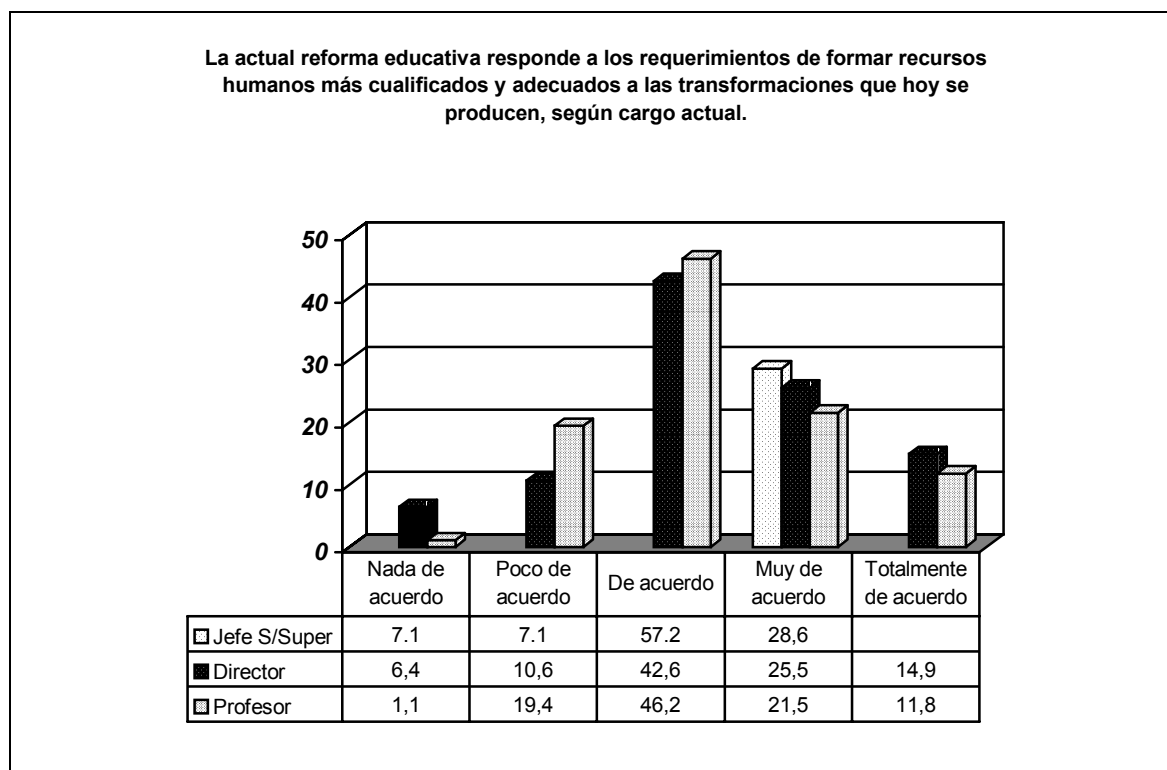


Gráfico 22

La formación de recursos humanos cualificados, para tener un crecimiento sostenido y una movilidad social, es vista por los profesionales de la educación, en función del cargo actual, con una valoración muy alta, los jefes de sector y supervisores con un 85,8% dicen estar “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**”; los directores (68,1%) y profesores (67,7%) coinciden en la opinión con los jefes de sector en “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en que la reforma educativa responde a la necesidad de formar recursos humanos cualificados; los docentes, como se expresa en el gráfico 21, mantienen una percepción positiva de este aspecto de la política educativa.

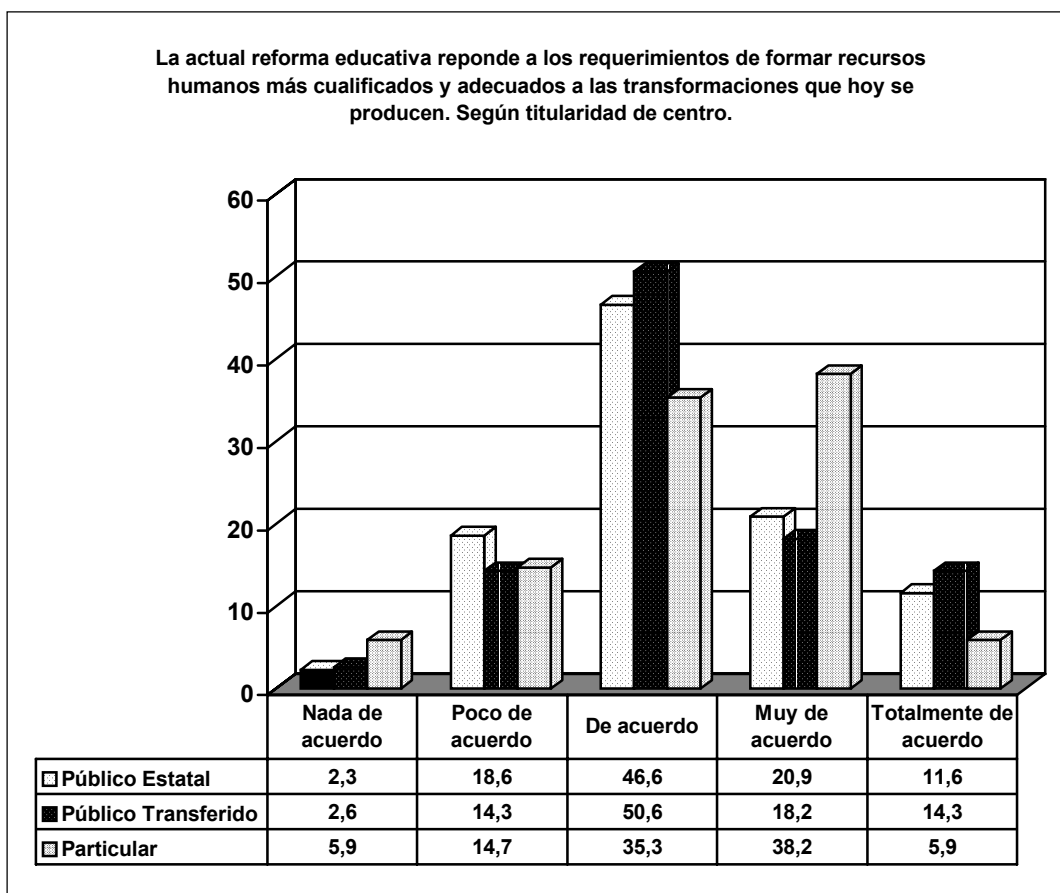


Gráfico 23

Analizando esta misma variable, de acuerdo al gráfico 22, en cuanto al criterio de titularidad de centro educativo, se observa que los docentes de titularidad pública coinciden en **“de acuerdo”** en un 46,5% y 50,6% en la mayor valoración a la respuesta de la reforma educativa a la formación de recursos humanos. En cambio, se destaca el juicio expresado por los docentes, cuya titularidad del centro educativo es particular, los cuales en un 35,3% están **“de acuerdo”** y en un 38,2% **“muy de acuerdo”** en que la reforma educativa actual da respuesta a la formación de recursos humanos cualificados.

7.3.1 A manera de resumen en lo concerniente a política educativa para la descentralización según cargo actual.

Tabla 29

Resumen de política educativa para la descentralización en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Autonomía política educativa	Autonomía contexto social	Cambio en la política educativa	Mejora de la calidad	Formación de recursos humanos
Jefe de sector Supervisor	2,4	2,4	3,7	2,8	3
Director	2,6	2,7	3,3	2,9	3,2
Profesor	2,7	3	3,3	3	3,2

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

El reconocimiento explícito al cambio de la política educativa para la descentralización que los docentes han realizado en este apartado se concreta en la valoración que de ella han realizado; reconocen que las prioridades se orientan hacia una mejor calidad educativa que mejore la formación de los recursos humanos que egresan de los centros educativos.

La autonomía es un aspecto que la descentralización ha generado, de acuerdo a lo expresado por los docentes, sin embargo aún y cuando existe cierto grado de autonomía no es todavía lo deseable para la gestión de los centros educativos.

7.3.2 A manera de resumen en lo concerniente a política educativa para la descentralización según titularidad de centro.

Tabla 30

Resumen de política educativa para la descentralización en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Autonomía política educativa	Autonomía contexto social	Cambio en la política educativa	Mejora de la calidad	Formación de recursos humanos
Público estatal	2,6	2,7	3,4	3	3,2
Público transferido	2,5	2,7	3,3	2,9	3,2
Particular	3	3	3,3	3,1	3,2

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, : Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

El diseño de la política educativa se refleja en gran medida en la gestión de los centros educativos. La percepción que los docentes han expresado de acuerdo a la titularidad se refleja en la tabla 30, consideran como aceptable el cambio en la política educativa, la cual ha generado cierto grado de autonomía en los centros escolares, coinciden en opinar que la política se encuentra diseñada en función de mejorar la formación de los futuros recursos humanos.

Existe por parte de los docentes una visión de futuro, tienen como referencia las transformaciones que actualmente se generan, las cuales

demandan una fuerza laboral que se adapte a los cambios que las nuevas tecnologías producen.

7.4 Análisis descriptivo de las variables de factores que influyen en el cambio de la política educativa.

El crecimiento demográfico que el país ha experimentado en las últimas décadas, influyó directamente en el sistema educativo mexicano, de tal forma que el objetivo principal ha consistido en atender la demanda cuantitativa que se estaba generando para cubrir la oferta educativa. La política educativa mantiene un sistema centralizado orientando un modelo pedagógico que le permite formar los recursos humanos adecuados para el mundo laboral.

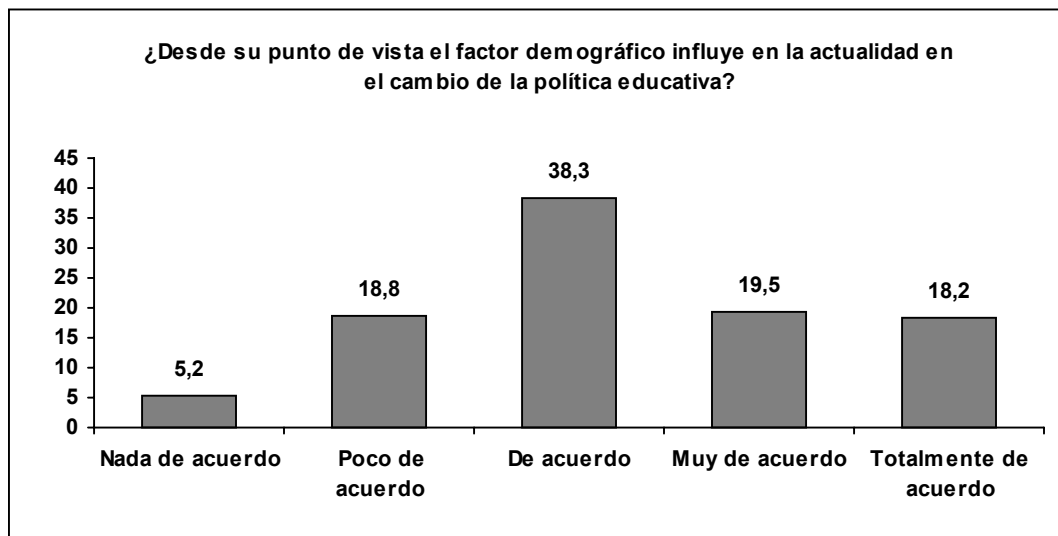


Gráfico 24

En las décadas de los 80'S y 90'S en el discurso político educativo aparece reiteradamente el concepto de calidad, el cual, con la firma del Acuerdo Nacional, se preconiza como uno de los objetivos de la reforma educativa. Sin

embargo, se hace patente también que el aspecto cuantitativo es irrenunciable. A partir de 1992, con el proceso de descentralización, son los estados de la república los responsables de la cobertura y calidad de la educación básica en cada uno de los contextos del país.

Ante lo anteriormente expuesto, a la pregunta ***¿desde qué punto de vista el factor demográfico influye en la actualidad en el cambio de la política educativa?***, como podemos observar en el gráfico 23, los docentes en un 38,3% dicen estar ***“de acuerdo”***, un 37,7% dice estar ***“ muy de acuerdo”*** y ***“totalmente de acuerdo”*** de que el factor demográfico continua hoy en día ejerciendo influencia en el momento del diseño de la política educativa. Asimismo, en nuestro estudio se puede observar, en el mismo gráfico, que un 5,2% de docentes opina ***“nada de acuerdo”*** y un 18,8% ***“poco de acuerdo”*** de que este es un factor de influencia en la política educativa actualmente.

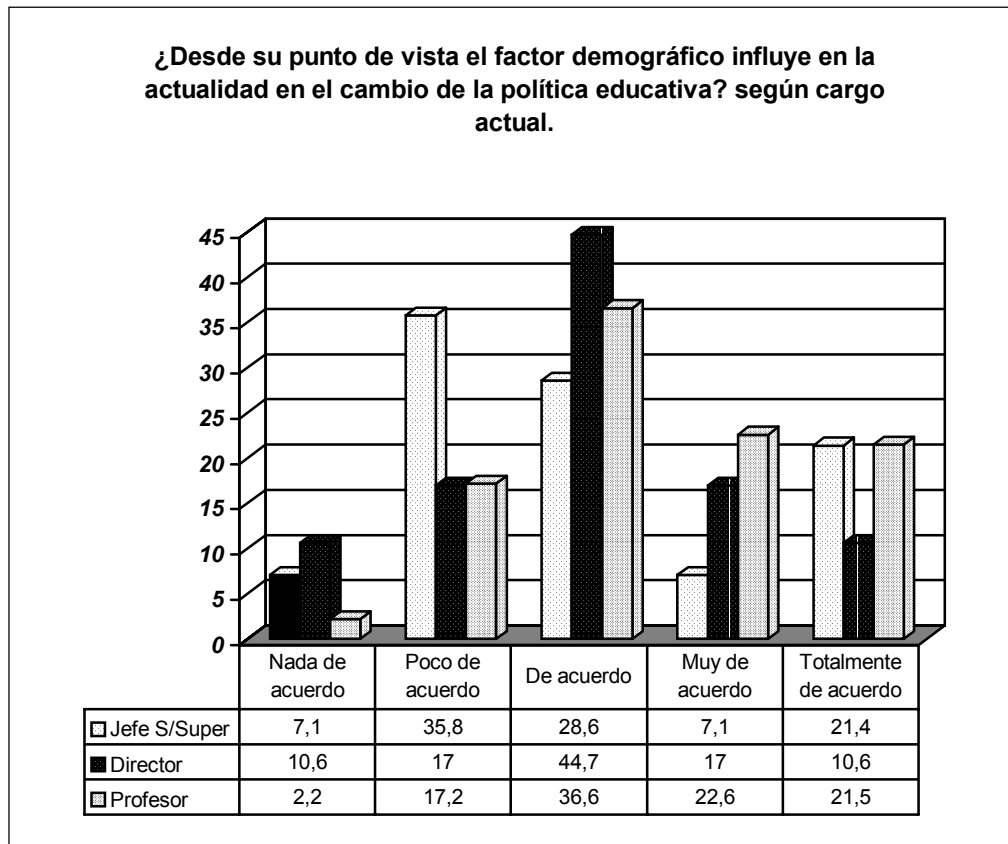


Gráfico 25

El factor demográfico es una variable que ha influido en el sistema educativo mexicano, como lo hemos expresado con anterioridad en nuestro marco teórico. Sin embargo dada la influencia que este factor ha tenido en el pasado en el diseño de la política educativa nacional, resulta importante considerar la opinión de los responsables de llevar a cabo la implementación de ésta y saber si el factor demográfico todavía influye en un estado como Nuevo León, que ha alcanzado niveles educativos reconocidos como de los más altos de México.

Así, considerando la opinión, según cargo actual, la cual se representa en el gráfico 24, los jefes de sector y supervisores dicen con un 35,% y 28,6 estar **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”** en que el demográfico es un factor de influencia actualmente. Por su parte, los directores se expresan en un 44,7% en **“de acuerdo”**. Por lo que a los profesores se refiere, hay un convencimiento de que el factor demográfico sí influye y expresan en un 36,6% **“de acuerdo”** y 22,6% **“muy de acuerdo”** en que es determinante éste factor en el momento de incidir sobre el cambio de la política educativa.

Cuando realizamos el análisis según titularidad de centro educativo (gráfico 25), se mantiene un criterio similar en la valoración **“de acuerdo”**, tanto por parte de los docentes del sistema público como del particular; sin embargo quienes más consideran que el factor demográfico influye en la política educativa son los docentes de los centros públicos estatales en 30,2% **“de acuerdo”** y 25,6% **“muy de acuerdo”**. Por otra parte, los docentes de los centros particulares evalúan este ítem en un 35,3% **“de acuerdo”** y 26,5% **“muy de acuerdo”**, entendiendo que este factor tiene hoy relativa importancia en el diseño de la política educativa, se destaca también el juicio del 26% **“poco de acuerdo”** y 44,2% **“de acuerdo”** que expresan los docentes de los centros públicos transferidos sobre el factor demográfico como influencia en el cambio de la política educativa en el país.

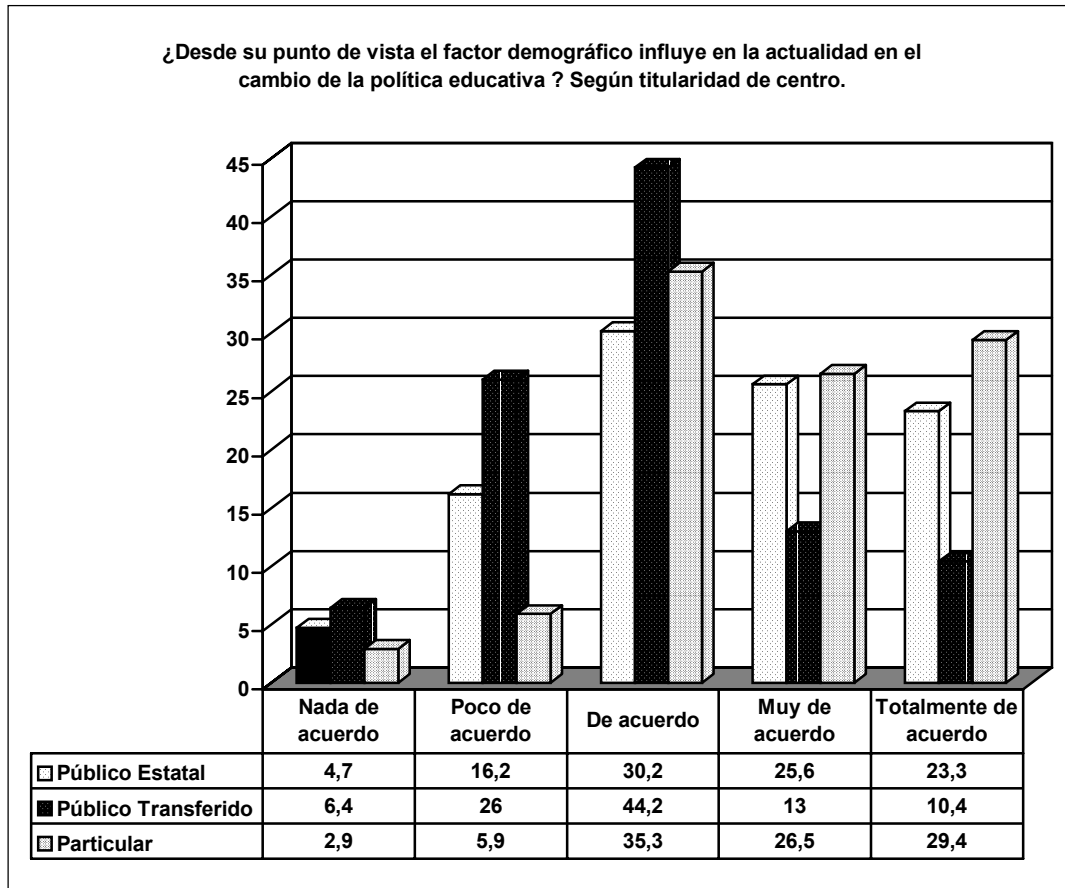


Gráfico 26

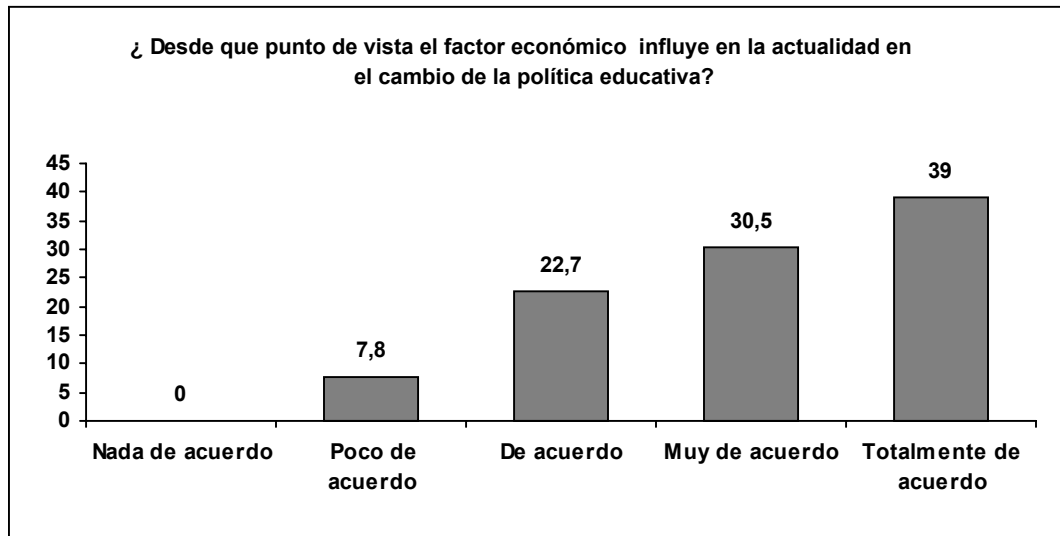


Gráfico 27

La globalización y la competitividad internacional han reforzado la preocupación económica sobre la educación y ésta es indispensable para el crecimiento y la reducción de la pobreza, especialmente hoy cuando el mercado laboral se está transformando como consecuencia de la denominada sociedad de conocimiento y de la información.

Ante la influencia que el factor económico tienen en la determinación del cambio de la política educativa, ante la pregunta **“¿desde qué punto de vista el factor económico influye en la actualidad en el cambio de la política educativa?”**, la percepción que de este factor tienen los docentes, que se manifiesta en el gráfico 26, cuando un 69,5% de la muestra declara estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, un 22,7% dice estar de **“de acuerdo”**, un 7,8% expresa estar **“poco de acuerdo”**, ninguno de los docentes opinó estar **“nada de acuerdo”**, por lo que podemos deducir que, de acuerdo a lo analizado, hay una tendencia del 92,2% de la muestra a manifestar estar **“de**

“acuerdo” o **“totalmente de acuerdo”** en que el factor económico tiene un peso determinante actualmente en el diseño de la política educativa.

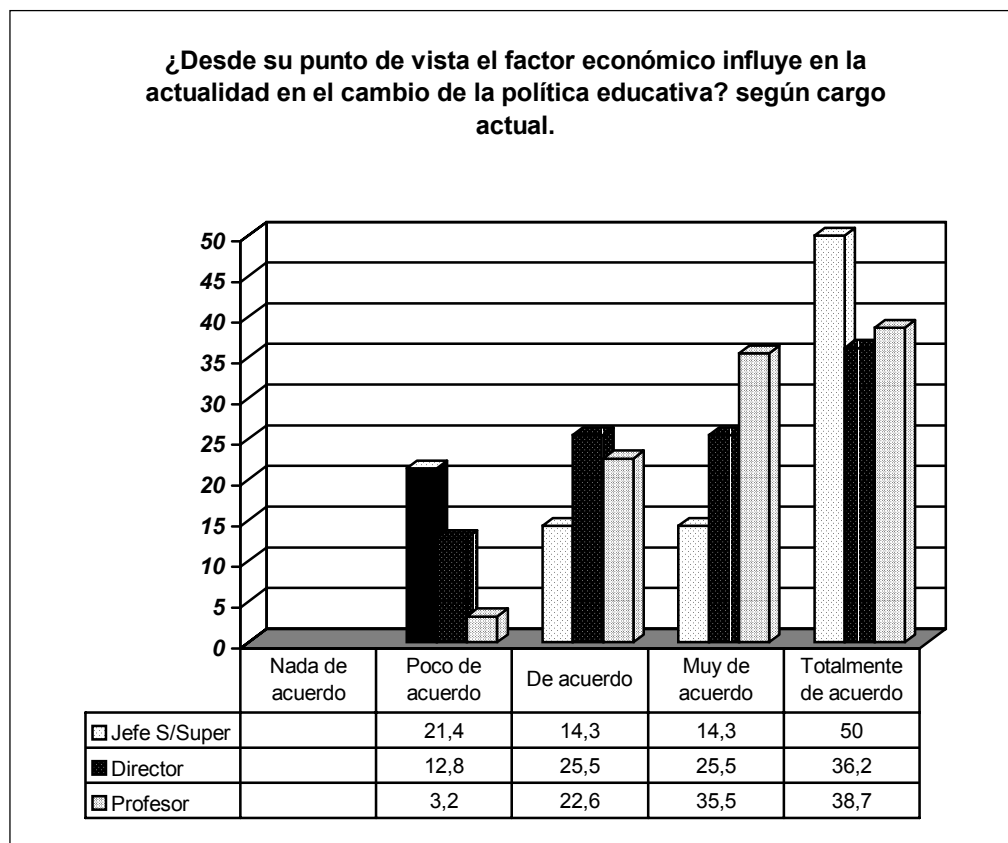


Gráfico 28

Asimismo, como podemos observar en el gráfico 27, la coincidencia de opinión en cuanto si el factor económico influye en el cambio de la política educativa, ésta se mantiene cuando el análisis se realiza de acuerdo al cargo actual. La mayor valoración concurre en **“totalmente de acuerdo”**, se destaca cómo los profesores, después de la anterior respuesta, señalan en un 35,5% estar **“muy de acuerdo”** en cuanto que el factor económico es un factor de influya en el diseño de la política educativa.

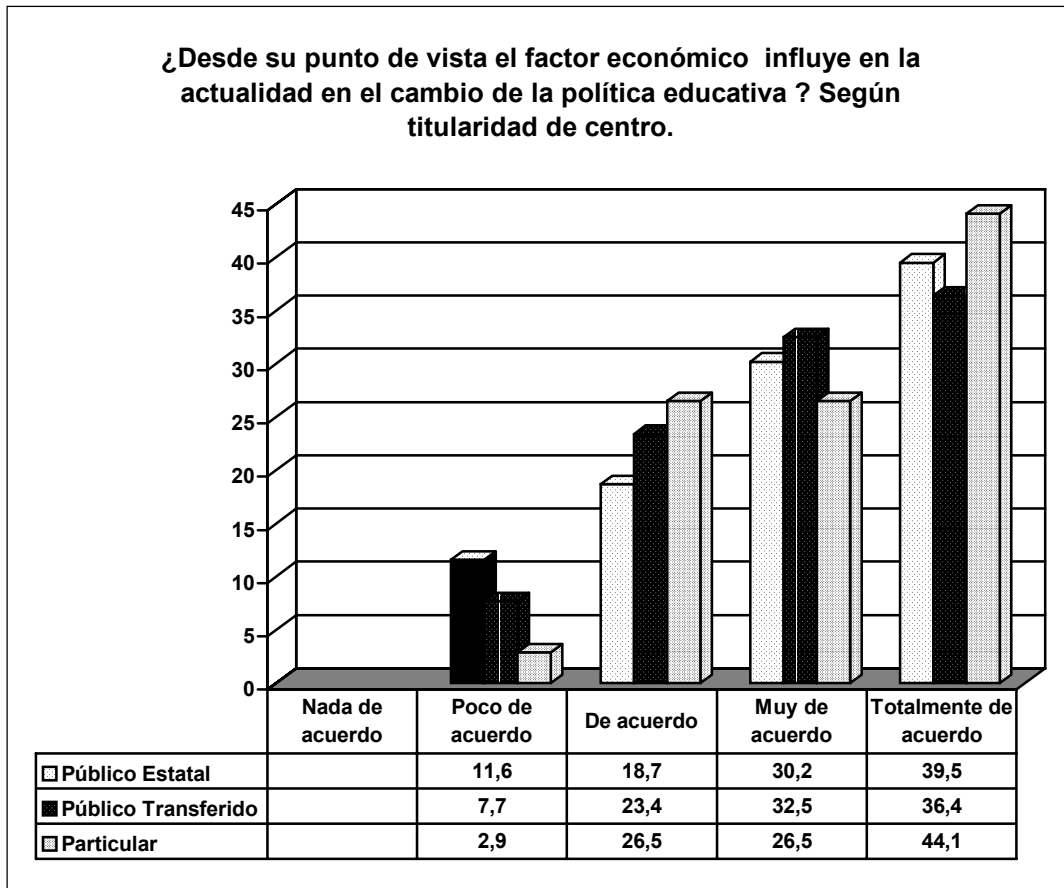


Gráfico 29

Al analizar el gráfico 28 según titularidad se refleja una tendencia semejante al del cargo actual, ya que valoran el factor económico como determinante en la política educativa en **“totalmente de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**. Se destaca el criterio de los particulares, quienes en un 70,6% opinan en este sentido. Resalta el hecho de que ninguna titularidad vierte una opinión en **“nada de acuerdo”**, que este factor, sin lugar a dudas, tiene una fuerte influencia en la política educativa.

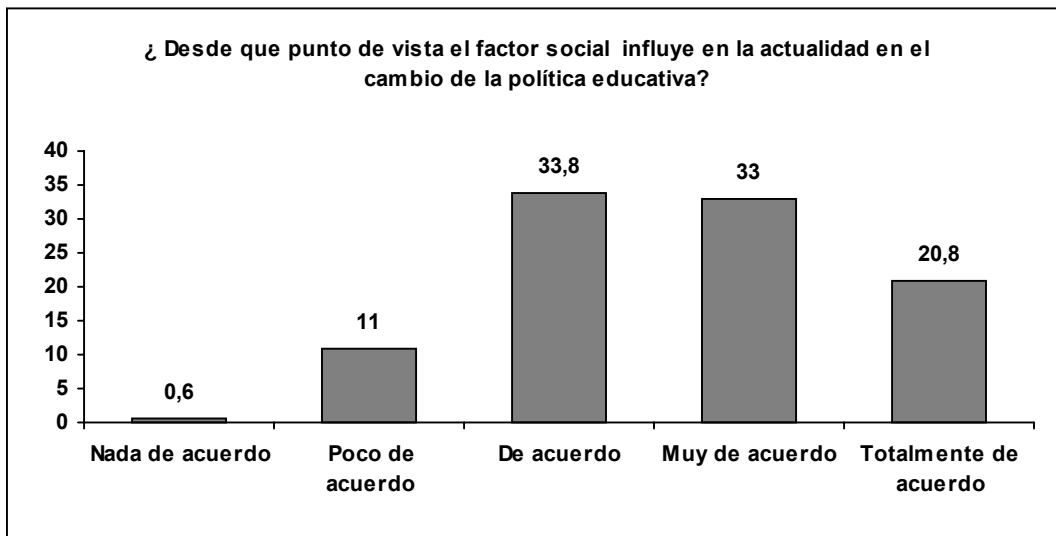


Gráfico 30

La educación como hecho social enfrenta constantemente desafíos y contradicciones. Por un lado se le acusa de ser la causante del exclusivismo y de aumentar la desigualdad social, y, sin embargo, se recurre a ella como la solución de los problemas sociales.

Hoy, más que nunca, la educación tiene la difícil tarea de transformar la diversidad en factor de entendimiento entre los diferentes grupos sociales de una sociedad.

Como observamos el gráfico 29, donde se vierte la opinión de los docentes sobre el factor social como elemento que influye en el cambio de la política educativa, es de destacar cómo un 67,6% de la opinión se vierte en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, que es un factor de influencia en la política educativa, se suma el 20,8% de los que dicen estar **“totalmente de acuerdo”** y solo un 0,6% que, a nuestro juicio no es representativo, opinan **“nada de acuerdo”** en que el factor social tiene actualmente influencia en la política educativa.

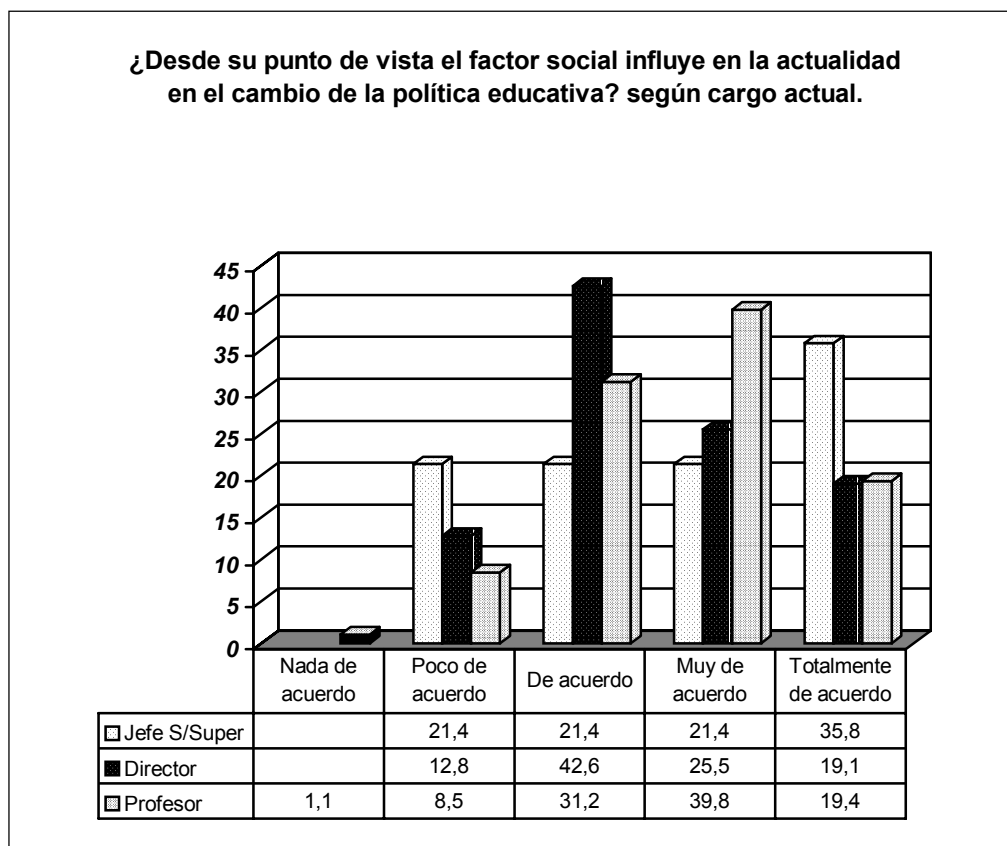


Gráfico 31

En el contexto social mexicano, a partir del Acuerdo Nacional en 1992, el concepto de equidad educativa se inserta en el discurso político educativo, entendida ésta como la respuesta educativa a cada individuo, de acuerdo a sus necesidades, para su adecuada inserción social y no por igual para todos. Al respecto, como se observa en el gráfico 30, la valoración del factor social centrado en la equidad, entre los diferentes cargos, se expresa de la siguiente forma: los jefes de sector y supervisores con un 64,2% su opinión va desde **“poco de acuerdo”** a **“muy de acuerdo”** en la influencia de este factor en la política educativa.

Por otra parte, se destaca la coincidencia de percepción que de este factor tienen los directores y profesores. La mayoría de los directores coinciden en un

42,6% en de “**de acuerdo**” y un 25,5% en “**muy de acuerdo**”; los profesores valoran “ **muy de acuerdo**” en un 39,8%, pero a su vez expresan también un 31,2% “**de acuerdo**”. Como podemos observar, la opinión muestra poca diversidad en la valoración entre los diferentes cargos en que el factor social (equidad educativa) influye en el cambio de la política educativa.

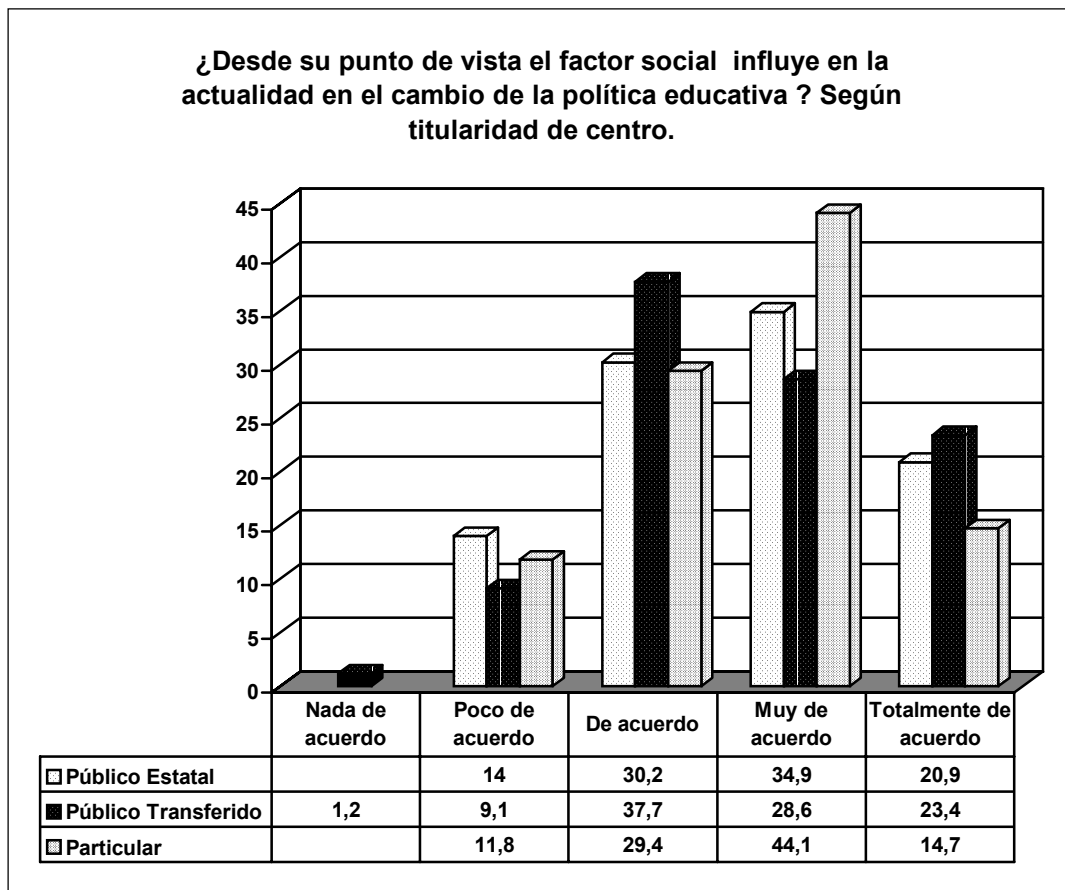


Gráfico 32

Como se refleja en la gráfica 31, cuando el análisis se realiza según titularidad de centro educativo, encontramos cómo los públicos estatales, en un 55,8%, dicen estar “ **muy de acuerdo**” y “ **totalmente de acuerdo**”. Por su parte, los docentes de titularidad transferido, opinan “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” y lo reflejan en un 66,3%; para los particulares, dentro de las mismas

valoraciones, lo manifiestan en un 73,5%. Estos últimos, como se puede constatar en el gráfico 31, son quienes más consideran lo importante que es tomar en cuenta este factor en el diseño y cambio de la política educativa.

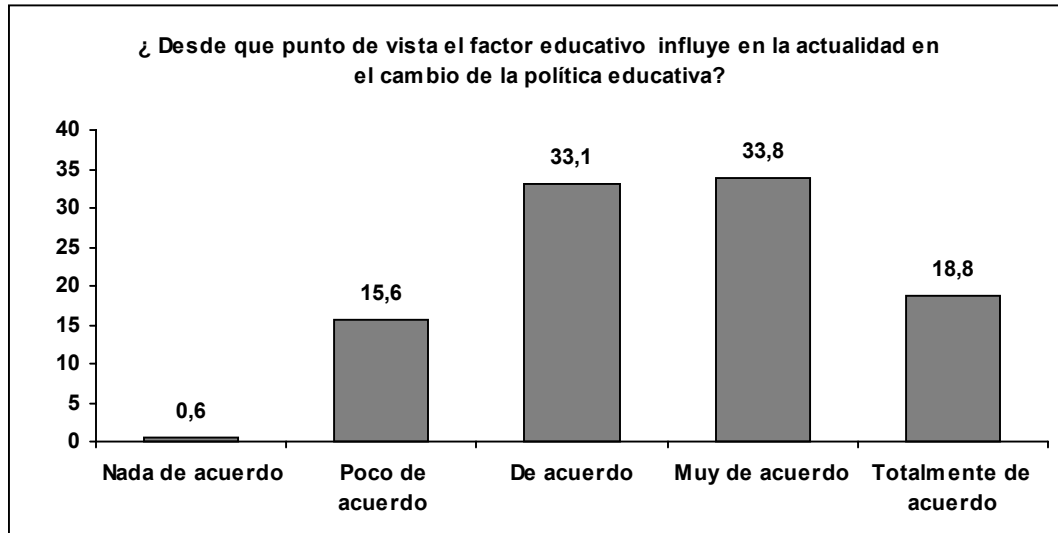


Gráfico 33

La política educativa, sin duda, se encuentra en constante mutación y transición permanente; no solo se ha modificado, sino ampliado significativamente, influyendo no solo factores políticos e ideológicos sino también los propios del contexto. Entre los factores que condicionan la política se encuentran obviamente los de carácter educativo –los relacionados con la escuela-sociedad y la gestión escolar-, que inciden en el cambio, diseño e implementación de la política educativa. A la pregunta “**desde qué punto de vista el factor educativo influye en la actualidad en el cambio de la política educativa?**” la valoración, como se observa en el gráfico 32, destaca la opinión del 64,9% que expresan estar “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en que es un factor de influencia actualmente, por su parte un 18,8% están “**totalmente de acuerdo**”, en que la influencia del factor educativo influye en la política educativa.

Los cambios que en la sociedad se generan influyen directamente en la política educativa incidiendo sobre la educación , pero ésta, más que adaptarse, debe contribuir a las transformaciones que en ella se generan.

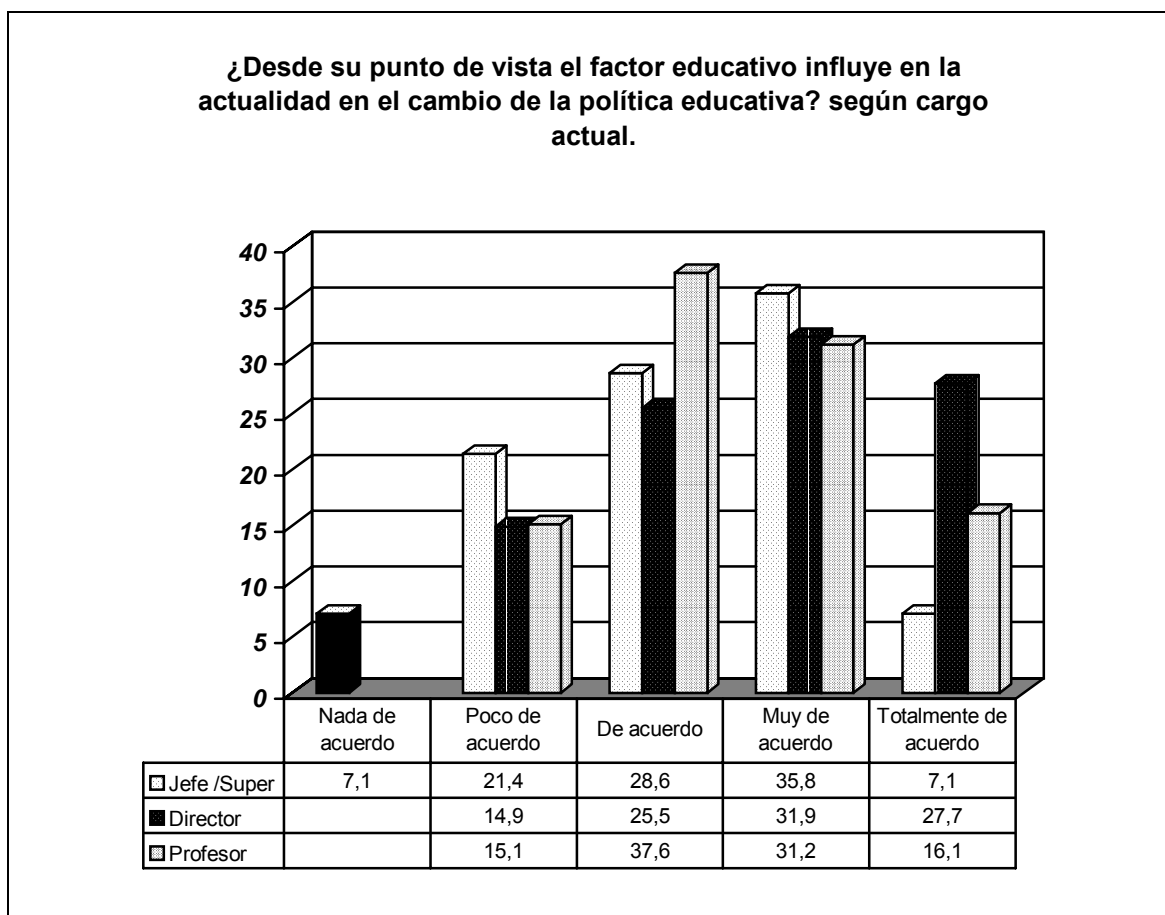


Gráfico 34

Es evidente que hoy se demanda una nueva relación de la escuela y la sociedad; relación que debe sustentarse en mecanismos de responsabilidad compartida en ambos sentidos, escuela sociedad, sociedad escuela; al respecto sobre cómo el factor educativo influye en el cambio de la política educativa según cargo (gráfico 33), existe una discrepancia de opiniones entre los jefes de sector, supervisores con los directores y profesores, los primeros con un 64,4% emiten una opinión muy positiva **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**;

cuando se analiza la opinión vertida por los directores 59,6% y profesores 68,8% encontramos que esta es altamente positiva al ubicarse en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**. Como se puede constatar en el gráfico 33, estos dos últimos grupos consideran que el factor educativo es determinante actualmente en el cambio de la política educativa.

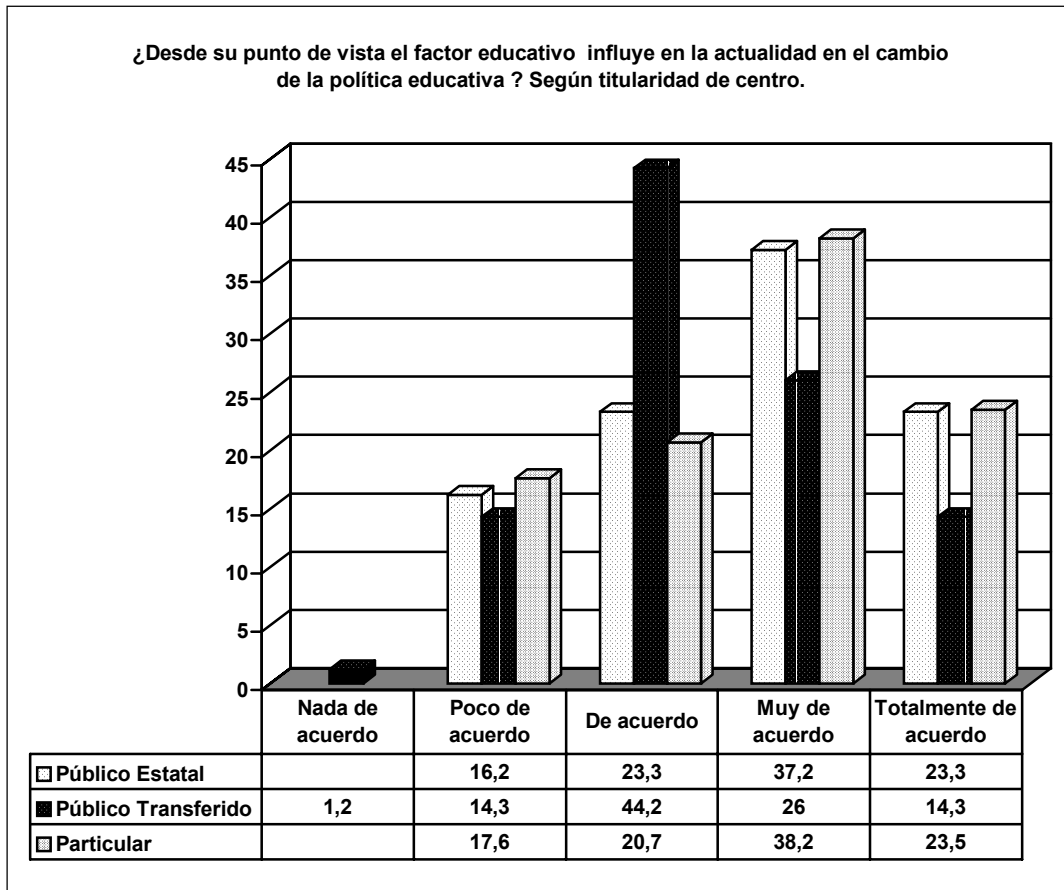


Gráfico 35

Al margen de lo comentado, y en la misma variable, pero analizada desde el punto de vista de la titularidad de centro educativo, encontramos, como se describe en el gráfico 34, similitud de criterios entre los docentes de centros públicos estatales y los particulares en la valoración 37,2% y 38,2% **“muy de**

acuerdo". La mayor valoración la expresan los docentes con titularidad en centros públicos transferidos (70,2%) en su opinión "**de acuerdo**" y "**muy de acuerdo**"; sin duda el factor educativo debe ser el factor principal sobre el cual debe de centrarse cualquier cambio en la política educativa.

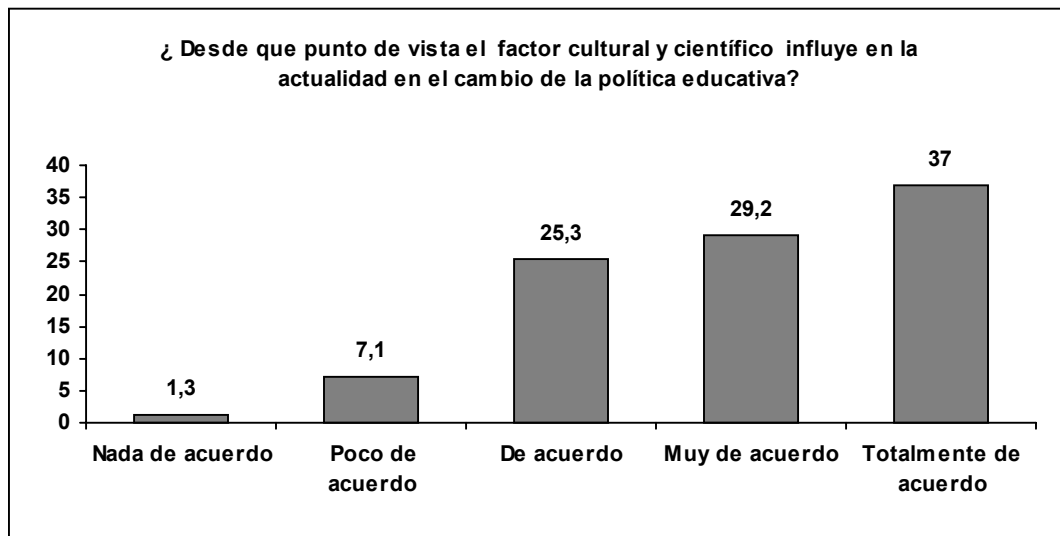


Gráfico 36

Hoy se observa una creciente penetración de las denominadas nuevas tecnologías y sociedad de la información en todas las esferas de la sociedad, creando nuevas formas de socialización. Las nuevas tecnologías están generando una revolución que afecta a las actividades relacionadas con la educación. Su utilización pedagógica no es nueva si recordamos cómo se ha empleado la radio en el pasado. El acceso a las nuevas tecnologías debe permitir un enriquecimiento de los conocimientos, por lo que sin duda una de las funciones de los sistemas educativos será adaptar las nuevas tecnologías como factor que permita la construcción de una educación flexible para vida.

Teniendo en cuenta estos aspectos, y a la pregunta “¿desde qué punto de vista el factor cultural y científico influye en la actualidad en el cambio de la política educativa?”, la respuesta obtenida, como lo muestra el gráfico 35, nos permite observar una tendencia, en un 66,2% ,considerada como un factor de influencia en el cambio de la política educativa en la actualidad.

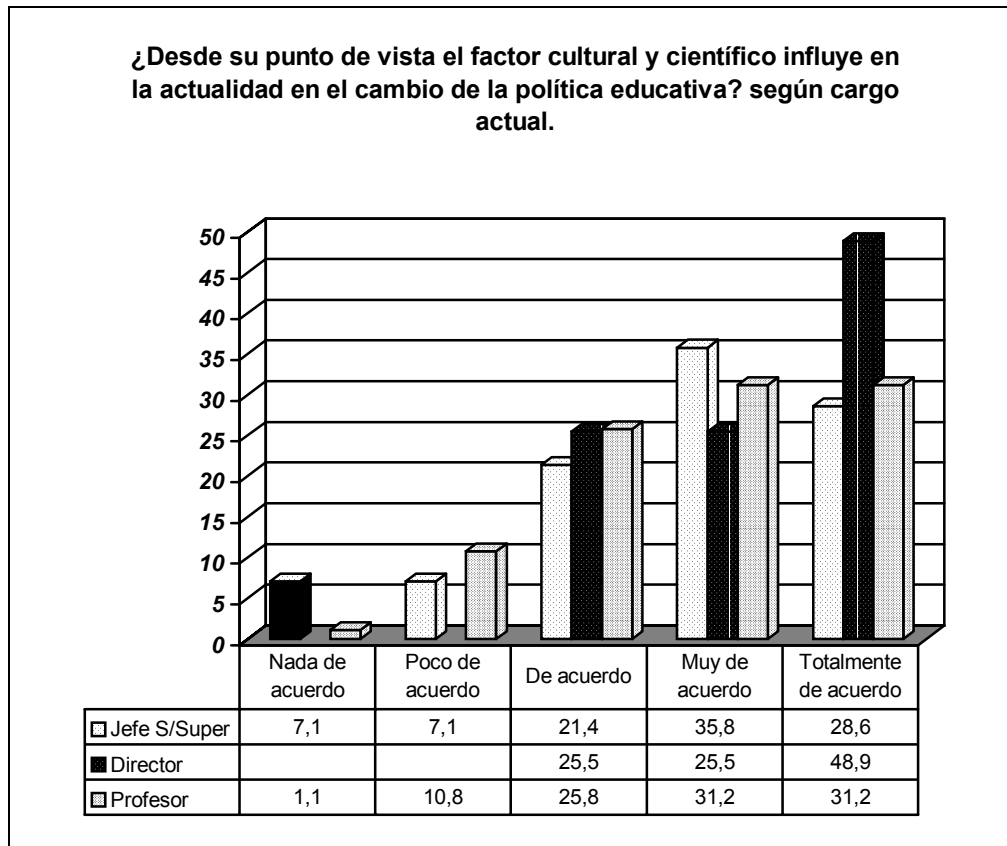


Gráfico 37

Considerando la misma variable de acuerdo al cargo actual que sustentan los docentes encontramos que hay una tendencia, (ver gráfico 36) a reforzar lo que se ha expresado con anterioridad respecto la influencia del factor cultural y científico en la política educativa; los jefes de sector y supervisores manifiestan con un (35,8% y 28,6%) estar “**muy de acuerdo**” y “**totalmente de acuerdo**” de la influencia de este factor en la educación; por su parte los

directores y profesores con un 74,4% y 62,4% mantienen la misma percepción que el anterior grupo al expresar estar también “ **de acuerdo**” y “**totalmente de acuerdo**” sobre la importancia que hoy tiene el factor cultural y científico en el cambio de la política educativa.

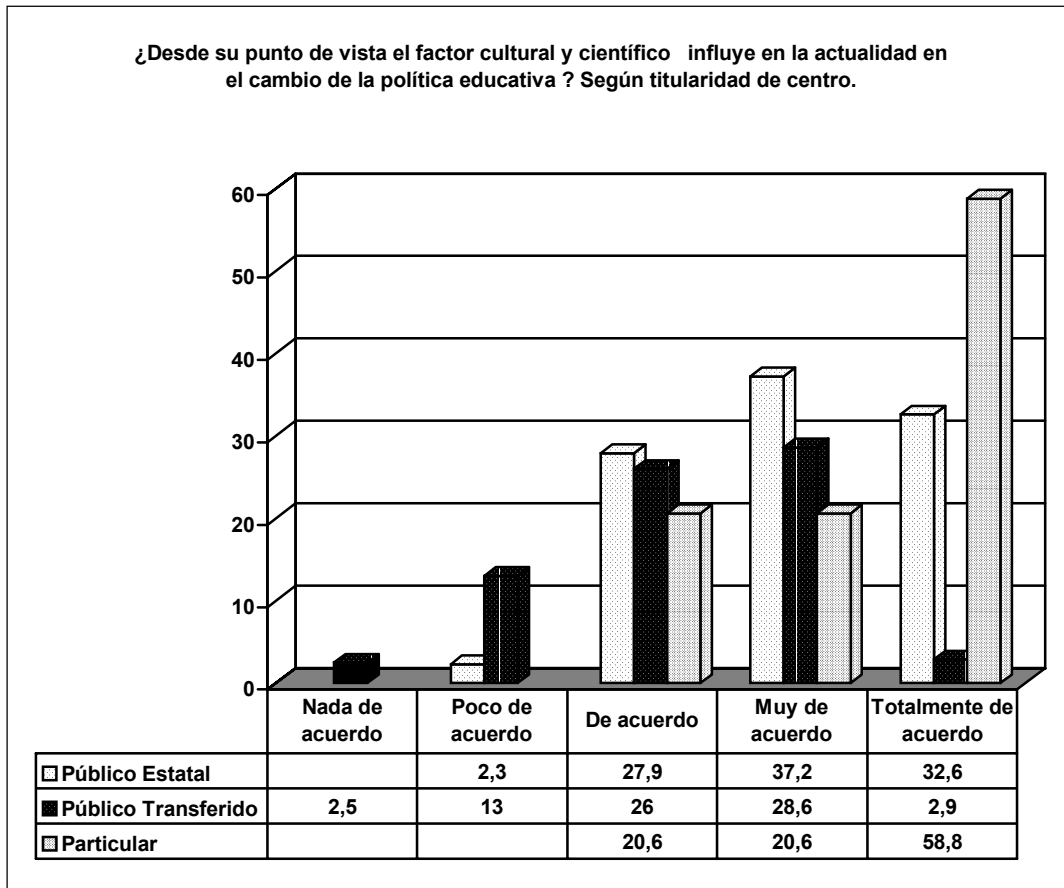


Gráfico 38

Por otro lado, como lo refleja el gráfico 37, en cuanto a la valoración del factor cultural y científico por titularidad de centro, es un factor altamente valorado si observamos el 69,8% de centros públicos estatales, 58,5% de los centros públicos transferidos de la opinión “**muy de acuerdo**” y “**totalmente de acuerdo**”. en la influencia de este factor en la política educativa, se destaca la percepción vertida por los particulares 79,4% sobre esta variable.

La política educativa, implementada a partir del Acuerdo Nacional para al Modernización de la Educación, considera factores tanto extraeducativos – demográficos, económicos, científicos y culturales – así como introeducativos – participación social, reorganización del sistema educativo, gestión escolar y reforma curricular-, factores que determinaron el diseño de la nueva política educativa de Estado y que se sustenta en la ideología del gobierno en funciones, lo cual es retomado por la política educativa del grupo dominante con la influencia que ejerce sobre la educación.

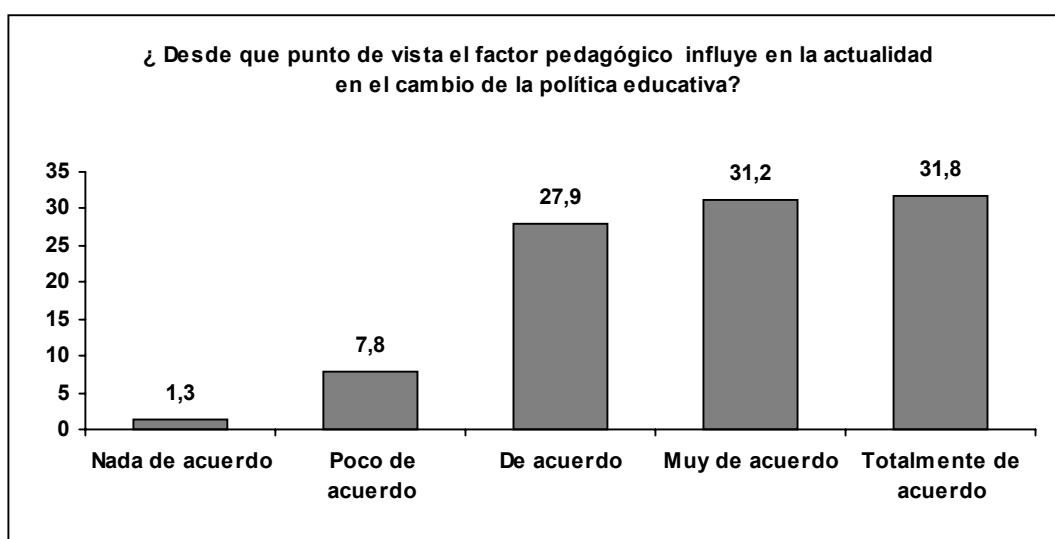


Gráfico 39

El propósito de la política educativa a través del Acuerdo es asegurar a la sociedad una educación que les proporcione a los individuos los conocimientos necesarios para una movilidad social y económica.

Respecto la influencia que el factor pedagógico tiene en la política educativa, se destaca, como se manifiesta en el gráfico 38, a partir de la agrupación de los diferentes agentes, la respuesta del 90,9% que opina estar desde **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”** en que este factor sí es determinante en la política educativa, por la valoración positiva que de él hacen los docentes, deberá tenerse muy en cuenta a la hora del diseño de la política educativa .y de las adecuaciones que se generen.

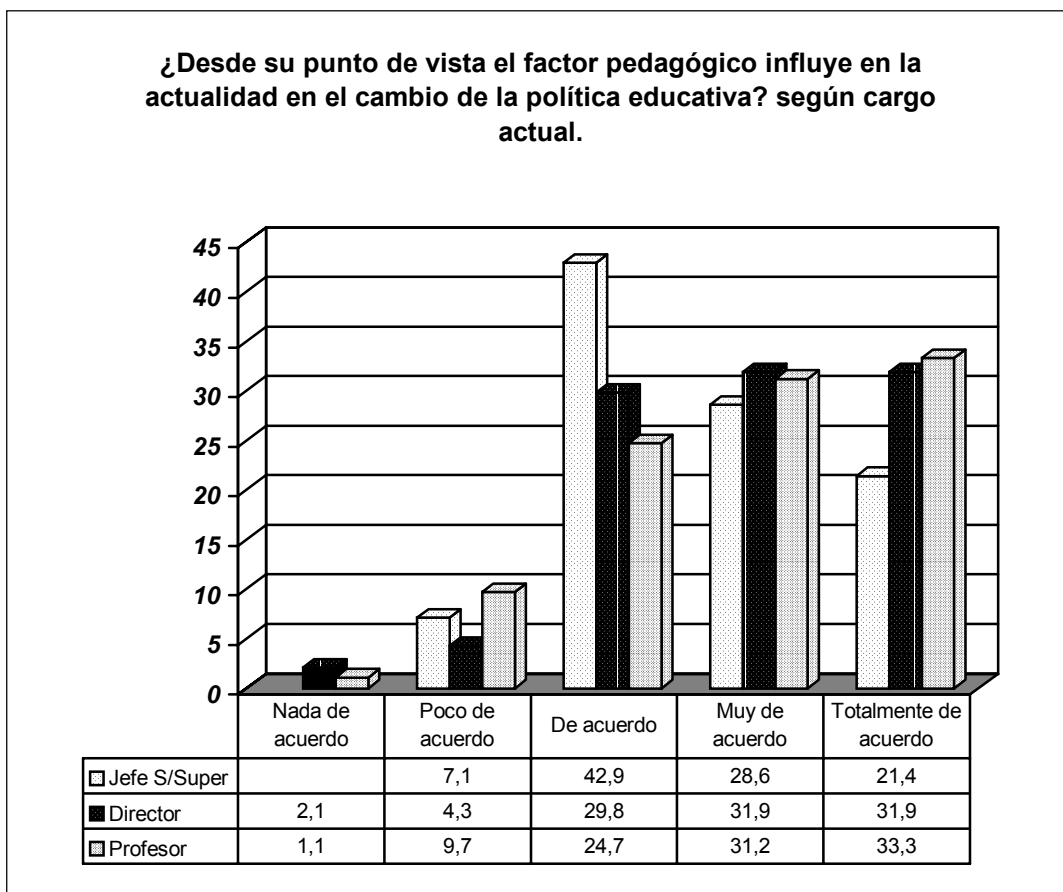


Gráfico 40

En el gráfico 39 observamos, según cargo actual, que existe una coincidencia de opinión en la valoración que hacen de la influencia del factor pedagógico en la política educativa. Dicen estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**; tal influencia lo manifiestan con un porcentaje de aprobación del 71,5% , 63,8% y 64,5%, siendo, los jefes de sector y supervisores quienes más altamente han valorado esta variable, como determinante en el cambio de la política educativa.

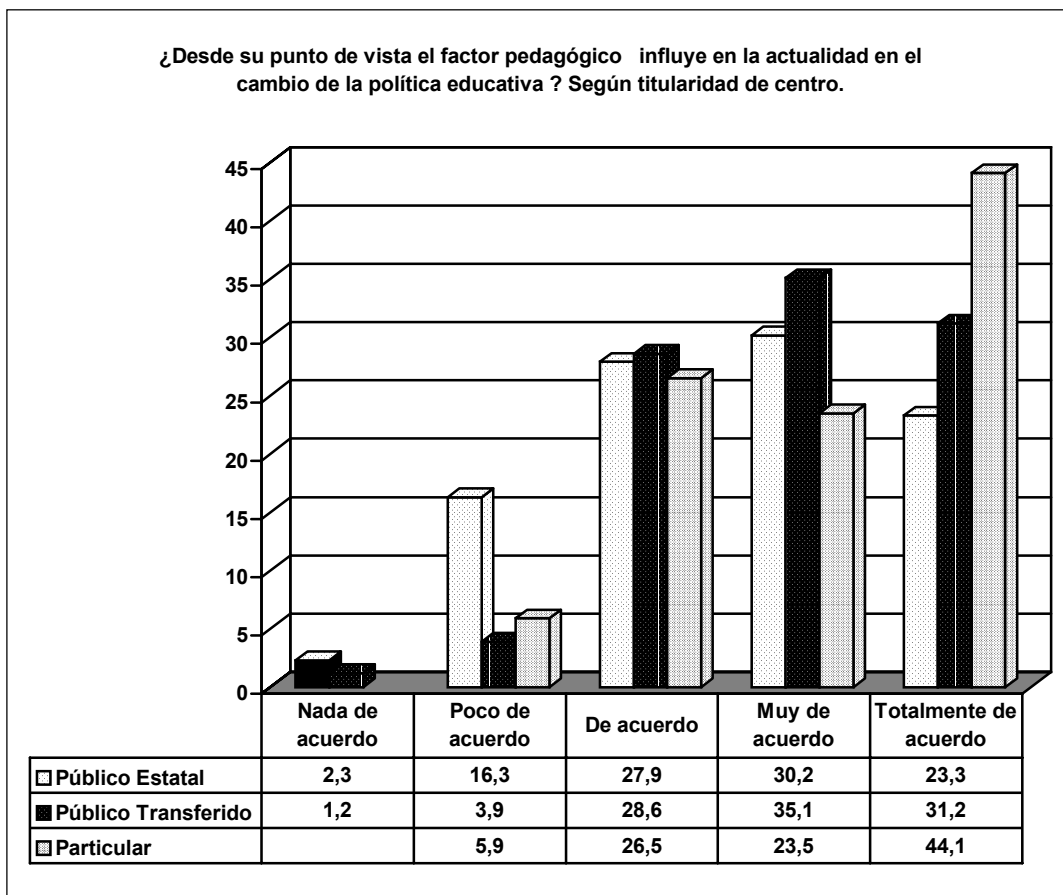


Gráfico 41

Se ha de destacar que el 44,1% (**“totalmente de acuerdo”**) de los centros particulares perciben, en mayor medida que los otros, la influencia del factor pedagógico en los cambios de la política educativa. Ello puede ser debido a la existencia de proyectos pedagógicos implementados a su mayor tradición, al control pedagógico y a las propias finalidades.

7.4.1 A manera de resumen en lo concerniente a factores que influyen en el la política educativa en función de cargo actual.

Tabla 31

Resumen de factores que influyen en la política educativa en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Demográfico	Económico	Sociales	Educativos	Culturales y científicos	Pedagógicos
Jefe de sector Supervisor	3	3,9	3,7	3,1	3,7	3,6
Director	3	3,7	3,4	3,7	4,1	3,8
Profesor	3,4	4,1	3,6	3,4	3,8	3,8

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

A lo largo de la descripción hemos podido constatar que, de acuerdo a lo expresado por los actores implicados en nuestro estudio, existen factores internos y externos que deben tomarse en cuenta cuando se diseña la política educativa; algunos, aún y cuando por décadas han influido en la educación hoy, continúan teniendo la misma relevancia en la política educativa.

Como se puede constatar en la tabla 31, el factor económico es determinante en el diseño de la política; entendible si consideramos la importancia que a la educación se le otorga cuando se trata de impulsar el desarrollo del país. Además, el factor económico ha sido en el pasado reciente un elemento que ha limitado el desarrollo educativo en detrimento de la misma sociedad.

Un elemento igualmente valorado por los docentes como influyente en la política educativa, es el factor pedagógico, agente imprescindible que debe estar presente en cualquier intento de reforma o diseño de política educativa.

La función social que la educación tiene es considerada por los docentes como un factor importante en el diseño de la política educativa. Esto conlleva a evitar que la desigualdad, la discriminación y la injusticia se incrementen; lo cual obliga a pensar en una escuela que permita la atención de las diferencias individuales y de grupo, que promueva la supresión o disminución de los efectos de la injusta desigualdad, además del reconocimiento de nuestra pluralidad cultural.

7.4.2 A manera de resumen en lo concerniente a factores que influyen en la política educativa según titularidad de centro.

Tabla 32

Resumen de factores que influyen en la política educativa en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Demográfico	Económico	Sociales	Educativos	Culturales y científicos	Pedagógicos
Público estatal	3,4	3,9	3,6	3,6	4	3,5
Público transferido	2,9	3,9	3,6	3,3	3,7	3,9
Particular	3,7	4,1	3,6	3,6	4,3	4

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

La importancia de las nuevas tecnologías en el diseño de la política educativa adquiere hoy en día gran importancia, los docentes consideran al factor cultural y científico como influyente en el diseño de la política educativa.

Por otra parte, como se puede observar en la tabla 32, la titularidad de centro educativo se mantiene en igual nivel de importancia para los diferentes factores puestos a consideración de los docentes.

7.5 Análisis descriptivo de las variables normativa educativa y descentralización.

La organización de los Estados, su orientación política, territorial y los cometidos a los que se deben, se encuentran plasmados en su Constitución Política.

Al mismo tiempo, en ella se sustenta el marco jurídico de las grandes líneas constitucionales entre las cuales se encuentra la educación. En nuestro caso esta gran línea se inscribe en el artículo 3º constitucional.

Sin embargo, es importante señalar que no es suficiente lo que en una constitución se refleja, sino lo que en la práctica se aplica de ello.

Teniendo en cuenta los cambios que han experimentado las constituciones de las democracias modernas, así como la realidad sociopolítica, encontramos que de éstas se pueden hacer varias clasificaciones, según sea su aplicación constitucional.

Los politólogos, utilizando una distinción clásica, han señalado que las constituciones semánticas las adoptan quienes detentan el poder en beneficio propio, la organización política se resume, a una mera formalidad, por lo cual poco tienen que ver con la realidad sociopolítica.

En cambio, las constituciones nominales, aún y cuando éstas contienen una validez jurídica, su aplicación y vigencia con la realidad se contraponen en ocasiones con la norma, su función se traduce en educativa, cuyo propósito, en el transcurso del tiempo es constituirse en una constitución normativa; es decir, las constituciones nominales las podríamos definir de aplicación parcial.

Las constituciones normativas son aquellas cuyas normas dominan la organización formal y concuerda con la realidad sociopolítica; es decir, las constituciones normativas dominan el proceso político o, por el contrario, el

proceso del poder político se adapta a la constitución, el cual se confirma en la práctica.

La reforma al artículo 3º constitucional define las aspiraciones que en materia educación se desean para la sociedad, el cual es modificado en 1992, y da como consecuencia una nueva Ley General de Educación en la que se delimitan las funciones y facultades normativas de cada uno de los tres niveles de gobierno, las cuales, han sido analizadas en el anterior capítulo.

La nueva normatividad educativa sin duda es una de las consecuencias que originó la descentralización de la educación en México.

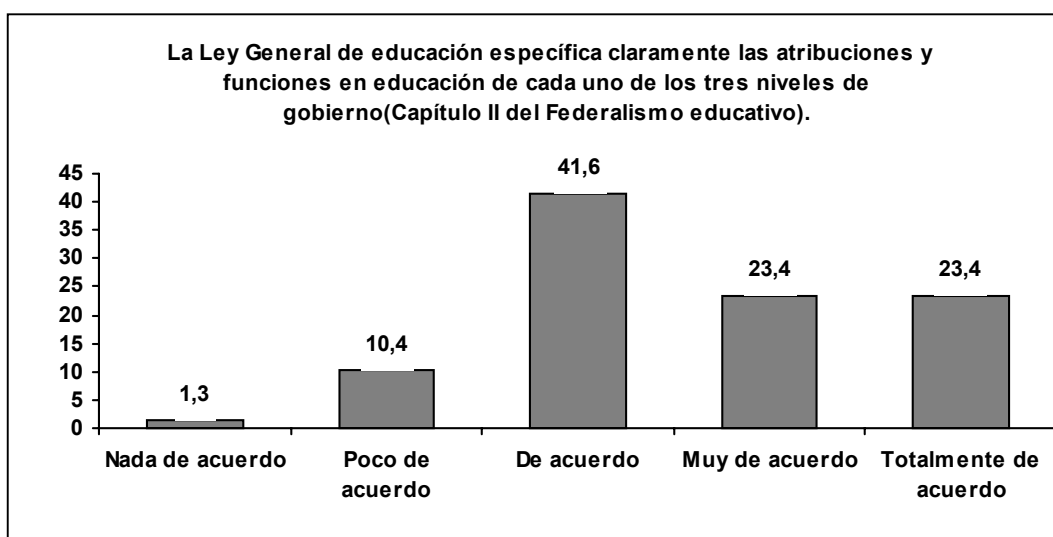


Gráfico 42

La reorganización del sistema educativo nacional, cuya consecuencia da origen a una nueva Ley General de Educación entre otras reformas, nos lleva dentro de nuestro estudio a recabar las opiniones que sobre ésta tienen los docentes, como se puede observar en el gráfico 41, sobre el enunciado **“la Ley General de Educación especifica claramente las atribuciones y funciones en educación de cada uno de los tres niveles de gobierno (capítulo II del Federalismo Educativo)”**. Los docentes expresan en 41,6% estar **“de acuerdo”** un 23,4% **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** en que el

capítulo referente a la descentralización educativa (federalismo educativo) delimita claramente cuáles son las funciones del gobierno central, de los estados de la federación y de los ayuntamientos.

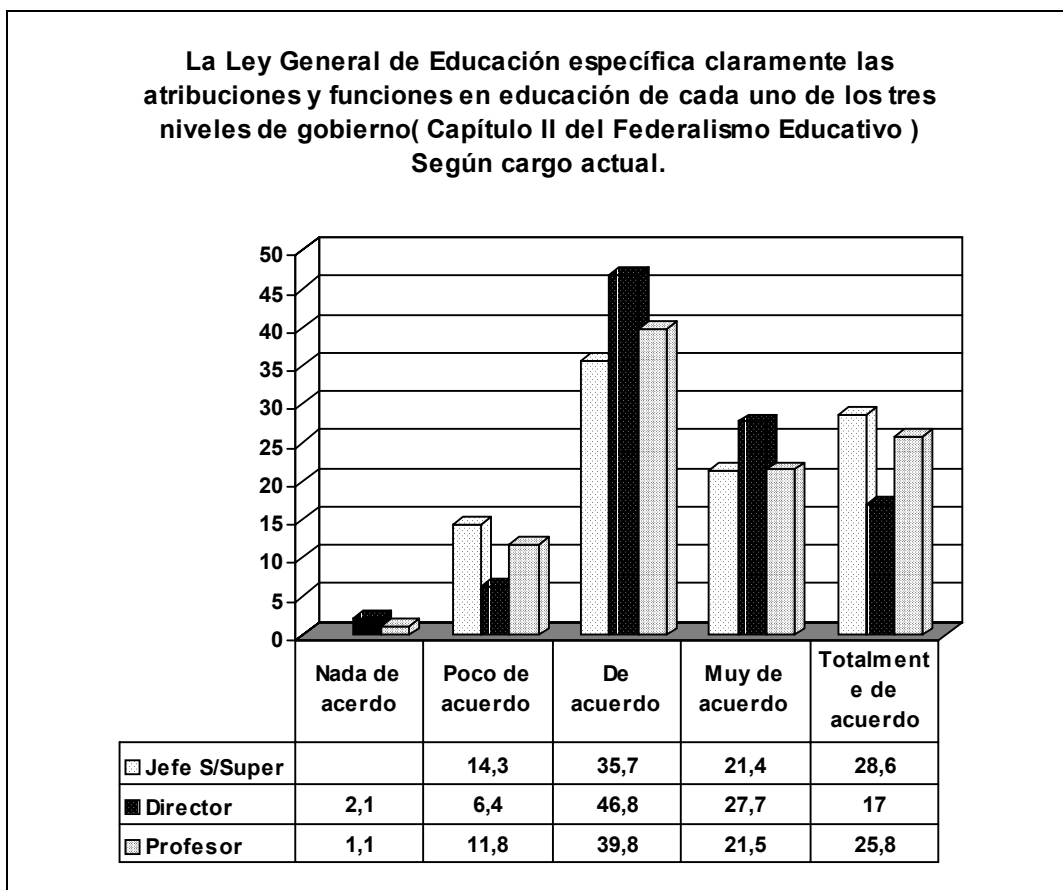


Gráfico 43

Sobre la valoración que sobre la misma variable se hace según cargo actual, como se puede constatar en el gráfico 42, los diferentes cargos mantienen su percepción en **“de acuerdo”** (jefe de sector y supervisor 35,7%, director 46,8% y profesores 39,8%) en cuanto a la claridad de la normativa educativa y en lo referente a las atribuciones de los niveles de gobierno.

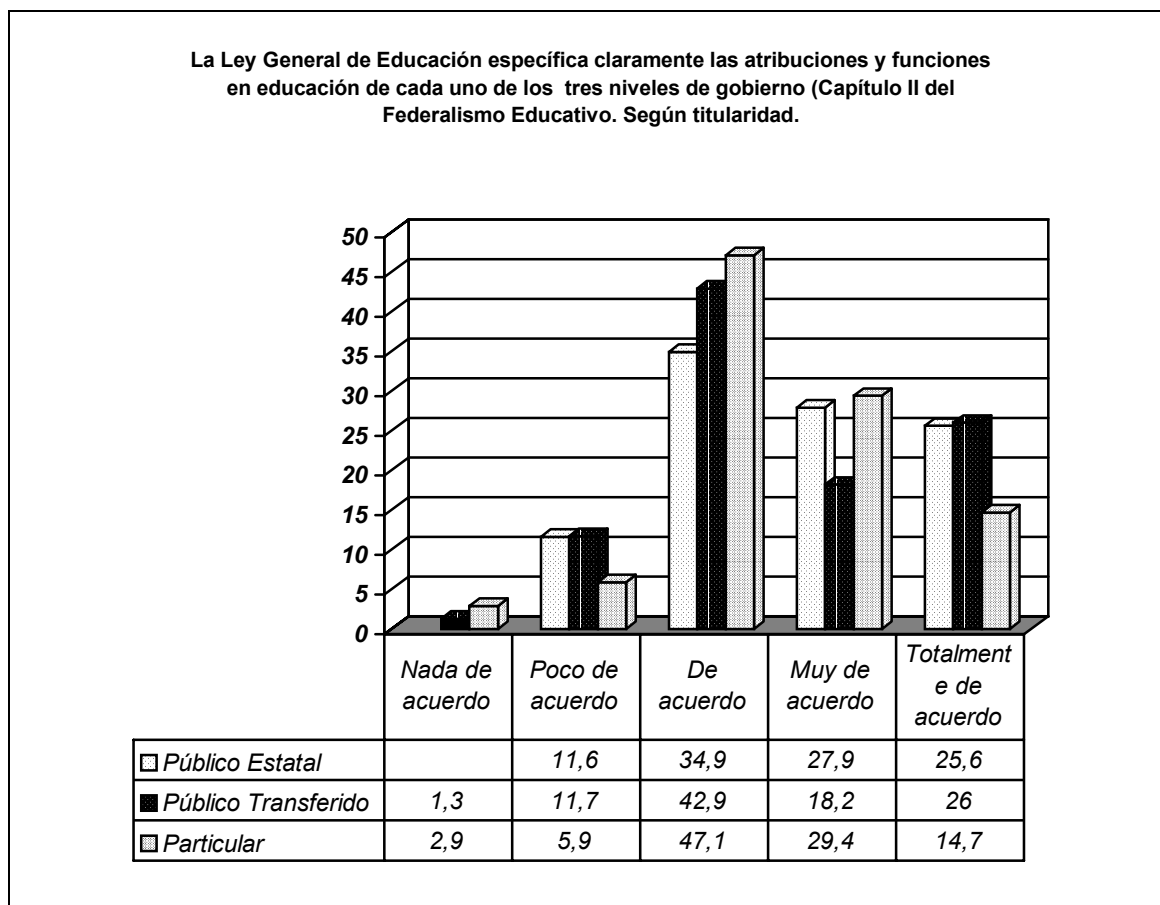


Gráfico 44

En el análisis de la variable estudiada según titularidad de centro, (gráfico 43), se mantiene una valoración positiva en **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”** manifestando los docentes de titularidad particular una mayor percepción, 47,1%; por su parte, los docentes del subsistema público transferido lo expresan en un 42,9%, y el público estatal en un 34,9% en cuanto a la delimitación de las funciones de los diferentes niveles de gobierno en el ámbito educativo.

La política de descentralización, que generó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, hizo necesario crear mecanismos de regulación y homogenización, que con el tiempo permitieran al proceso descentralizador producir espacios autónomos educativos.

Sin duda, la legislación aprobada en 1993 define claramente la nueva organización de la educación, así como las competencias jurídicas de los diferentes actores que en ella intervienen; sin embargo es importante conocer a través de los profesionales de la educación si en la práctica la normatividad ha colaborado a la descentralización de la educación.

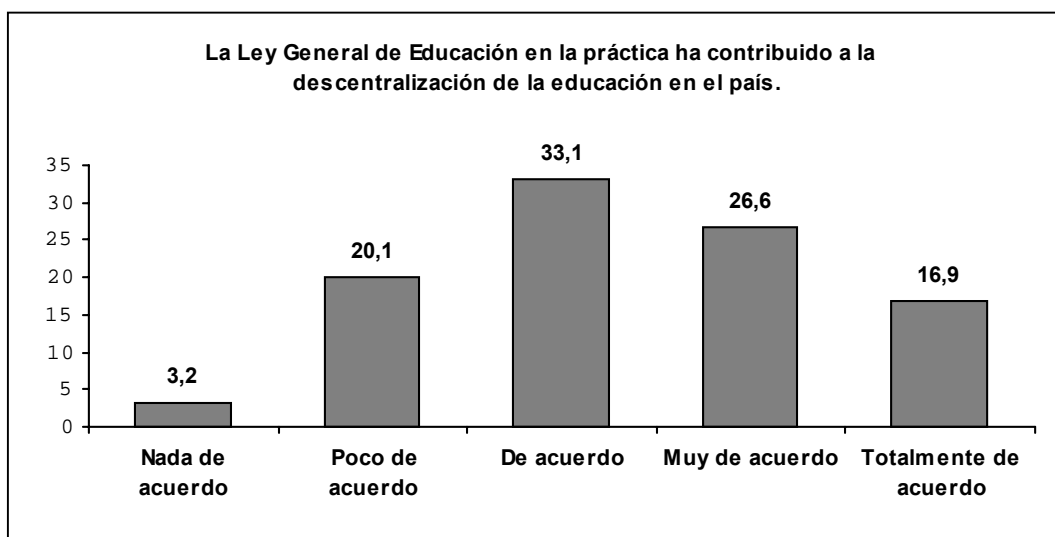


Gráfico 45

Como se advierte en el gráfico 44, los docentes opinan en 43,5% estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** en que **“la Ley General de Educación en la práctica ha contribuido a la descentralización de la educación en el país”**; se destaca también el 33,1% de las opiniones vertidas que expresan estar **“de acuerdo”** en que la normativa ha contribuido a la descentralización de la educación

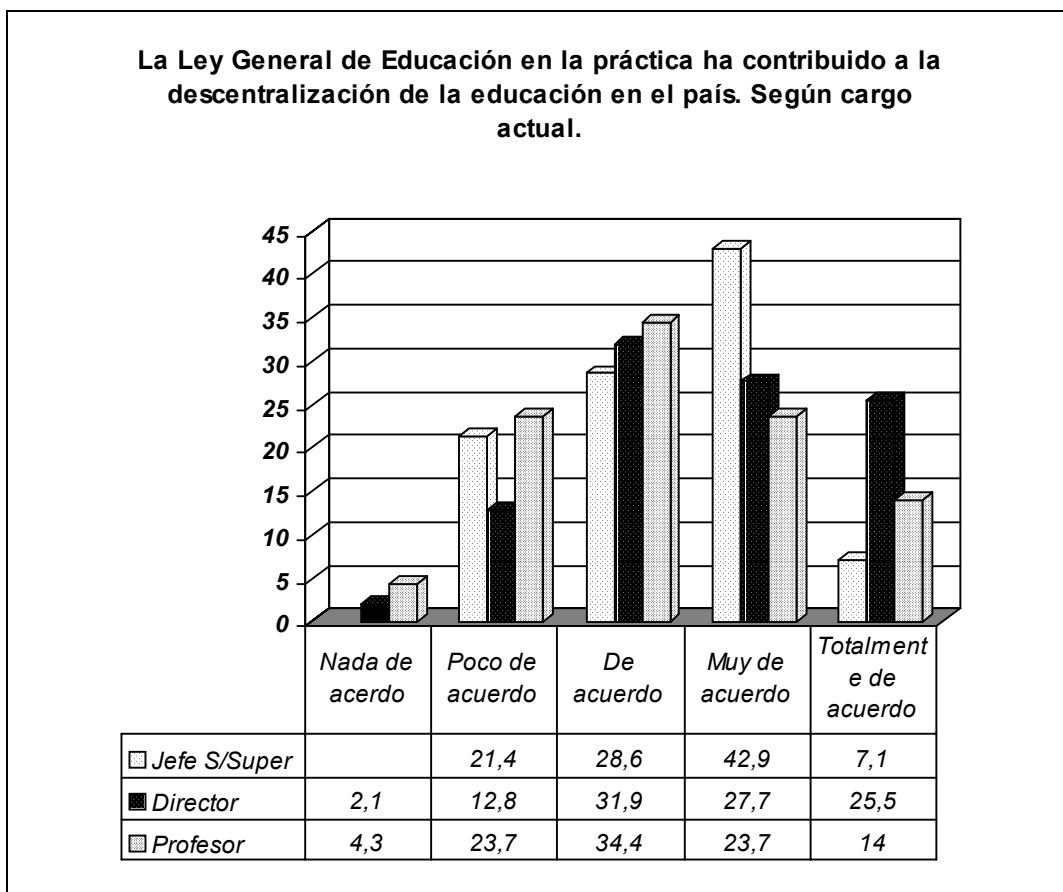


Gráfico 46

Como podemos apreciar en el gráfico 45, según cargo actual, los profesionales de la educación, manifiestan mayoritariamente estar “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en que la ley ha contribuido a la descentralización, el supervisor y jefe de sector en un 71,5%, los directores 59,6% y los profesores en un 58,1%; como se puede observar los que mejor valoran esta contribución son según el cargo los jefes de sector y los supervisores.

La Ley General de Educación en la práctica ha contribuido a la descentralización de la educación en el país. Según titularidad.

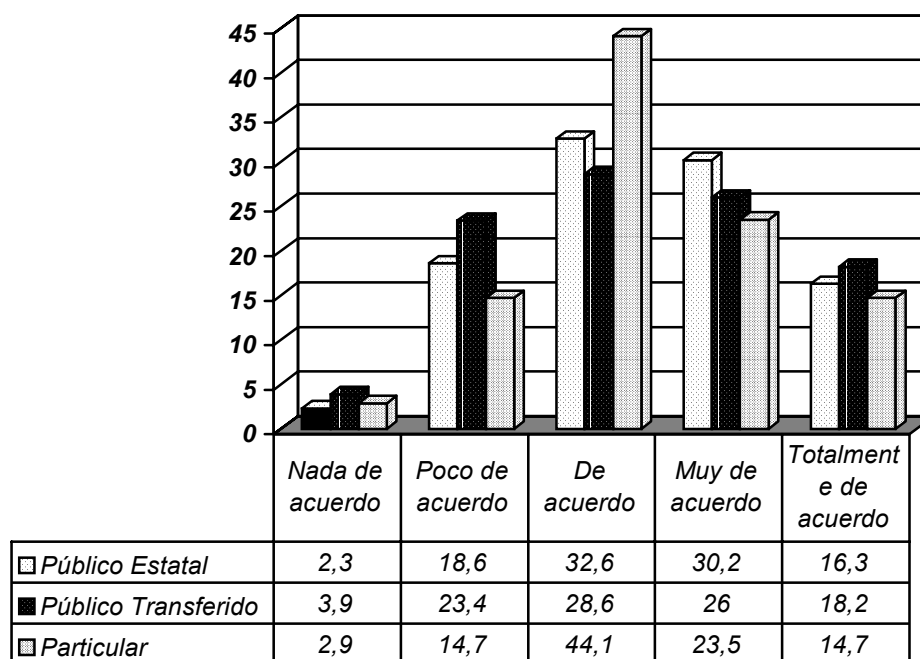


Gráfico 47

Por otra parte, cuando el análisis se realiza teniendo en cuenta la titularidad, manteniendo el mismo parámetro en esta variable **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, como podemos observar en el gráfico 46, encontramos que quienes más valoran la contribución de la ley a la descentralización, en un 67,6%, son los de titularidad privada, seguidos en 62,8% por los de titularidad pública estatal. Se destaca que aquellos que son los mayormente beneficiados con el proceso de descentralización, es decir los docentes del público transferido, opinan en un 54,6% que la ley ha contribuido a la descentralización de la educación del país; tal vez tal percepción se debe al sostenimiento de dos subsistemas educativos en el estado, contrario a lo que esperaban de que la descentralización generaría un sólo sistema educativo estatal homogéneo. Las relaciones entre la escuela y los diferentes actores que inciden sobre ella son hoy un juego de intereses políticos y sociales concurrentes. La implicación de la participación de los diferentes agentes sociales es un factor determinante para el éxito de una buena educación; pero

también sabemos que la influencia de los padres, tanto en la vida familiar como en los centros educativos, repercute positivamente cuando la relación familia-escuela se encuentra perfectamente normada en cuanto a las funciones que a cada uno de los diferentes actores corresponden.

Hoy los contextos se han hecho más inciertos que en épocas anteriores. Ante este escenario y de acuerdo a la Ley General de Educación de México, aparece la figura de la participación social, estableciéndose una nueva relación entre los tres elementos de socialización: escuela, familia y sociedad.

Como hemos expresado con anterioridad, la participación social es en nuestro contexto una nueva realidad a la cual la escuela habrá de adaptarse, por tal motivo los diferentes actores están llamados a ponerse de acuerdo con vistas a construir un nuevo contrato social y educativo.

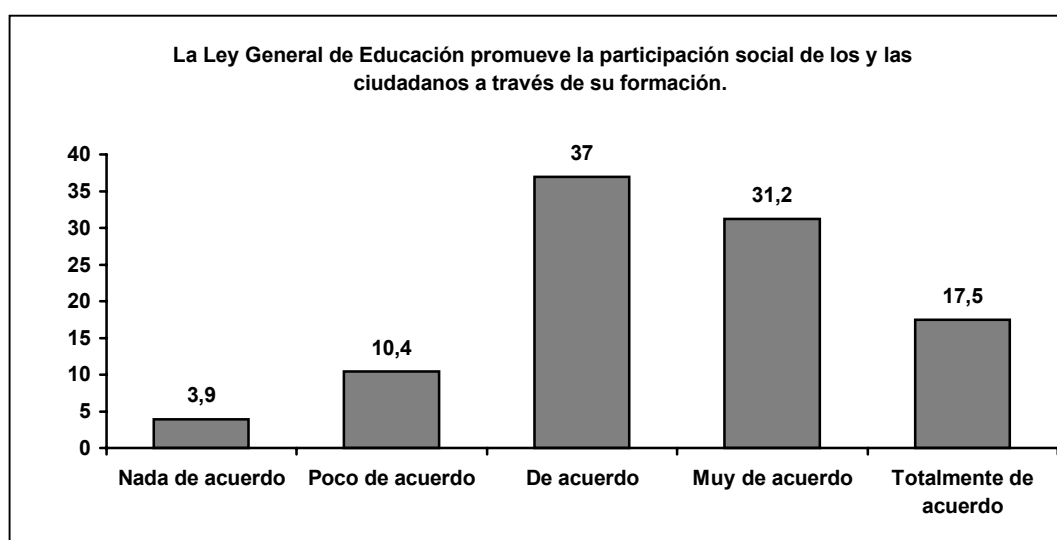


Gráfico 48

Así, como podemos apreciar en el gráfico 47, la opinión que los docentes tienen del enunciado **“la Ley General de Educación promueve la participación social de las y los ciudadanos a través de su formación”**, un 37% expresa estar **“de acuerdo”** y un 31,2% **“muy de acuerdo”** en que el marco de la legislación educativa sí facilita la participación social de todos los ciudadanos a través de su formación.

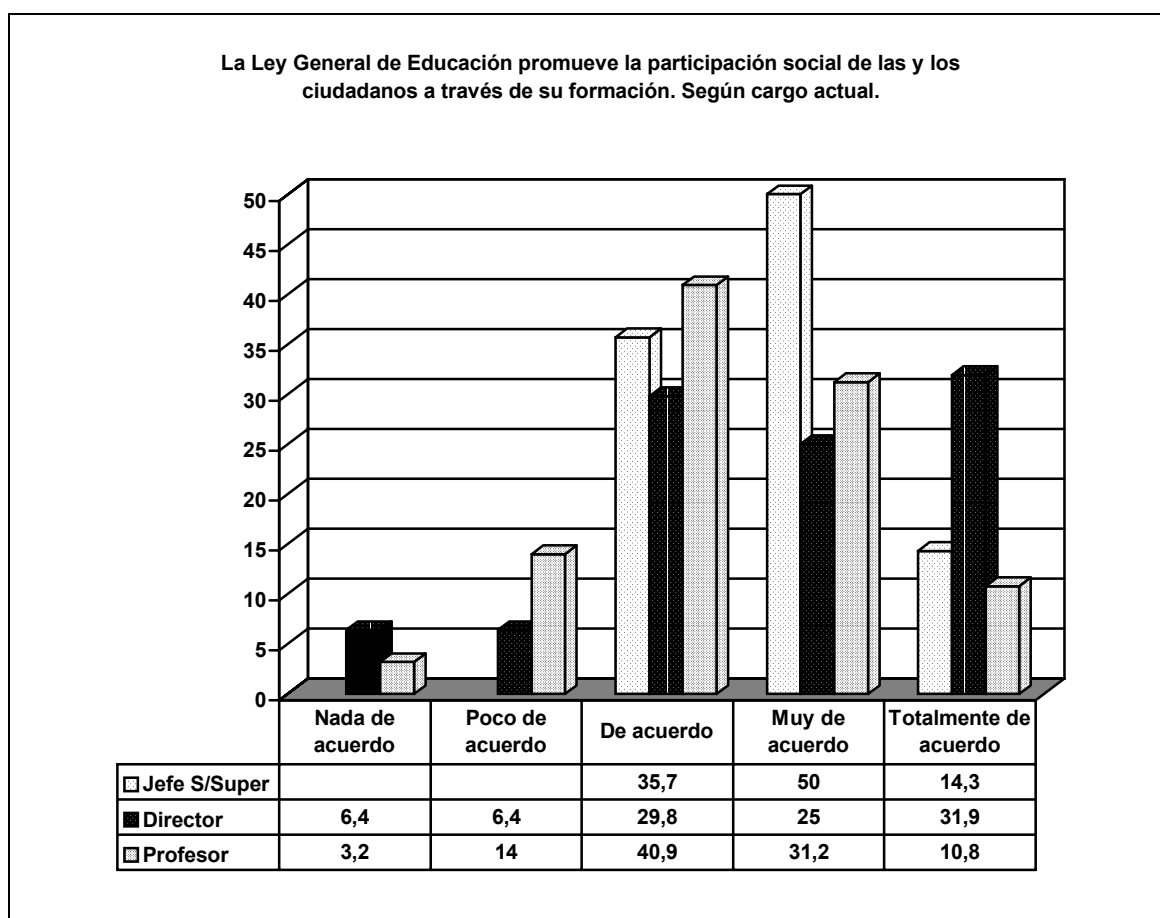


Gráfico 49

En el análisis de contingencia realizado a esta variable, de acuerdo al gráfico 48, según cargo actual, encontramos que la opinión vertida por los docentes se encuentra diversificada; así los jefes de sector y supervisores en un 50% expresan estar **“muy de acuerdo”**, por su parte los directores en un 31,9% y la mayor valoración dicen estar **“totalmente de acuerdo”**. Para los

profesores su valoración se sitúa en un 40,9% en “**de acuerdo**” en, que las disposiciones normativas sí permiten la promoción de la participación social de los ciudadanos.

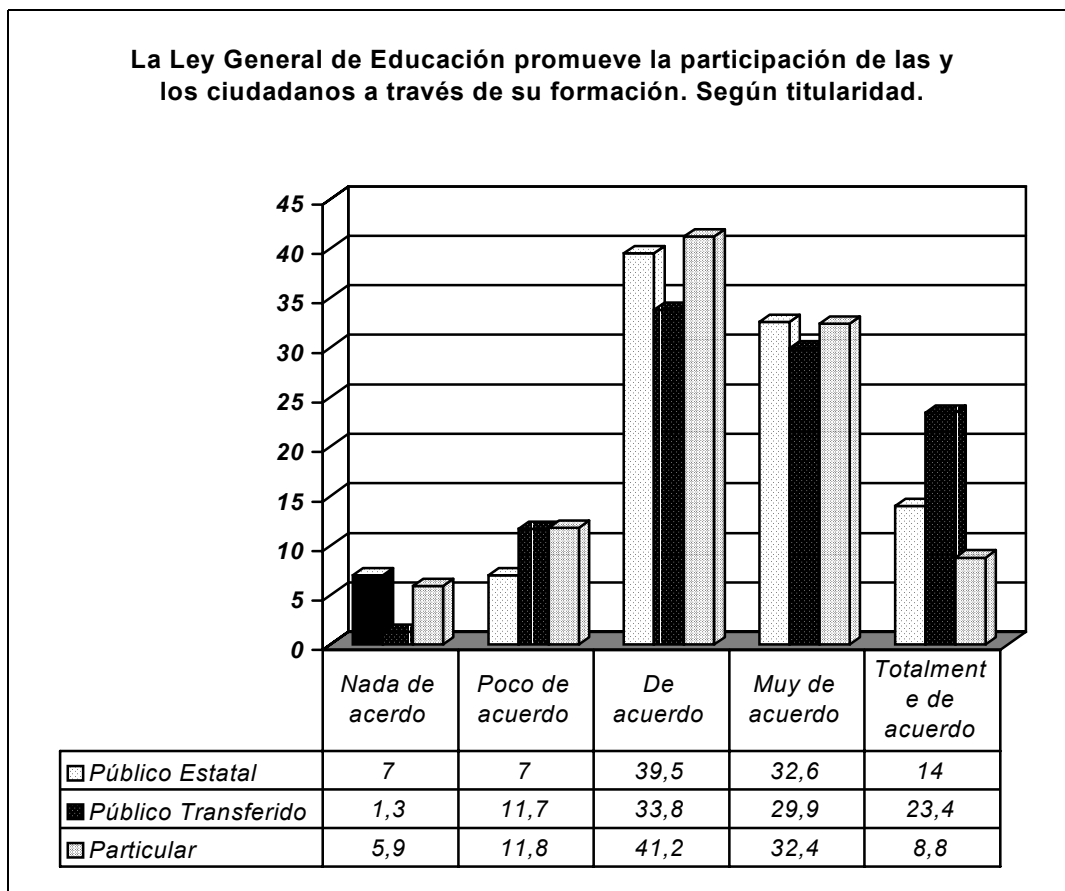


Gráfico 50

De acuerdo al análisis de contingencia, según titularidad de centro educativo, observamos en el gráfico 49 un juicio homogéneo que se centra en “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” siendo la percepción de los docentes de titularidad particular un 73,6%, seguido de poca diferencia por la opinión de los docentes del público estatal con un 72,1%, siendo estas titularidades las que mejor valoran la nueva realidad como un apoyo a las tareas de la escuela.

La preocupación por la calidad de la educación en general, en documentos normativos y de la administración educativa en particular, es desde nuestro punto de vista para nuestro contexto relativamente reciente. Esto es comprensible si recordamos, como señalábamos en capítulos anteriores, que el

Estado mexicano hasta los inicios de la década de los años ochenta se había centrado en la atención de los aspectos cuantitativos de la educación. Es decir, la prioridad respecto a la educación consistía en legislar para proporcionar la cobertura necesaria a la población escolar basándose en el derecho que todo ciudadano tiene a recibir la enseñanza mínima. Es hasta que se considera que la atención a la parte cuantitativa de la educación se encuentra cubierta cuando el interés por mejorar el tipo de educación que se está impartiendo adquiere importancia; es en ese momento cuando el concepto de calidad aparece reiteradamente en el discurso político educativo.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica significó el prelude de las transformaciones del sistema educativo mexicano y marcó también, sin duda alguna, un modo distinto de concebir la educación.

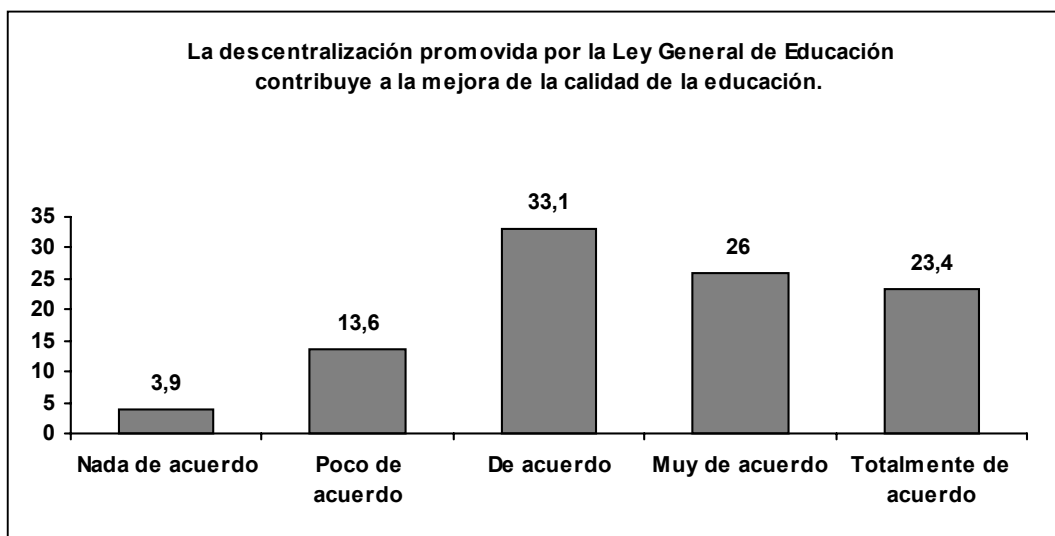


Gráfico 51

La descentralización de la educación constituye uno de los puntos de partida hacia la mejora de la calidad de la enseñanza del sistema educativo mexicano, la cual encuentra sustento en la Ley General de Educación. A este respecto como se observa en el gráfico 50, en nuestro estudio se advierte una tendencia por parte de los docentes a opinar en un 59,1% estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en que **“la descentralización promovida por la Ley General de Educación contribuye a la mejora de la calidad de la educación”**; un 23,4% manifiesta estar **“totalmente de acuerdo”** en que la descentralización promovida por la ley, contribuye a mejorar la calidad educativa.

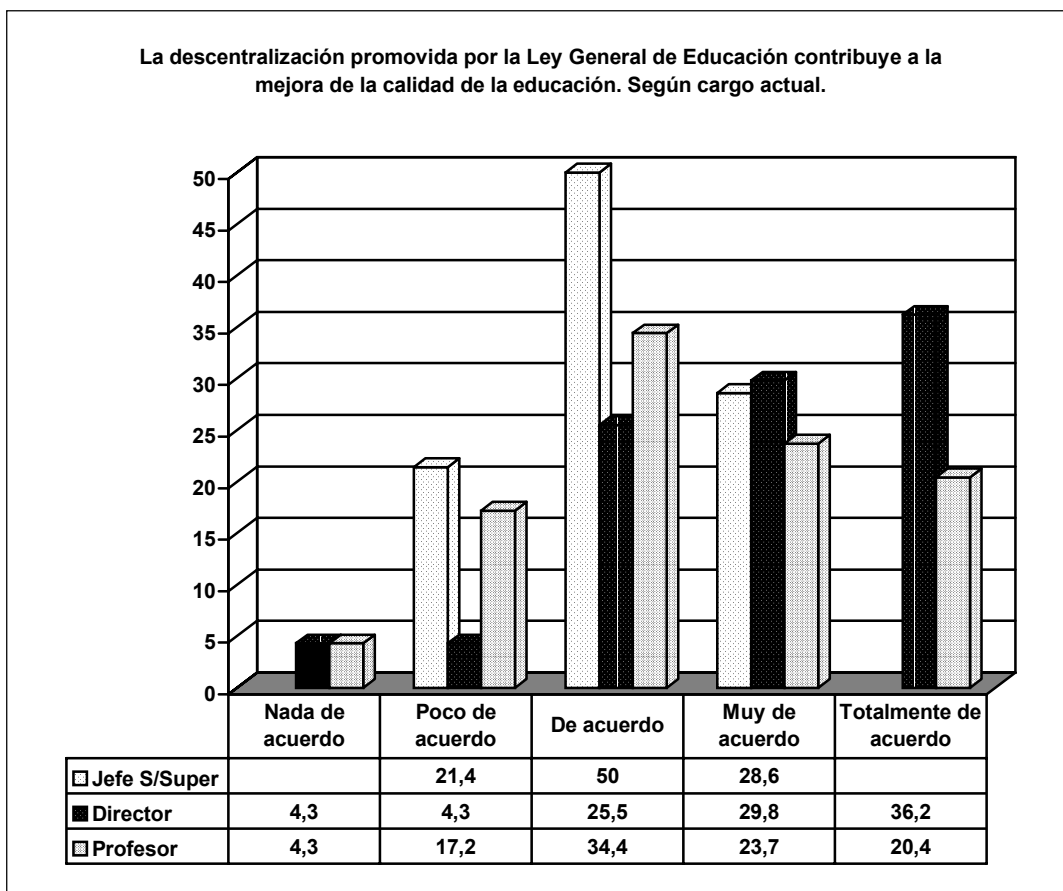


Gráfico 52

En el análisis que realizamos a la misma variable, según cargo actual, como se destaca en el gráfico 51, encontramos una coincidencia en cuanto a la valoración que los diferentes cargos expresan **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; los jefes de sector y supervisores ponderan en un 78.6% positivamente la promoción de la descentralización por parte de la ley, como una vía para mejorar la calidad educativa, por su parte los profesores lo manifiestan en un 58,1% y los directores un 55,3%. Se destaca la diferencia porcentual de los dos últimos cargos en comparación con lo expresado con los jefes de sector y supervisores.

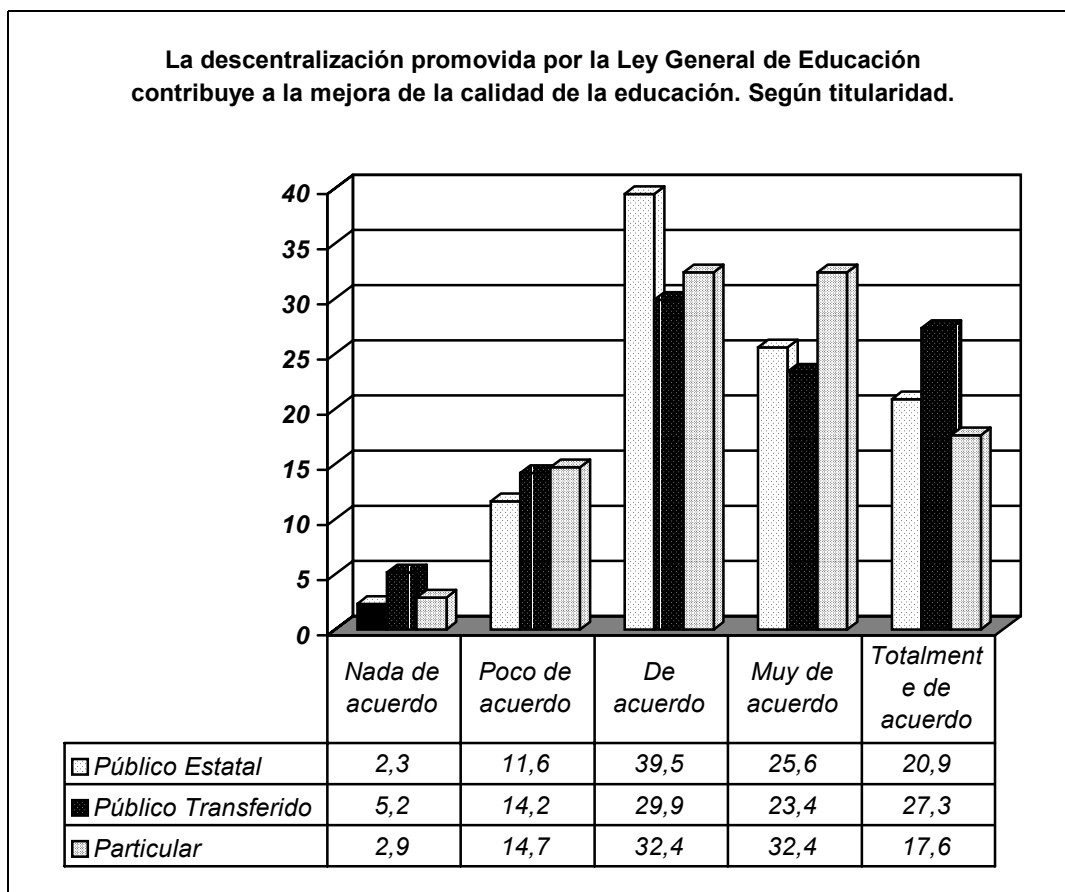


Gráfico 53

En cuanto al mismo enunciado y según **titularidad**, en el análisis de contingencia y como se destaca en el gráfico 52, las opiniones de los docentes con titularidad público estatal 65,1% y particular 64,8% dicen estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** ; por su parte los docentes con titularidad pública transferido en un 29,9% opinan estar **“de acuerdo”** y un 27,3% manifiesta estar **“totalmente de acuerdo”** en que la descentralización promovida por la normativa educativa permitiera mejorar la calidad de la educación.

7.5.1 A manera de resumen en lo concerniente a normativa educativa y descentralización en función de cargo actual.

Tabla 33

Resumen de normativa educativa y descentralización en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Atribuciones de los niveles de gobierno	Contribución a la descentralización	Promoción de la participación social	Mejora de la calidad
Jefe de sector Supervisor	3,6	3,3	3,7	3
Director	3,5	3,4	3,5	3,7
Profesor	3,5	3,2	3,3	3,4

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Observar la operación de los servicios educativos con un enfoque local, a partir de la decisión del gobierno central de descentralizarlas, implica examinar el papel de los diferentes niveles en el proceso de descentralización desde la perspectiva de lo normativo vigente,. Al respecto, los docentes opinan que la Ley General de Educación ha contribuido a descentralizar la educación;

consideran que la normativa especifica claramente las facultades de los gobiernos central y local, así como las facultades concurrentes y exclusivas de los gobiernos estatales.

7.5.2 A manera de resumen en lo concerniente a normativa educativa y descentralización en función de titularidad de centro.

Tabla 34

Resumen de normativa educativa y descentralización en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Atribuciones de los niveles de gobierno	Contribución a la descentralización	Promoción de la participación social	Mejora de la calidad
Público estatal	3,6	3,4	3,4	3,5
Público transferido	3,5	3,3	3,6	3,5
Particular	3,4	3,3	3,2	3,4

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Con respecto a las mismas variables desde la titularidad de los docentes, éstos mantienen una muy alta percepción positiva sobre el papel que ha tenido la normativa vigente; consideran asimismo, tanto las públicas como las particulares, que la ley ha permitido la promoción de la participación social, así como la contribución de mejorar la calidad educativa.

Como hemos descrito a lo largo de este apartado, la política descentralizadora plasmada en el Acuerdo Nacional, ha resguardado mecanismos de regulación y homogeneización. De igual manera, la descentralización creó espacios autonómicos en los contextos locales en los cuales se hizo necesario crear mecanismos que permitieran, como en el caso de Nuevo León, conciliar la integración de los subsistemas existentes, aún y cuando hoy en día continúan cohabitando ambos sistemas, las bases jurídicas están dadas para concretar la integración en un solo sistema educativo estatal.

7.6 Análisis descriptivo de las variables descentralización educativa

La descentralización educativa en sus inicios causó un gran desconcierto, debido en gran parte a la larga tradición centralizadora del Estado Mexicano.

La descentralización, sin embargo, generó reacciones contrarias, puesto que era necesario cambiar no sólo prácticas administrativas, sino también evitar que al interior de los estados tuviera efectos centralizadores. Sin embargo, la descentralización se presenta como una opción que permite reconocer los problemas y transformar la administración y gestión de la educación, a la vez, tal reforma ofrecía nuevas vías para la innovación.

Para las entidades estatales, la transferencia de la educación significó transformar, y en algunos casos crear estructuras que les permitieran recibir el sistema federal de educación básica, así como la adaptación a la coexistencia de sus propios sistemas. Sin duda el desafío principal consistió en evitar la duplicidad de funciones y autoridades.

Estratégicamente, desde mi punto de vista, con esta medida el Estado Mexicano busca incrementar su legitimidad con reformas graduales que impulsen el federalismo y, al mismo tiempo, mantener la administración de la educación. El argumento para justificar que la descentralización de la educación se llevaría a cabo de tal manera se sustentaba en la importancia de la preservación del carácter nacional de la educación, por lo cual la administración central continuaría ejerciendo funciones normativas de supervisión y evaluación del sistema educativo.

Hoy se reconoce que la descentralización educativa parece haber quedado en la mayoría de los estados resuelta, así como la transferencia de recursos y responsabilidades a los gobiernos locales; sin embargo, existe un riesgo latente, que la descentralización se limite sólo a los aspectos administrativos, ampliándose la diferencia entre éstos y los pedagógicos.

Sin duda, lo más importante, es conocer la opinión de los operadores de la descentralización educativa, ya que los docentes son los que de primera mano perciben los aciertos o errores de tal medida. Por eso, y a manera de justificación, decidimos que nuestro instrumento se aplicaría a ellos, los docentes.

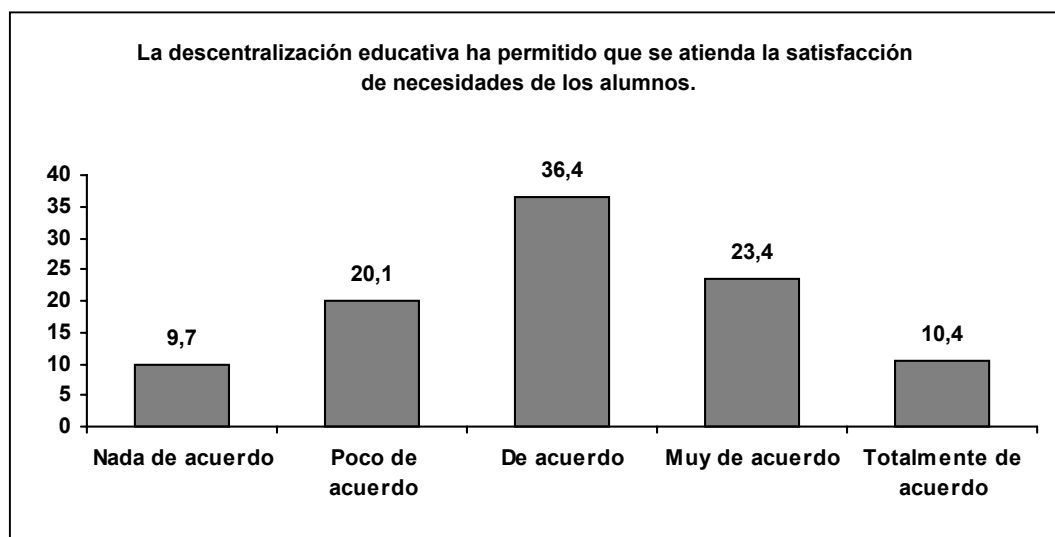


Gráfico 54

La descentralización educativa, sin duda, representó una nueva manera de ver la escuela, pero también el deseo de que esta medida contribuyera de manera directa a un mayor espacio de autonomía, que permitiera dar respuesta inmediata a los problemas que enfrentaba la educación.

Así, a diez años de iniciado el proceso de descentralización, la percepción que algunos docentes en el estado mexicano de Nuevo León tienen, de acuerdo a la variable **“la descentralización educativa ha permitido que se atienda la satisfacción de los alumnos”**, como se puede constatar en el gráfico 53, están **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en un 59,8% sobre que tal medida sí ha permitido que se atiendan las necesidades de los escolares; sin embargo, es importante destacar, en el mismo gráfico 53, que el 20,1% dicen estar **“poco de acuerdo”** en que la descentralización haya permitido que las necesidades de los alumnos se satisfagan.

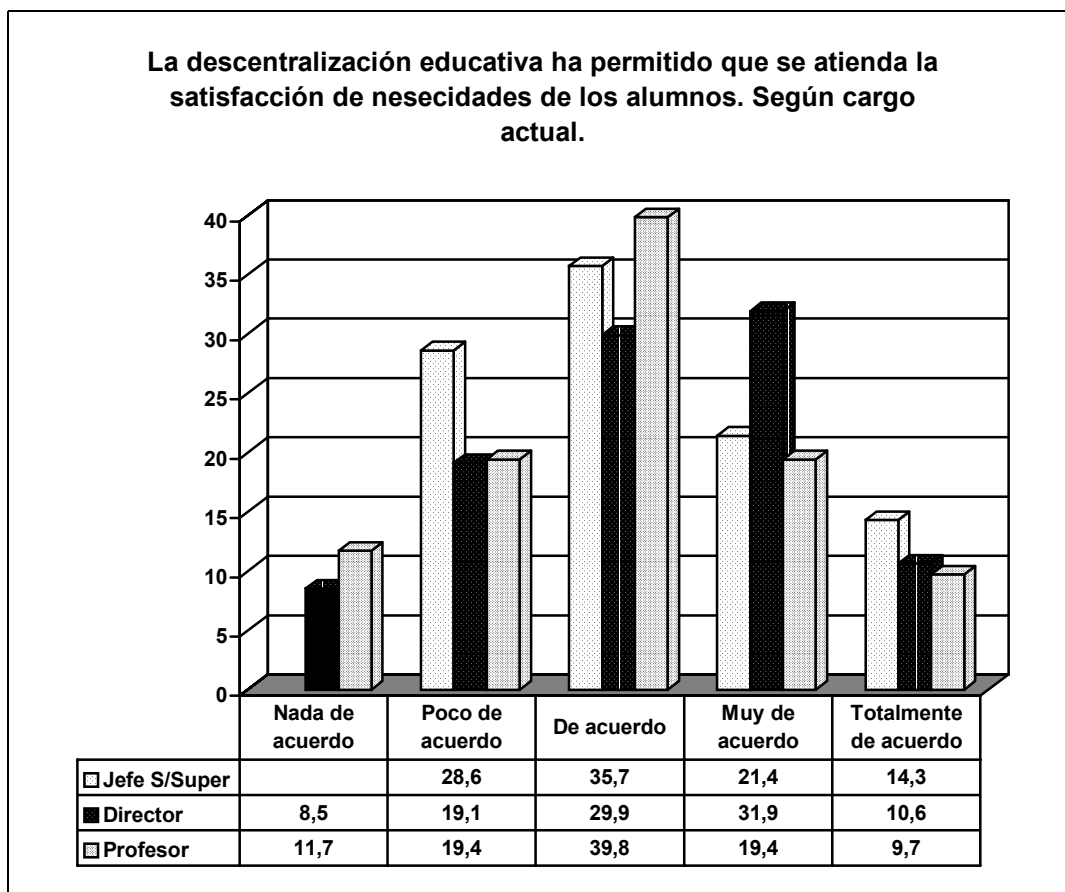


Gráfico 55

De acuerdo al análisis de contingencia, gráfico 54, según cargo actual encontramos diferencias en cuanto a las opiniones vertidas por los docentes sobre la variable **“la descentralización educativa ha permitido que se atienda la satisfacción de necesidades de los alumnos”**, se observa que la opinión de los jefes de sector y supervisores con un 64,3% se divide entre **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**; por su parte, los directores consideran en un 61,8% estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** ; con esta misma valoración se encuentran los profesores en un 59,2%, por lo que al análisis de esta variable se refiere.

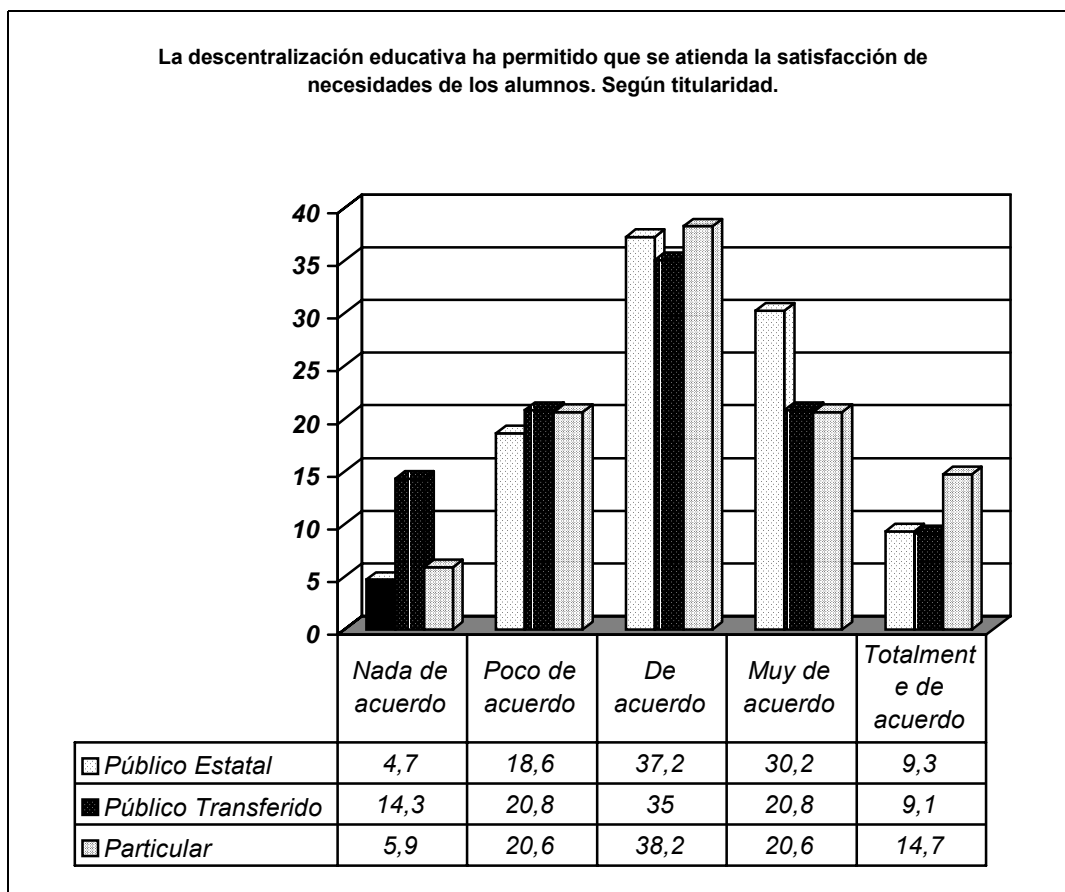


Gráfico 56

En este mismo análisis, según titularidad de centro, como se aprecia en el gráfico 55, los docentes de centros públicos estatal consideran en 67,4% estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; por otra parte, los profesores de centros públicos transferido y particular exteriorizan su valoración en **“poco de acuerdo”**, **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en que la descentralización ha permitido la atención de las necesidades de los alumnos.

Sin duda la sociedad mexicana continua siendo una sociedad con grandes diferencias culturales, las cuales durante largo tiempo se han reflejado en un área social muy sensible como es la educación; por otra parte, estamos conscientes que cualquier medida implementada para aminorar las desigualdades, sobre todo educativas, habrá de observarse a largo plazo.

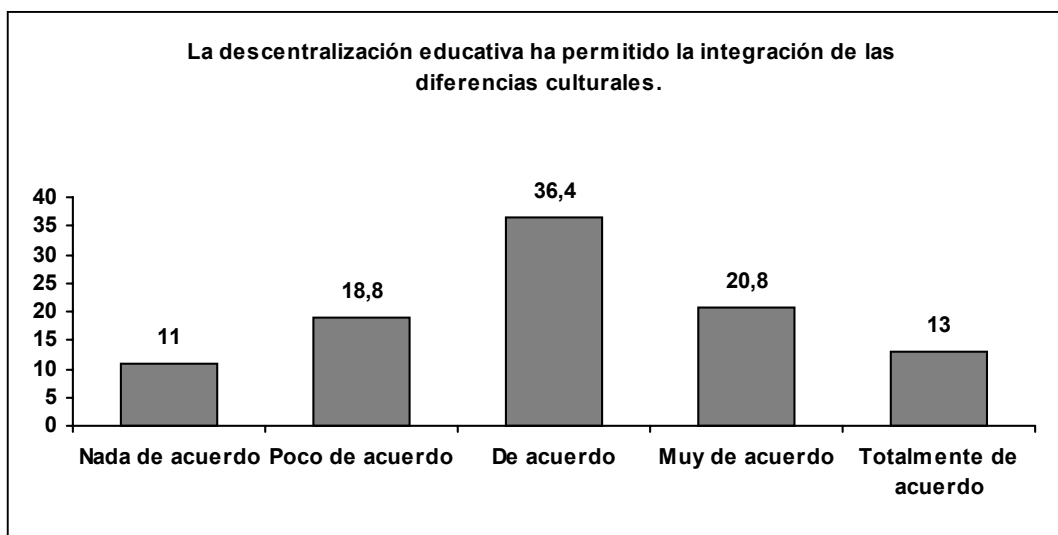


Gráfico 57

Uno de los grandes retos que a la descentralización se le presenta, sin duda, es que con el tiempo las diferencias culturales se reduzcan lo más posible; es por esto que en nuestro instrumento incluimos la afirmación **“la descentralización educativa ha permitido la integración de las diferencias culturales”**. En el análisis de frecuencia, de acuerdo al gráfico 56, los docentes, a diez años de iniciado el proceso de descentralización, consideran en un 57,2% estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en que la descentralización ha permitido la integración de las diferencias culturales.

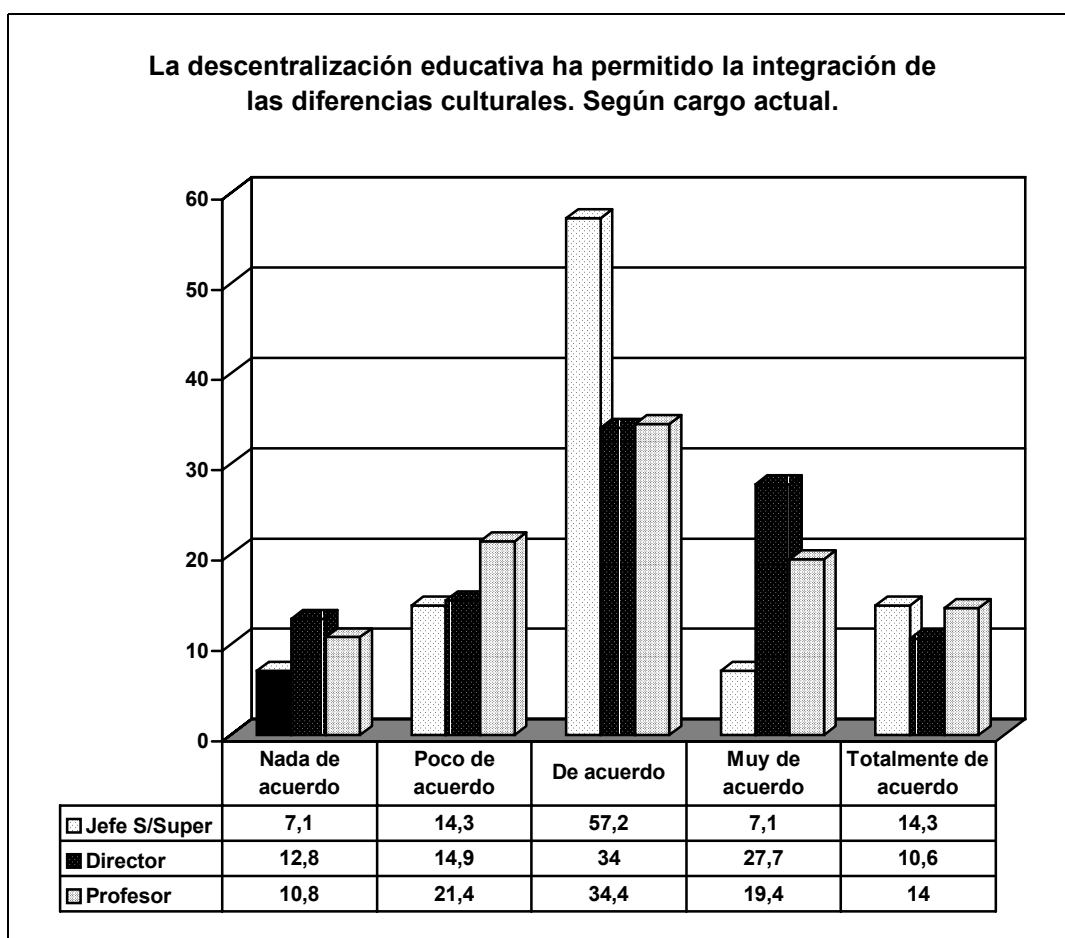


Gráfico 58

Por otra parte, como se observa en el gráfico 57, en el análisis de contingencia a la misma variable según cargo actual los docentes, jefes de sector y supervisores, así como los directores, manifiestan estar “de acuerdo” en un 57,2% y 34% respectivamente, por su parte los profesores dicen en un 34,4% estar “**de acuerdo**”, sin embargo, también expresaron un 21,4% en “**poco de acuerdo**” sobre si en este tiempo la descentralización ha permitido la integración de las diferencias culturales.

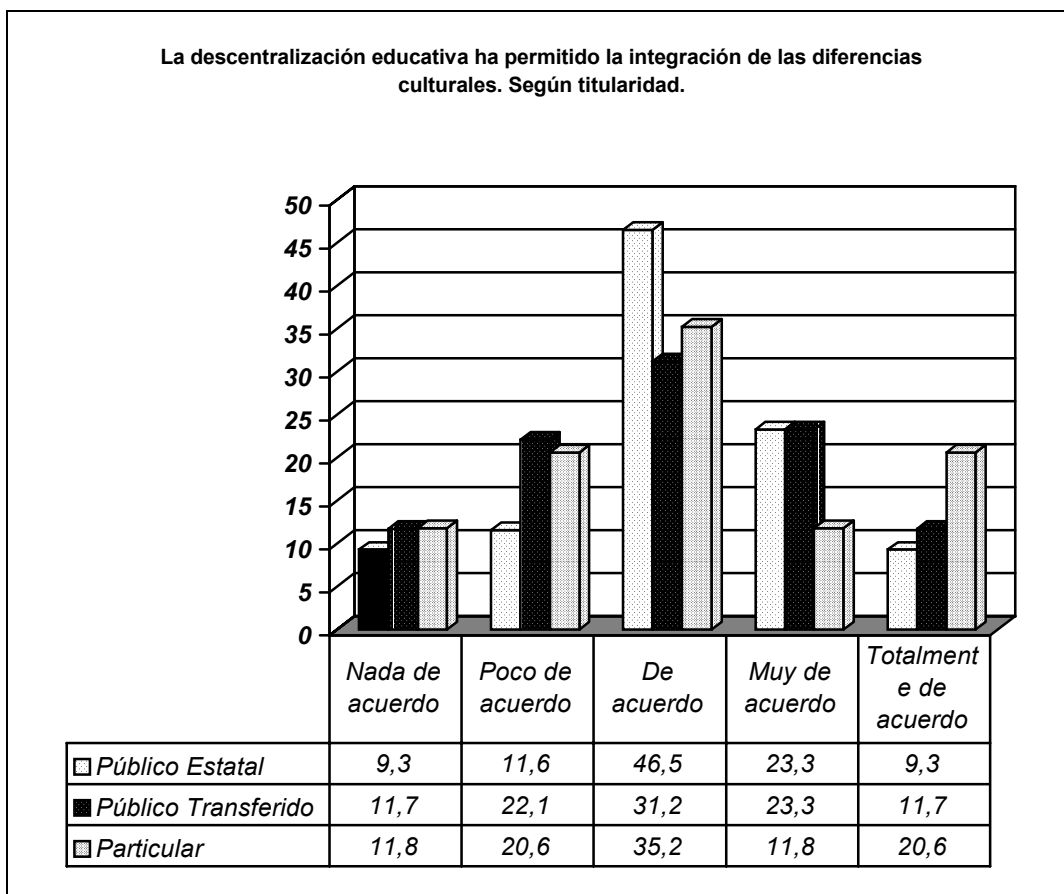


Gráfico 59

Se destaca, en el análisis del enunciado **“la descentralización educativa ha permitido la integración de las diferencias culturales”**, según la titularidad de centro, que la opinión de los docentes se centra en **“de acuerdo”**; los docentes de centros públicos estatales lo expresaron en un 45,6%; los del público transferido 31,2% y los particulares en un 35,2%. Todo ello podemos constatar en el gráfico 58 así, como que la más alta valoración fue manifestada por los docentes de centros públicos estatales.

Con frecuencia se plantea la interrogante de si la descentralización mejora los servicios y la calidad educativa. La descentralización en sí no garantiza tales logros, lo que sí es evidente es que a través de la descentralización se pueden establecer las condiciones para que se produzca algún cambio. No podemos olvidar que la descentralización se encuentra también con barreras, las cuales muchas veces obedecen más bien al orden político que al técnico, por lo cual, todo cambio depende de la voluntad de quien ostenta el liderazgo político.

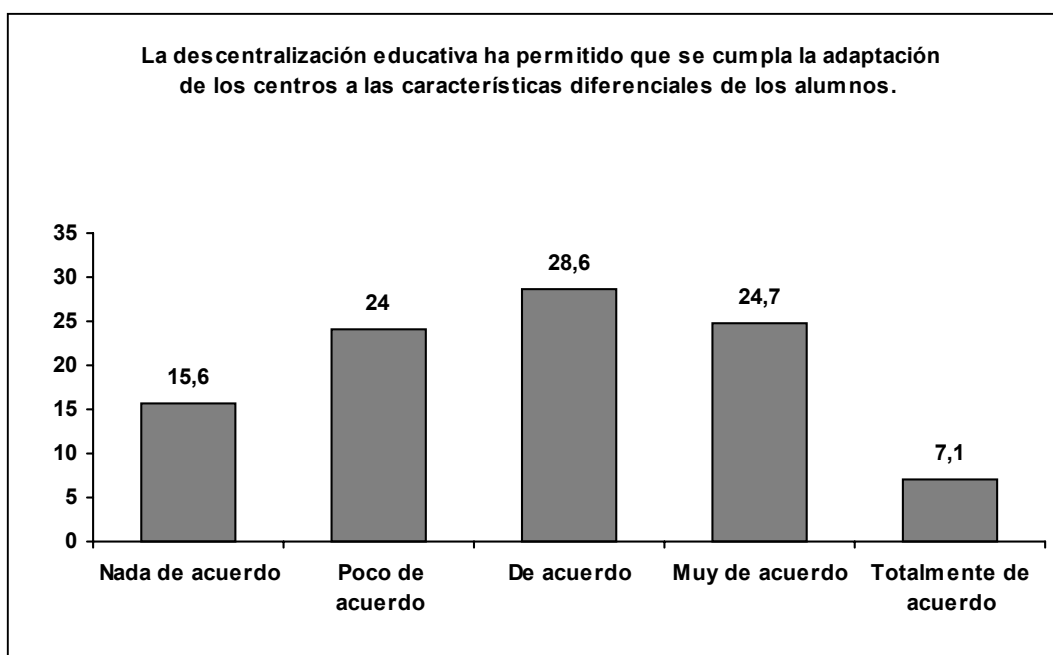


Gráfico 60

Con la descentralización se esperaba que las condiciones del servicio educativo mejoraran y se adaptaran a las condiciones locales y de los alumnos, así se observa en el gráfico 59. En el análisis de la variable **“la descentralización educativa ha permitido que se cumpla la adaptación de los centros a las características diferenciales de los alumnos”**, los docentes expresan su opinión desde **“poco de acuerdo”** a **“muy de acuerdo”** siendo **“de acuerdo”** en un 28,6% la opinión más valorada por parte de los docentes en este análisis de frecuencia.

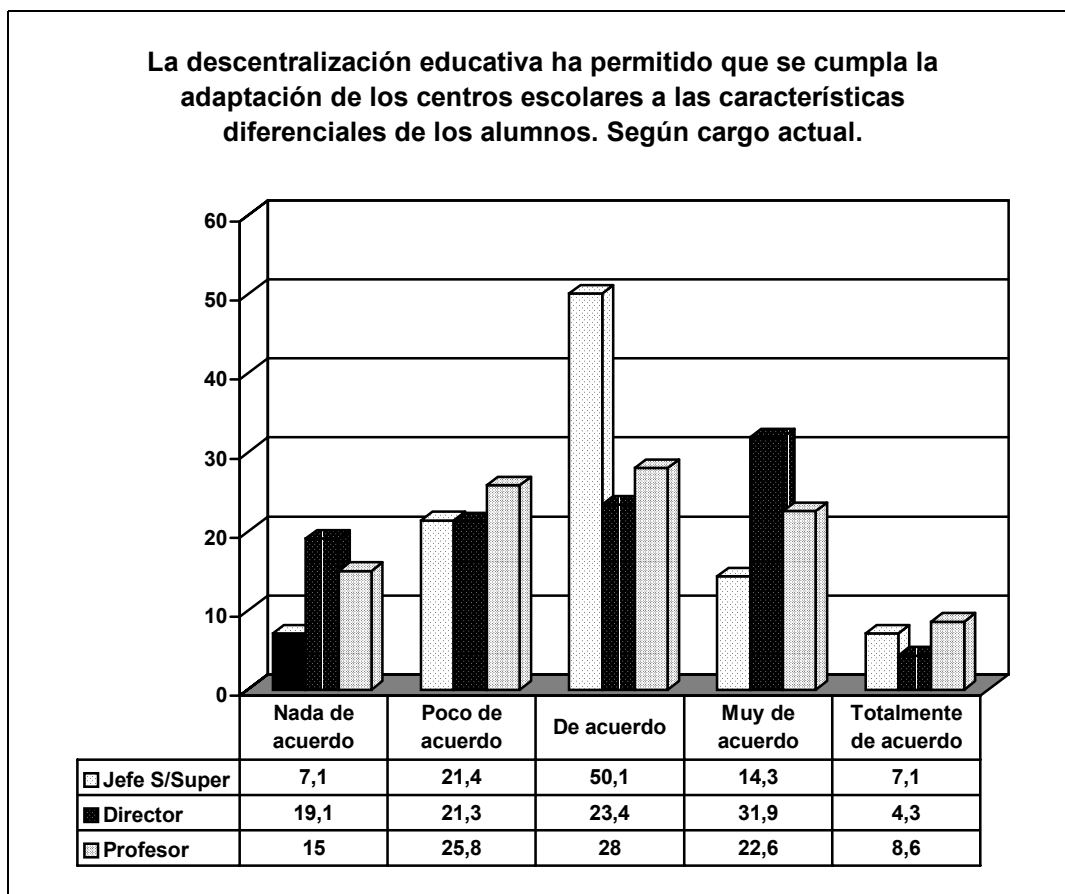


Gráfico 61

Cuando se analiza el resultado de prueba de contingencia a la variable **“la descentralización educativa ha permitido que se cumpla la adaptación de los centros a las características diferenciales de los alumnos”**, según cargo actual, como se aprecia en el gráfico 60, encontramos dos posturas distintas al enunciado que, en todo caso, comprueba la tendencia que se manifestaba en el anterior análisis; si observamos nuestro gráfico 60, las opiniones de los jefes de sector y supervisores, así como la de los profesores se sitúa en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”** los primeros lo expresan en 71,5% y los segundos en 53,8%. Por su parte los directores dicen estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en un 55,3%. Es importante destacar que esta diferencia de valoración la esperábamos en otro sentido, es decir que tanto directores como profesores tuvieran una opinión semejante en función que ambos son los que directamente realizan el trabajo docente en los centros escolares.

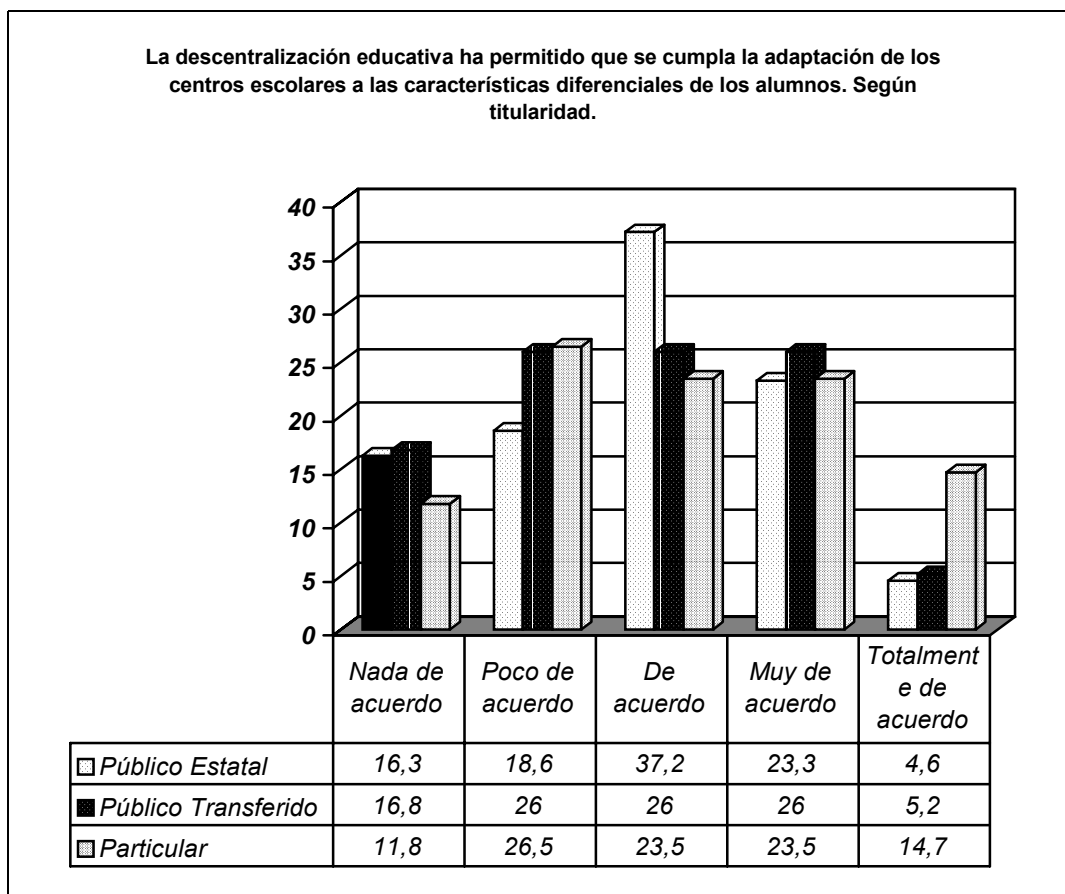


Gráfico 62

De acuerdo al resultado de la prueba de contingencia, según titularidad de centro (gráfico 61); en el mismo enunciado, la diferencia de opiniones continua en cuanto a si la descentralización ha permitido la adaptación de los centros escolares a las diferencias de los alumnos, como se observa en el mismo gráfico, los docentes de centros públicos transferidos y los particulares coinciden en cuanto a su valoración en **“poco de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, en cambio los profesores de centros públicos estatales valoran con un 60,5% en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** que la descentralización después de implementada ha permitido la adecuación de los centros escolares a las diversas características de los alumnos.

Uno de los cambios que acompañaron a la descentralización educativa fue la reforma curricular, la cual preserva su carácter nacional al reservarse el centro funciones normativas en planes y programas educativos; sin embargo, como parte del proceso de descentralización, los gobiernos locales podrán

proponer contenidos regionales de acuerdo a la autorización de la dependencia educativa federal, se pretende que con la inclusión de contenidos regionales en las currícula de los estados, los alumnos adquieran un mejor conocimiento de sus contextos.

Sin duda la caracterización de un currículum es una tarea complicada, además siempre se espera que éste se construya con una capacidad suficiente, que se enlace con las situaciones que el alumno vive cotidianamente.

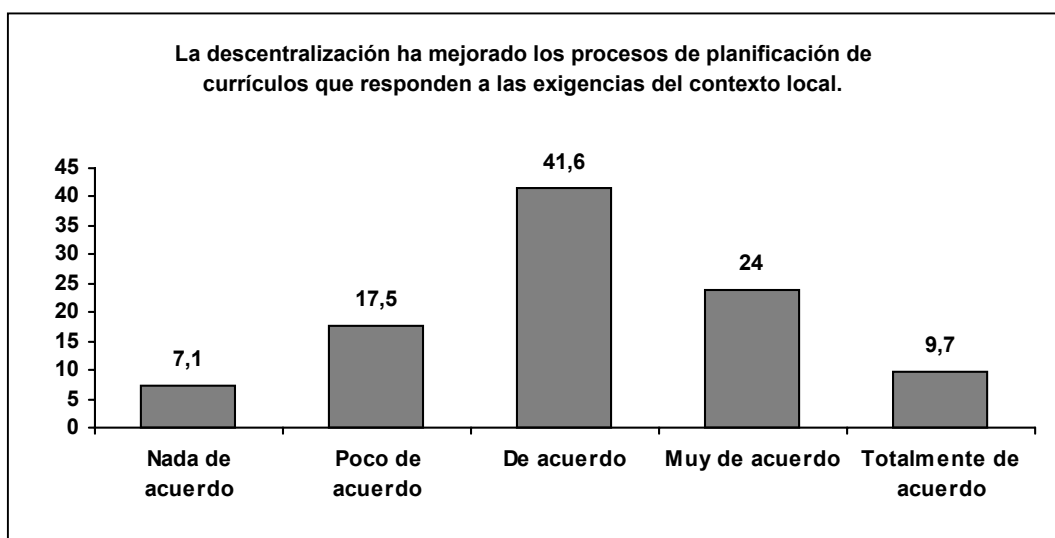


Gráfico 63

La reforma curricular, como hemos señalado en líneas anteriores, estableció, de acuerdo a los contextos locales la incorporación de contenidos en el curriculum, en este sentido en nuestro instrumento incorporamos la variable **“la descentralización ha mejorado los procesos de planificación de currículos que responden a las exigencias del contexto”**, sobre lo que los docentes han expresado en un 41,6% un **“de acuerdo”**, según se observa en el gráfico 62, que los currículos hoy se adaptan a las exigencias del contexto.

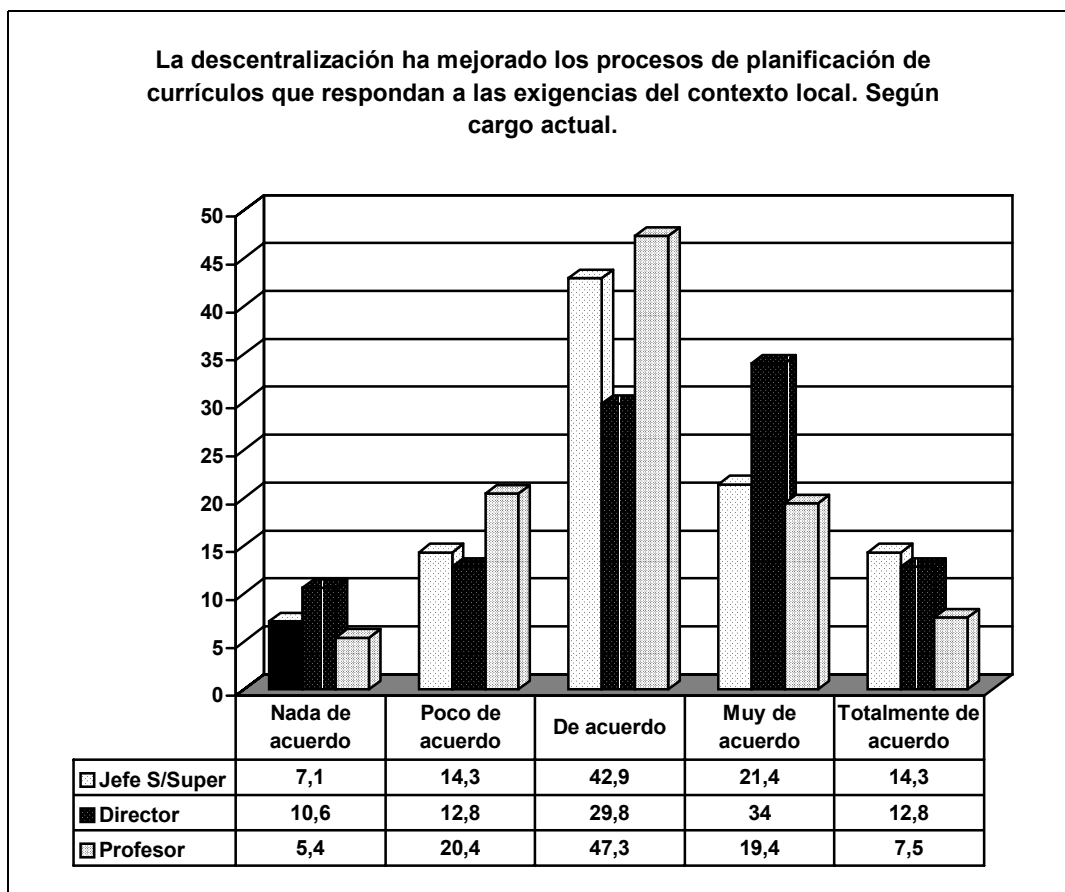


Gráfico 64

Continuando con la misma variable, de acuerdo a la prueba de contingencia según cargo actual (gráfico 63), los directores, con un 34% **“muy de acuerdo”**, son los que mejor han valorado este enunciado; por su parte, con un **“de acuerdo”** han opinado los jefes de sector y supervisores equivalente a un 42,9%; los profesores con 47,3% expresan su consideración en cuanto a si la descentralización ha permitido mejoras en los procesos de planificación de los currículos a los contextos locales.

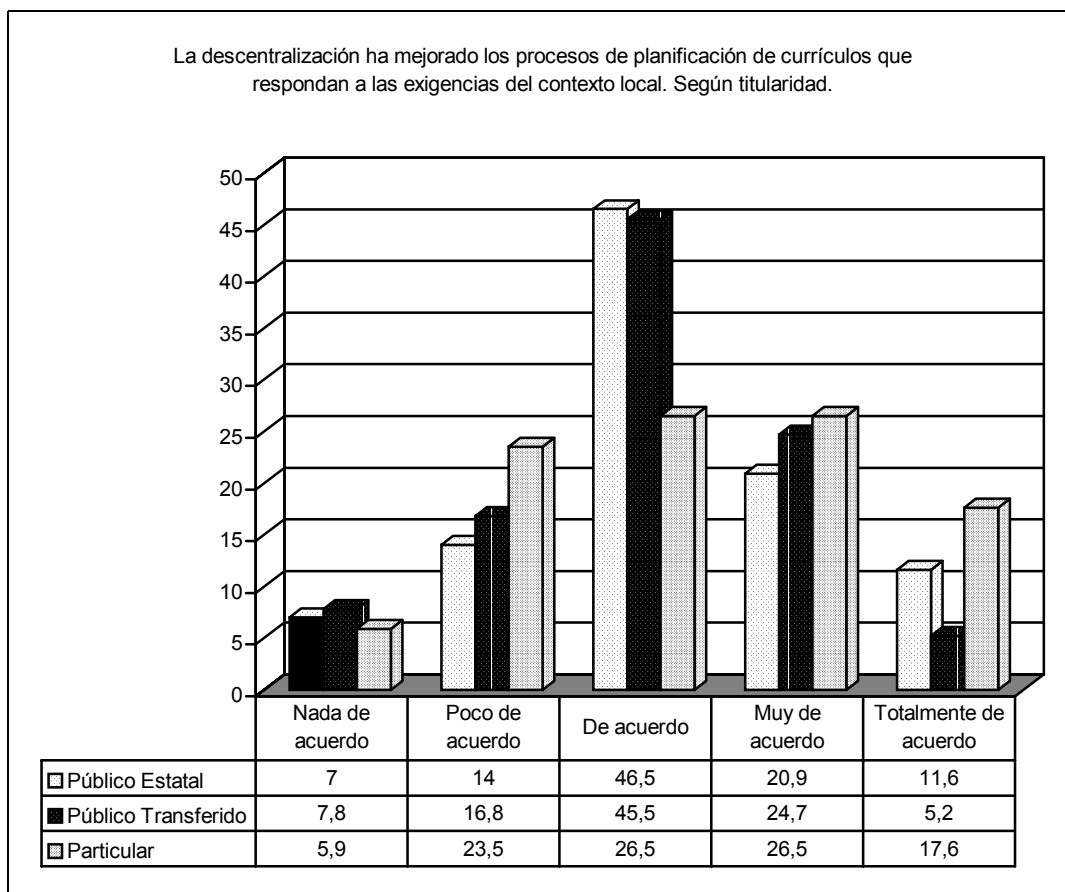


Gráfico 65

La percepción que los docentes han manifestado según titularidad de centro, a la variable **“la descentralización ha mejorado los procesos de planificación de currículos que responden a las exigencias del contexto local”**, como podemos apreciar en el gráfico 64, han expresado una misma apreciación **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, los docentes del público estatal en un 67,4% de aprobación, los profesores de centros públicos transferidos 70,2% y los particulares lo manifiestan con un 53%. Si observamos el gráfico encontramos que son los docentes del sistema educativo público quienes mejor consideran que la planificación de currículos si responde a las exigencias de los contextos.

7.6.1 A manera de resumen en lo concerniente a descentralización educativa en función de cargo actual.

Tabla 35

Resumen de descentralización educativa en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Necesidades de los alumnos	Integración de las diferencias culturales	Adaptación de los centros a los alumnos	Currículos de acuerdo a los contextos
Jefe de sector Supervisor	3,2	3	2,9	3,2
Director	3	3	2,7	3,1
Profesor	3	3	2,8	3

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

La percepción general de los docentes con respecto a la descentralización educativa es positiva. Consideran que la transferencia del sistema educativo a los gobiernos locales permitirá que las necesidades de los alumnos sean atendidas desde los contextos de una manera más satisfactoria.

Los acontecimientos económicos, políticos y sociales de la década de los noventa puso en el escenario del país las diferencias culturales y sociales que la configuran; al respecto los docentes reconocen a la descentralización educativa como un elemento que permite que las diferencias culturales se integren a partir del reconocimiento de nuestra diversidad cultural y social.

7.6.2 A manera de resumen en lo concerniente a descentralización educativa en función de titularidad de centro.

Tabla 36

Resumen de descentralización educativa en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Necesidades de los alumnos	Integración de las diferencias culturales	Adaptación de los centros a los alumnos	Currículos de acuerdo a los contextos
Público estatal	3,2	3,1	2,8	3,1
Público transferido	2,9	3	2,7	3
Particular	3,1	3	3	3,2

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

De acuerdo a la titularidad de centro, los docentes opinan que la descentralización educativa permite en la actualidad la adaptación de los centros escolares a las características diferenciales de los alumnos; esto nos lleva a señalar la necesidad de modificar la gestión de los centros educativos desde una dimensión que incorpore a los alumnos como protagonistas del cambio educativo.

Por otra parte, consideran que la descentralización, como se puede constatar en la tabla 36, ha mejorado los procesos de planificación de los currículos de acuerdo a las necesidades de los contextos locales.

7.7 Análisis descriptivo de las variables agentes sociales de la educación y descentralización.

El éxito de los procesos de cambio en el ámbito educativo depende en gran medida del valor que la sociedad le concede a ésta. Si la educación es altamente valorada y activamente buscada, la sociedad comparte y apoya los objetivos y transformaciones de la escuela. De ahí que hoy en día, ante el fenómeno de globalización es importante alentar y sostener la participación activa de aquellos agentes sociales que pueden influir positivamente en las transformaciones que tan aceleradamente experimenta la educación.

Cada día se hace patente la importancia que tiene asociar a la sociedad con la educación, hoy es necesario restablecer y ampliar el diálogo social educativo con los grupos de la sociedad interesados en la mejora de la educación; sin duda, éste debe de establecerse desde diferentes contextos (medios de comunicación, empresariales, políticos, educativos y desde organizaciones no gubernamentales), de tal forma que la sociedad pueda cobrar conciencia de establecer condiciones adecuadas en la educación que repercutan en su propio bienestar y en un desarrollo sustentable.

Son numerosas las experiencias que hablan de las ventajas de la incorporación de la participación social a la educación; para nuestro contexto, tal figura fue, a partir de 1992, algo nuevo en la educación básica, pero como tal presentó inconvenientes. Una de las principales cuestiones consistía en determinar si al descentralizar las decisiones, el poder se concentre en dirigentes locales que no representen a la comunidad, por tal motivo se hizo importante la presencia del Estado para que las comunidades tuvieran las mismas oportunidades y que éstas repercutieran en los centros escolares.

Cuando diseñamos nuestro instrumento decidimos incorporar una variable que nos indicara si después de diez años de iniciada la descentralización la participación social ha aportado mejoras a la gestión escolar; así, el gráfico 65 recoge el porcentaje de opinión de los docentes en cuanto a la variable ***“la incorporación de la Participación Social ha aportado beneficios a la***

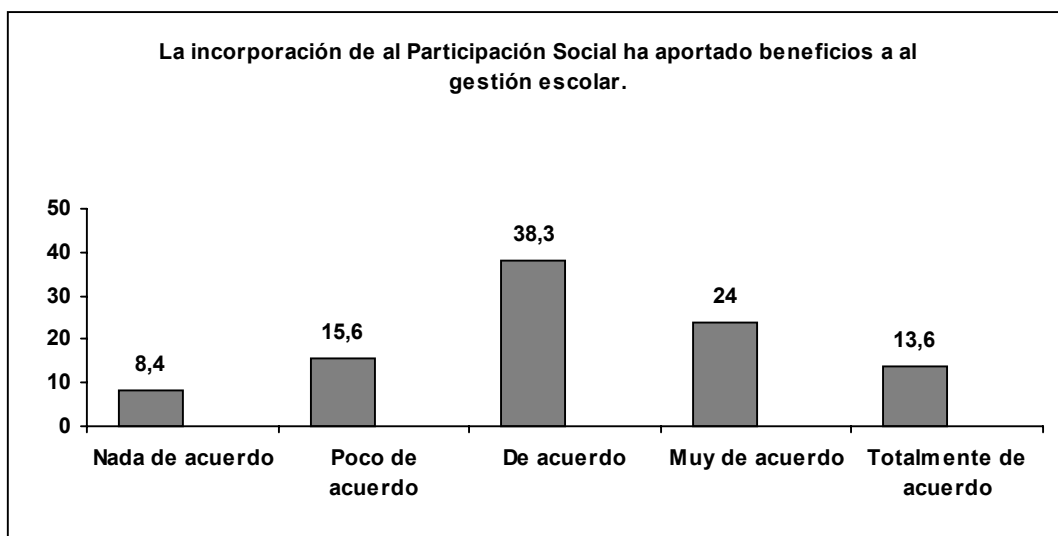


Gráfico 66

gestión escolar”, como podemos constatar en el gráfico, la mayoría de las respuestas se ubica en 38,3% en **“de acuerdo”** y en 24% **“muy de acuerdo”** en que la participación social ha aportado beneficios a la gestión escolar hoy en día. Podríamos decir que tal respuesta es positiva si consideramos tanto el **“de acuerdo”** como **“muy de acuerdo”** de manera global con un 62,3%.

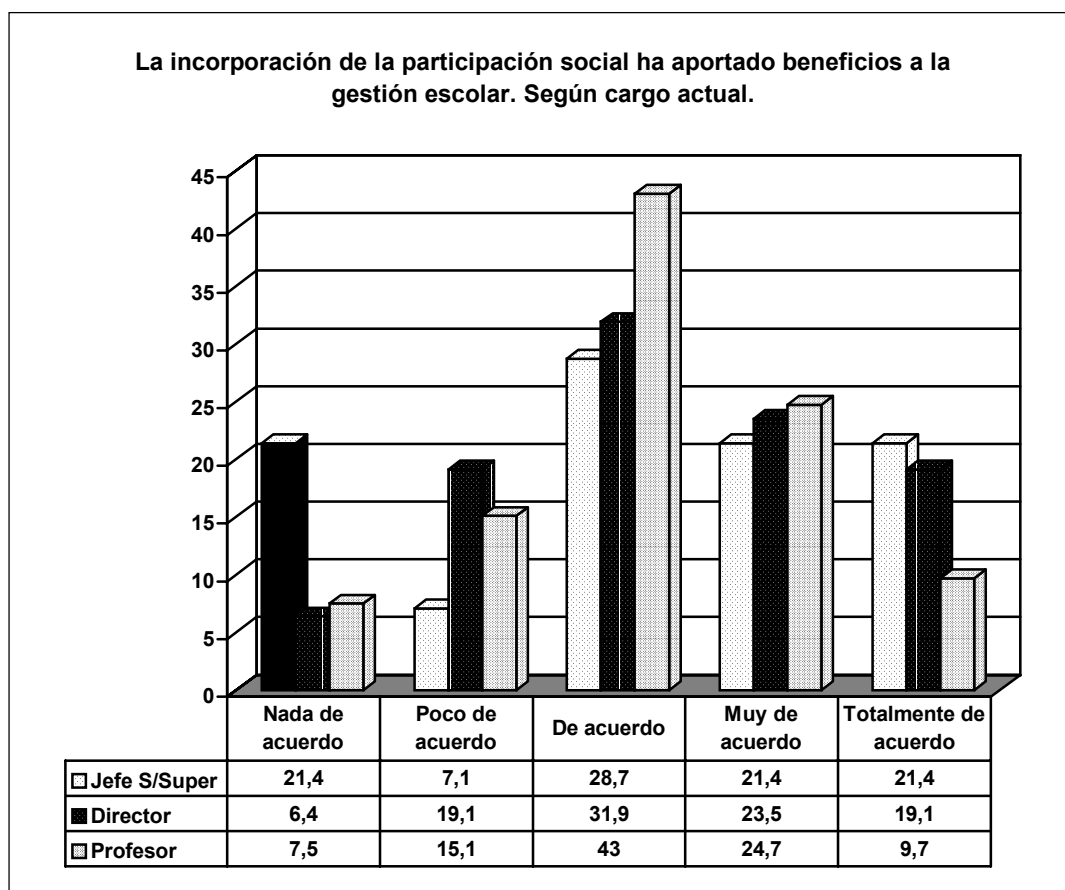


Gráfico 67

Analizando los resultados según cargo actual, se mantiene el nivel de aprobación del 62,3% del total de nuestra muestra, en lo que se refiere a los beneficios que la participación social ha aportado a la gestión escolar, si observamos nuestro gráfico 66, persiste la tendencia en ubicar los puntos de vista en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; así lo expresan en un 50% los jefes de sector y los supervisores, en un 55,4% los directores y con una alta valoración de 67,7% los profesores, se destaca asimismo el 21,4% del **“totalmente de acuerdo”** de la opinión vertida por parte de los jefes de sector y supervisores, por lo cual, si añadimos este porcentaje, constatamos que las opiniones de este grupo de docentes en forma ascendente, su percepción en un 71,5% se ubica en **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”** de manera muy positiva.

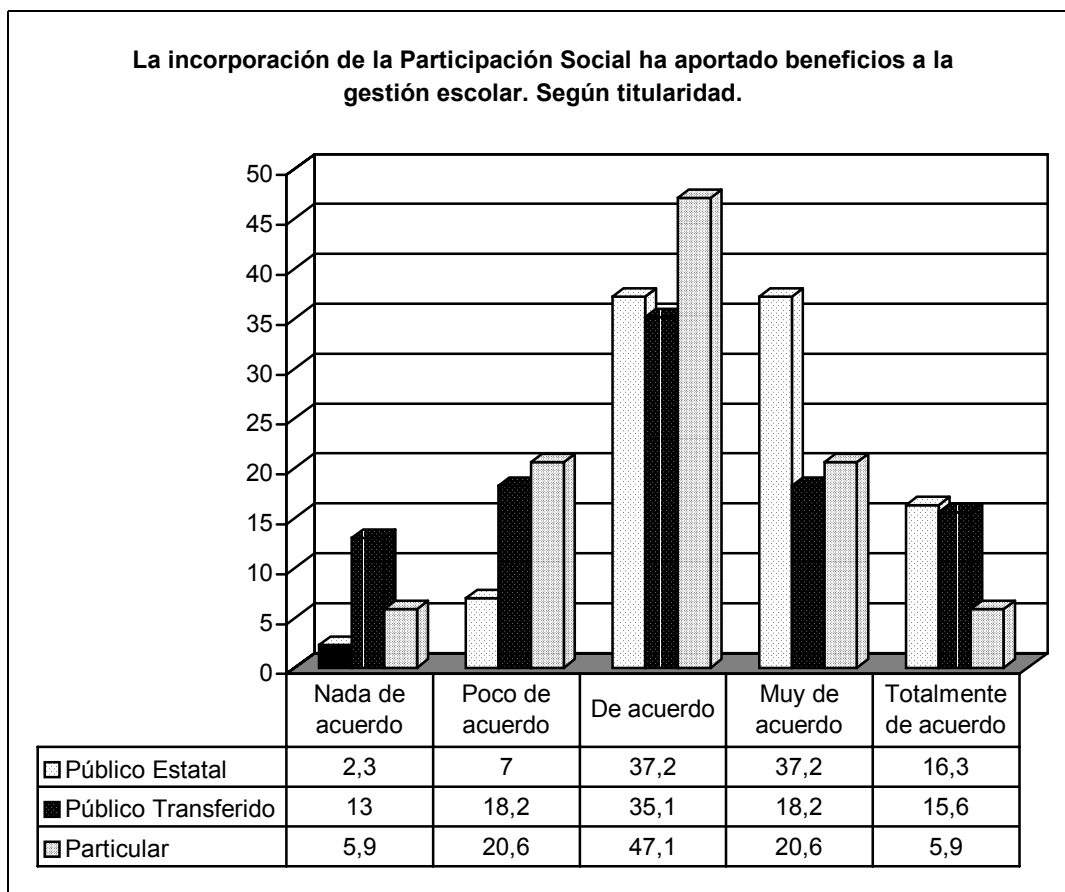


Gráfico 68

Cuando se observa la misma variable, y después de la prueba realizada contrastando la opinión por titularidad de centro (gráfico 67), se aprecia una tendencia general en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** por todas las titularidades. Sin embargo, encontramos que los docentes de centros públicos transferidos y particular han expresado un porcentaje del 18,2% y 20,6% en **“poco de acuerdo”**, a diferencia de los docentes de centros públicos estatales, quienes no han valorado en este sentido las aportaciones que la participación social ha hecho a la gestión de los centros escolares a partir de su incorporación.

El sindicalismo magisterial mexicano fue un elemento clave en el proceso de centralización y expansión centralizadora que el sistema educativo experimentó por largo tiempo. Su poder radica en haber organizado bajo su central no sólo al magisterio federal sino también al de los estados y municipios, supeditando éstos al liderazgo de los docentes federales. La

centralización educativa benefició de diversas formas al sindicalismo magisterial, prueba de ello es el dominio que ejerció sobre la Secretaría de Educación Pública.

La descentralización de la educación en nuestro caso ha tenido que enfrentar no sólo obstáculos políticos por parte de la central sindical, sino también la resistencia hacia el interior de las secciones de los estados. Sin duda uno de los grandes retos a los que se enfrenta hoy en día el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación es encontrar la fórmula que le permita articular en los estados las secciones federales con las locales, sobre todo cuando las segundas tienen una tradición de dirección y negociación en los gobiernos locales, experiencia que los primeros no tienen.

No podemos negar que el sindicalismo magisterial ha participado en diferentes momentos del desarrollo del sistema educativo, en la elaboración de políticas y normas educativas, acompañó al Estado durante el proceso de expansión ejerciendo sobre sus miembros un control supeditado a los intereses de los diferentes gobiernos.

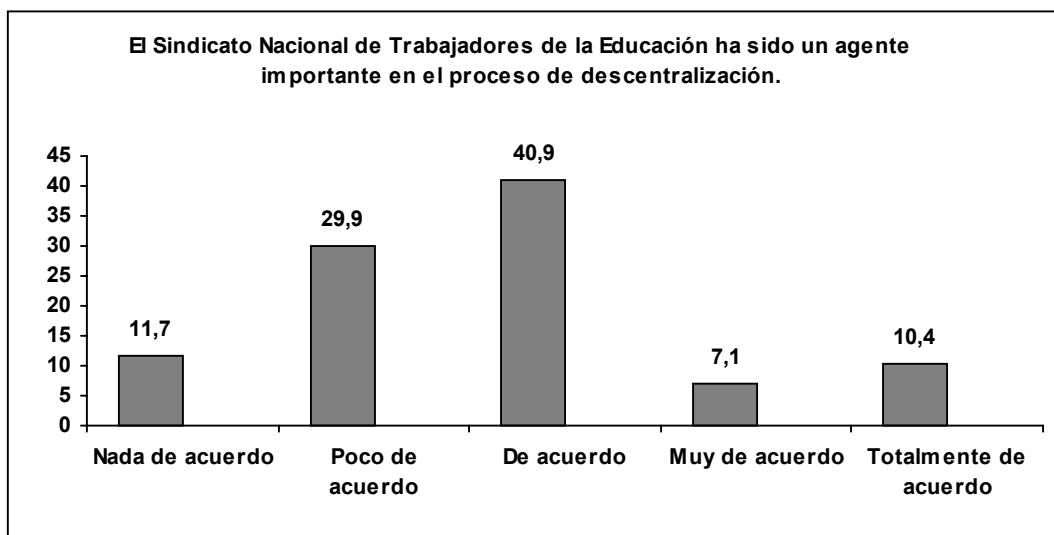


Gráfico 69

La respuesta que los docentes dan a la variable ***“el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha sido un agente importante en el proceso***

de descentralización”, como podemos observar en el gráfico 68, lo han manifestado primeramente en un 40,9% **“de acuerdo”**, pero un 29,9% dice estar **“poco de acuerdo”** en que la organización sindical ha sido un agente tomado en cuenta en el proceso de descentralización de la educación en México.

Analizando en segundo lugar, para comprobar lo que anteriormente los docentes han declarado, realizamos la prueba de contingencia a esta misma variable según el cargo que los docentes ostentan, (gráfico 69) y encontramos que tal opinión continua situándose en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”** ; son los jefes de sector y supervisores, los cargos más altos a los cuales hemos aplicado nuestro

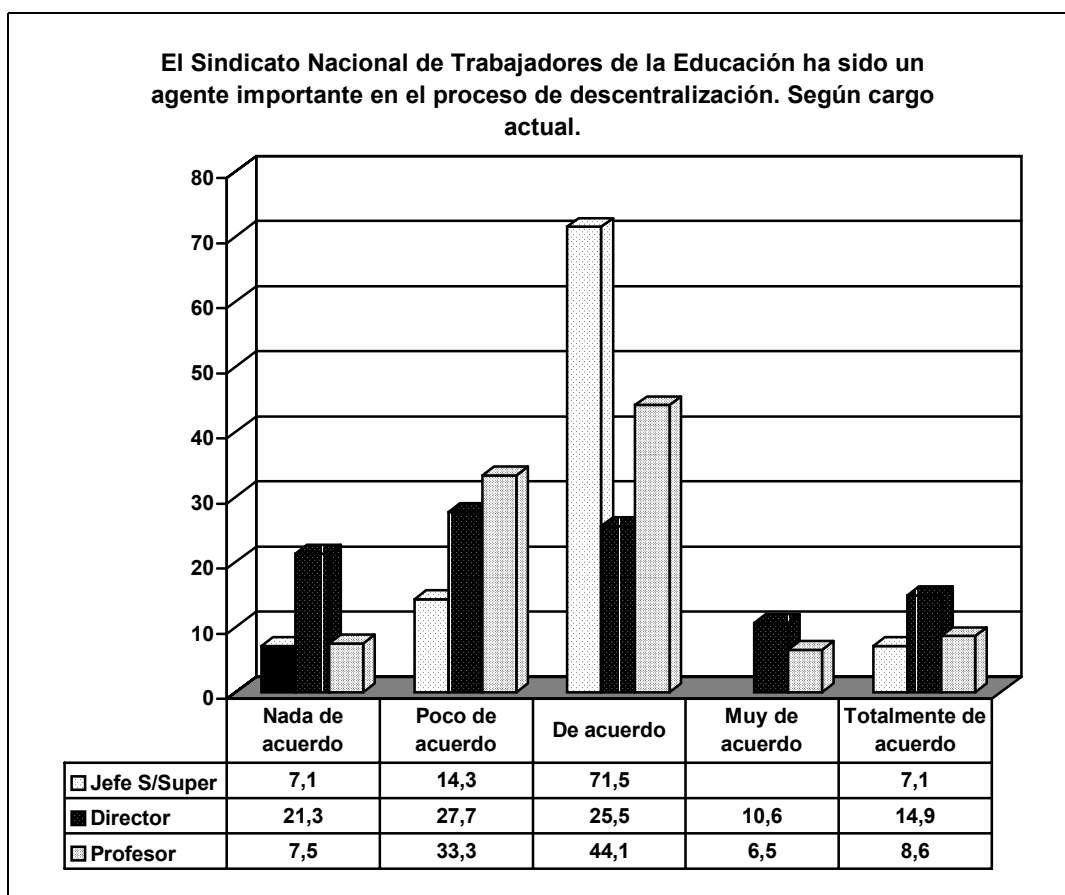


Gráfico 70

instrumento, los que en un porcentaje del 71,5% han manifestado estar **“de acuerdo”** ; por su parte, los directores, en un 53,2%, han expresado estar

“poco de acuerdo” y **“de acuerdo”** ; en igual sentido pero en un porcentaje de 77,4% lo han externado los profesores. Tales respuestas nos llevan a hacer una conclusión, existe una notable diferencia en cuanto a la percepción de la participación del sindicato de maestros en el proceso de descentralización, son los cargos administrativos, jefes de sector y supervisores quienes consideran que éste sí ha tenido un papel importante, no así los directores para quienes su opinión se divide entre **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”** en el papel que el sindicalismo educativo ha jugado en la descentralización educativa.

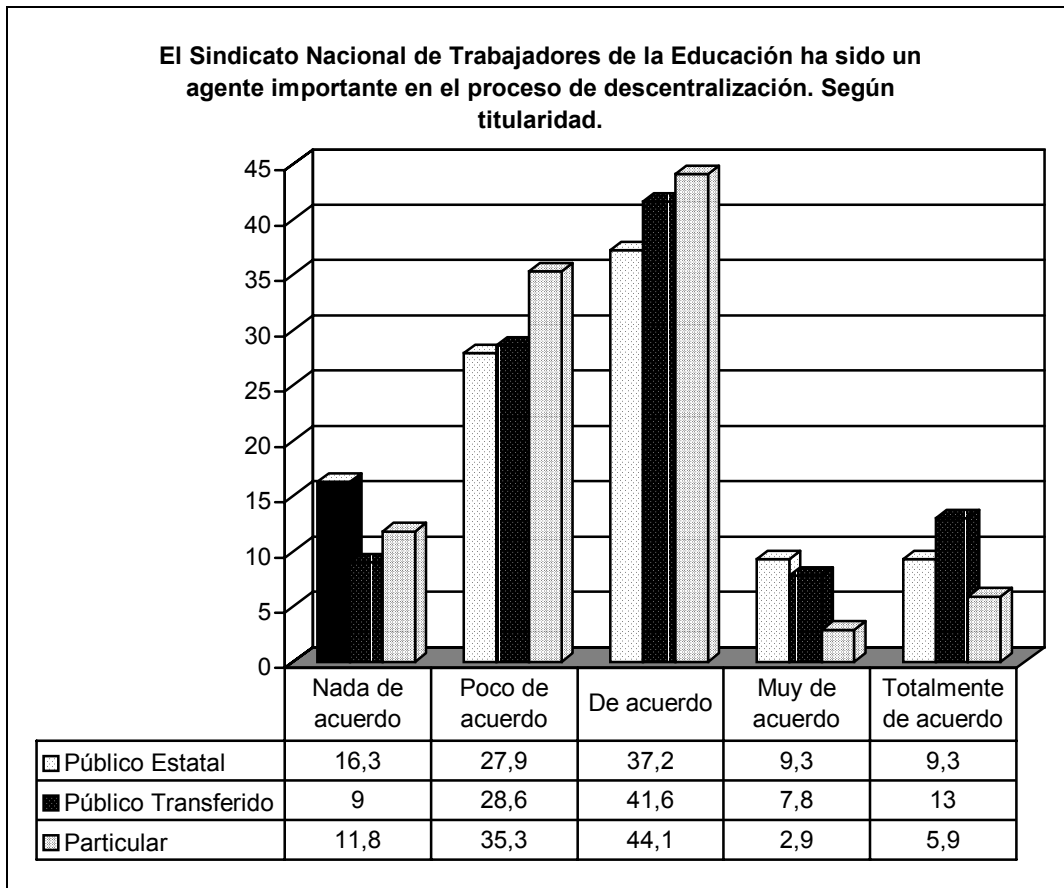


Gráfico 71

La percepción sobre el papel que el Sindicato de Trabajadores de la Educación ha tenido en la descentralización de la educación en México se mantiene cuando el análisis lo realizamos según la titularidad de centro educativo de los docentes. Como se puede constatar en el gráfico 70, la apreciación de los docentes de centros públicos estatales, con un porcentaje del 65,1%, se ubica en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**; de igual manera lo han expresado los docentes del público transferido con un 79,2% de su opinión. Por otra parte, se destaca lo manifestado por los profesores de titularidad particular con un 79,4% **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”** en cuanto a la participación del sindicato nacional del magisterio como agente importante en la descentralización. Tal opinión llama la atención si

consideramos que esta titularidad no se encuentra sindicalizada en el mayor sindicato de docentes. Las asociaciones y sociedades de padres de familia fueron durante mucho tiempo lo más cercano a la participación social en la escuela, hoy en día ambas figuras coexisten. La descentralización educativa y la participación social han obligado a reestructurar las funciones que las asociaciones y sociedades de padres tenían.

En el caso del estado mexicano de Nuevo León, durante el ciclo escolar 2001-2002 se ha reformado la normativa del reglamento adecuándolo a los cambios que la descentralización ha introducido en la educación, tratando también de evitar duplicidad de funciones en los consejos de participación social que se han creado después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La modificación sin embargo no cambió las atribuciones y facultades de las asociaciones de representar a los padres, así como en la colaboración en el mantenimiento de la escuela. Con esto, se pretende que los docentes se limiten solamente a funciones propiamente pedagógicas, se busca que los padres, de esta manera, se involucren más en las actividades extraeducativas que las escuelas realizan.

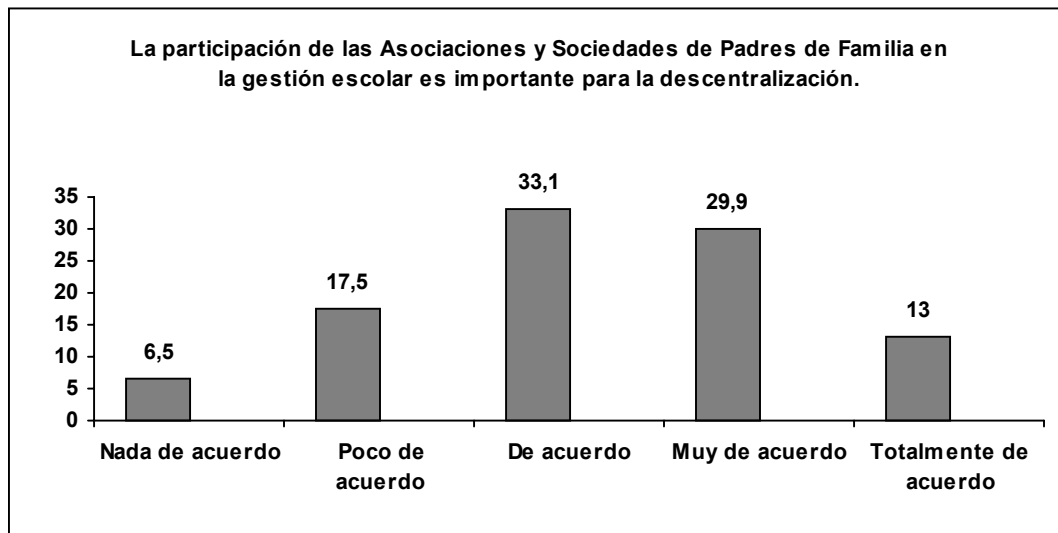


Gráfico 72

A partir de los datos que obtuvimos del análisis de frecuencia del enunciado **“la participación de las asociaciones de padres de familia en la gestión escolar es importante para la descentralización”**, los cuales se reflejan en el gráfico 71, observamos como las figuras de asociaciones de padres de familia, entidades con gran tradición en los centros escolares, mantienen aún hoy un grado de aceptación alto en la gestión escolar, si consideramos el 63% **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** de aprobación a estas asociaciones por parte de los docentes.

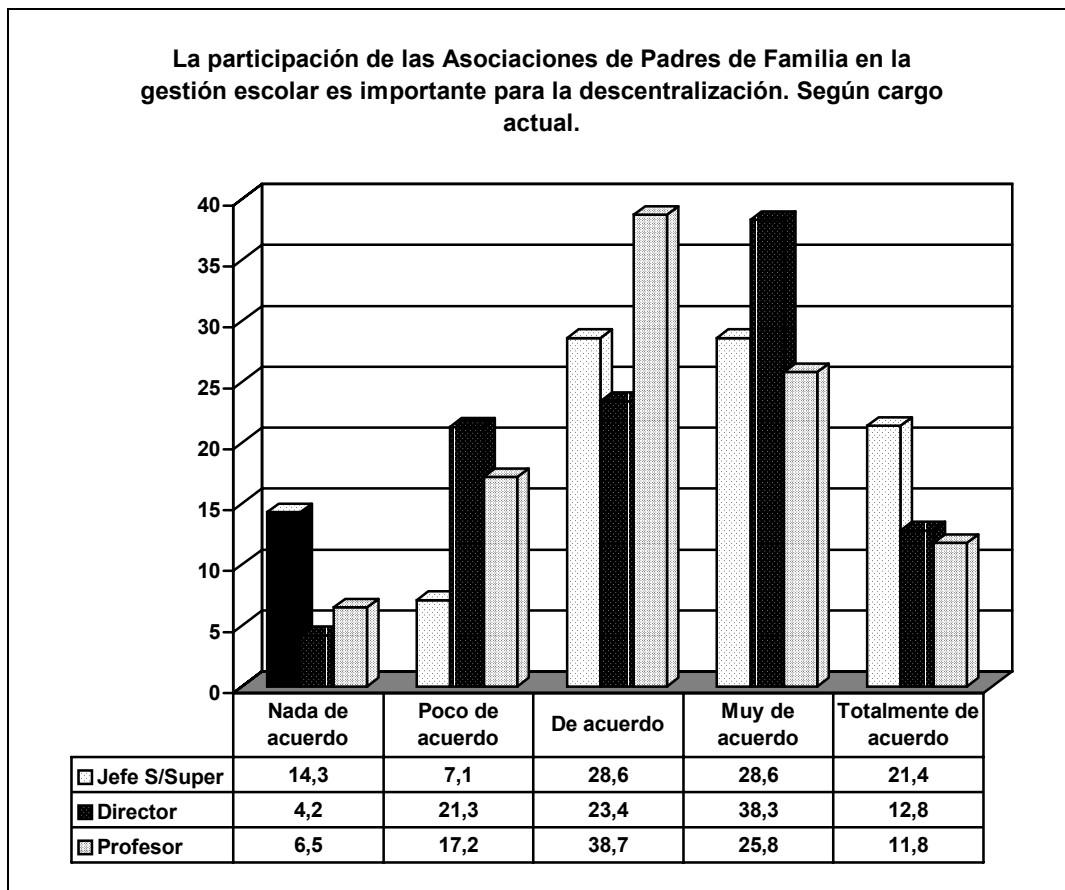


Gráfico 73

Por otro lado y de acuerdo a lo manifestado por los docentes en el anterior análisis y al realizarlo según cargo actual gráfico 72 su opinión mantiene la misma aprobación “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en cuanto a la percepción que los diferentes cargos tienen de las asociaciones de padres en la descentralización y la gestión escolar, por su parte, esta apreciación, los jefes de sector y supervisores la valoran con 57,2%, los directores en un 61,7% y los profesores 64,5%. Es importante destacar el grado de aprobación que han otorgado tanto directores como profesores, ello se debe en gran medida a que tradicionalmente ha formado parte del triángulo escolar, director, profesor y asociación de padres de familia, al cual se ha recurrido frecuentemente en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan la gestión de los centros escolares.

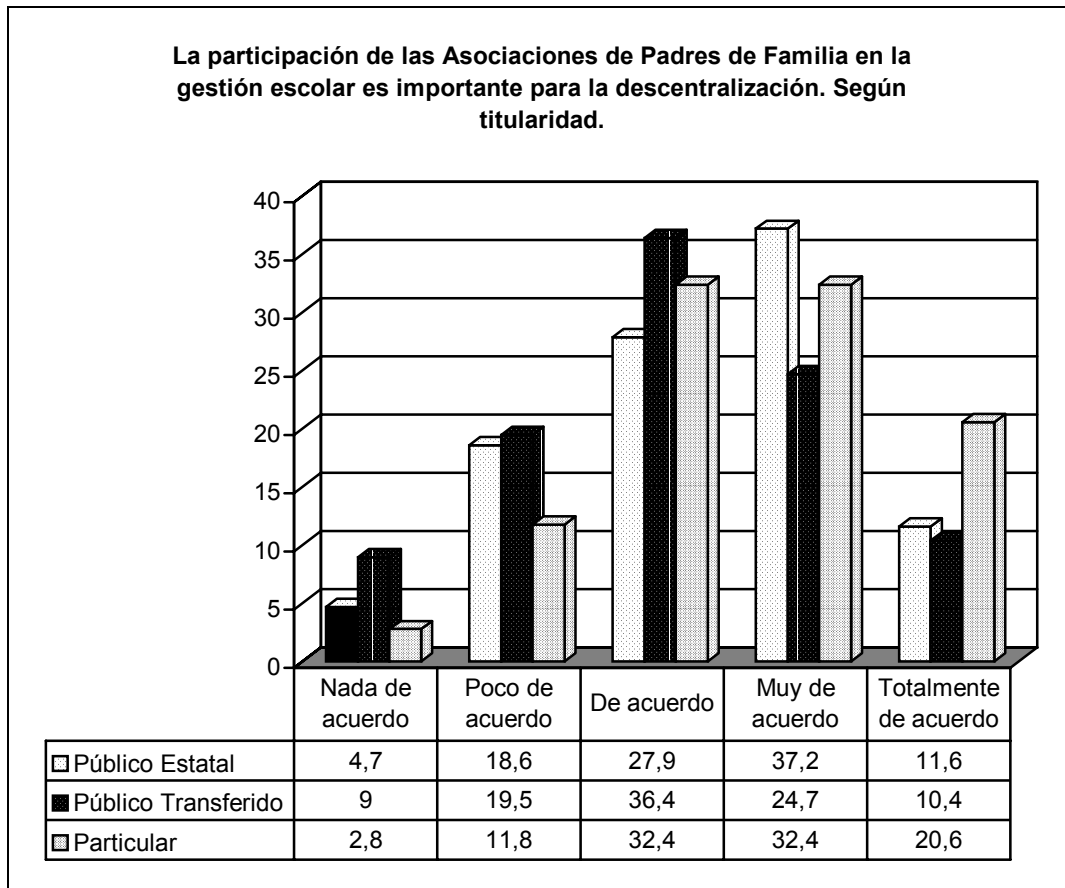


Gráfico 74

La valoración que los diferentes subsistemas educativos hacen de la participación de las asociaciones de padres de familia en la gestión escolar, la podemos observar en nuestro gráfico 73; éste nos muestra una tendencia “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en los tres subsistemas, sin embargo los docentes de centros públicos estatales con 37,2%, se inclinan más hacia un “**muy de acuerdo**” ; por otra parte el mayor porcentaje expuesto por los centros de titularidad público transferido lo encontramos con un 36,4% en un “**de acuerdo**” ; los docentes de centros particulares con un 32,4% dan su aprobación en igual medida a “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**”: Es importante destacar que la influencia que los padres de familia ejercen en la gestión de centros escolares es mayor que lo que las asociaciones tienen en los centros públicos.

En las tres últimas décadas del siglo XX se produjo un cambio en la sociedad jamás experimentado. La vida en las grandes ciudades se hizo más compleja, los medios de comunicación se incrementaron, así como las nuevas tecnologías. Presenciamos cambios en las fórmulas de acumulación del capital, lo político y los territorios se reordenaron en bloques supranacionales; todo esto coloca a la sociedad frente al denominado mundo global al cual reconocemos que ha traído grandes avances, pero también la aparición de nuevos retos sobre todo en el campo educativo, tal como se ha expuesto en capítulos anteriores.

La denominada globalización y los cambios en las relaciones políticas y sociales, que se han generado al interior de las naciones, ha redefinido hoy en día el papel de Estado en cuanto a máximo rector de los destinos de la nación. Ante este escenario aparece la descentralización y política acercando las decisiones a los contextos locales, reduciendo las funciones que el gobierno central tenía, evitando en esto la quiebra del Estado.

En el plano educativo esto ha llevado al país a realizar la descentralización del sistema educativo, así como también una reforma curricular motivada en gran medida para dar respuesta al nuevo orden mundial.

Ante tales sucesos en el plano educativo se hace necesaria la participación de otros agentes sociales. La compleja vida social de hoy, que en gran medida ha sido una de las consecuencias del crecimiento de las ciudades, ha diversificado la oferta educativa, por lo que se hace necesario incorporar otros agentes socializadores, otorgándoles un papel más protagónico. Por lo cual, sin duda, la escuela está llamada a redefinir sus vínculos con la sociedad.

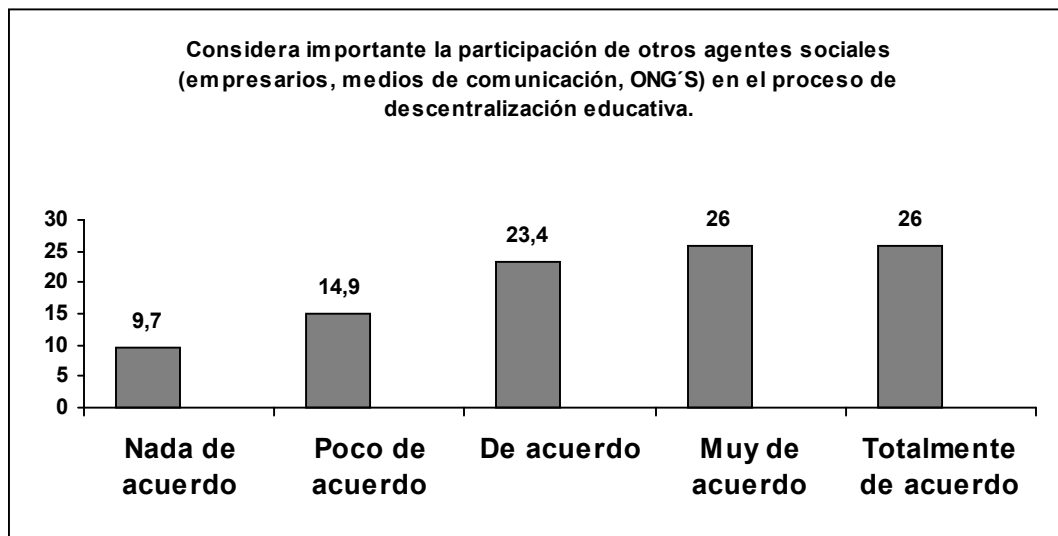


Gráfico 75

Tomando en cuenta las anteriores consideraciones, en el análisis que realizamos a la variable **“considera importante la participación de otros agentes sociales (empresarios, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales) en el proceso de descentralización”** (gráfico 74), se detalla la opinión del total de la muestra, la cual muy positivamente ha externado con un 52% estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** en que es importante incorporar a otros agentes sociales al proceso de

descentralización educativa; asimismo, un 23,4% **“de acuerdo”** ha manifestado su grado de aceptación a la incorporación del proceso de descentralización de otros tipos de agentes, como empresarios y organismos no gubernamentales entre otros.

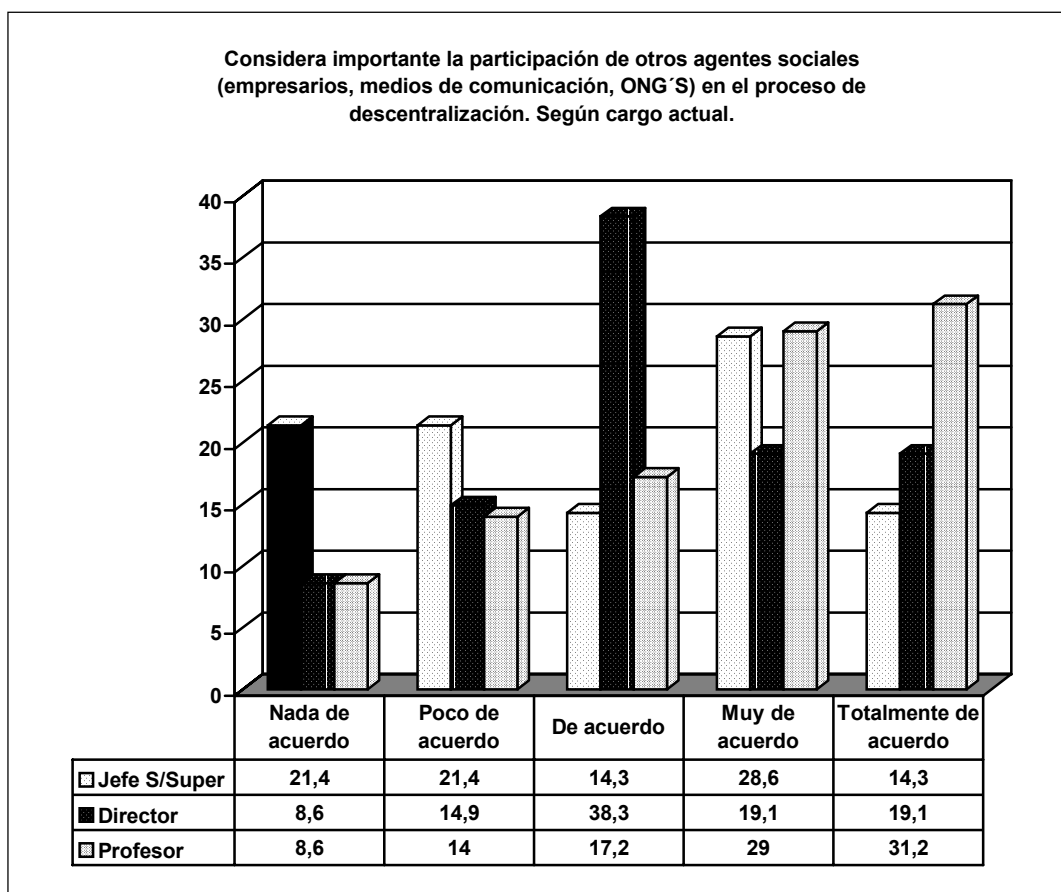


Gráfico 76

Analizando la misma variable de acuerdo a la prueba de contingencia según cargo actual (gráfico 75), aún y cuando la valoración que hacen los diferentes cargos es muy positiva, encontramos en lo que a los jefes de sector y supervisores se refiere, una posición ambivalente, la cual se puede observar en nuestro gráfico con lo externado por este conglomerado de docentes. Ellos dicen en 42,9% estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, pero al

mismo tiempo un 42,8% expresa estar **“nada de acuerdo”** y **“poco de acuerdo”**; por su parte, los directores opinan mayormente en un 38,3% con un **“de acuerdo”**; los profesores quienes con un 60,2% **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, son como se puede constatar en el gráfico, los que más alto valoran la incorporación de otros agentes sociales al proceso de descentralización educativa en México.

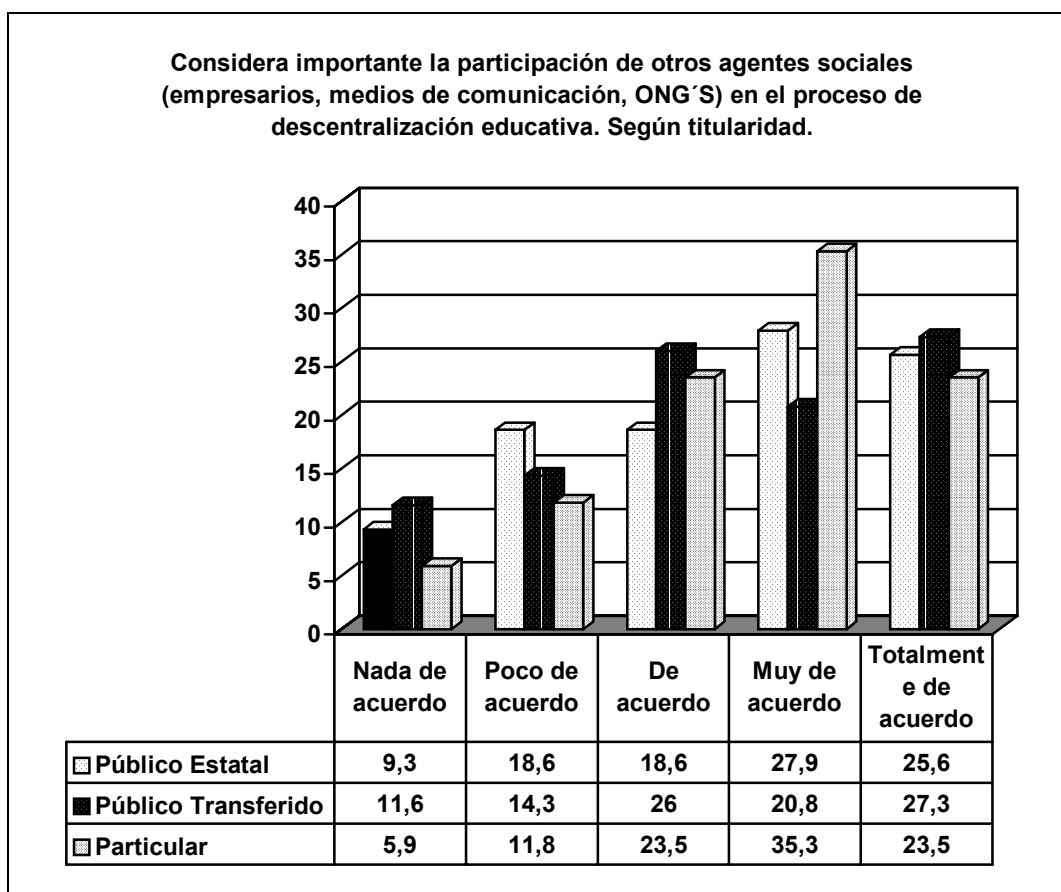


Gráfico 77

La importancia que las diferentes titularidades del sector de aplicación de nuestra muestra da a la incorporación de otros agentes sociales al proceso de descentralización educativa, se refleja en el análisis de contingencia, el cual corresponde al gráfico 76, el mismo nos arroja un grado de aceptación

altamente positivo en función de que las tres titularidades coinciden mayoritariamente en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**; esto lo han manifestado, con un 53,5%, los docentes de centros públicos estatales, con un 58,8% los profesores de las escuelas particulares; por su parte los docentes de centros públicos transferidos, con un 26% **“de acuerdo”** y un 27% de **“totalmente de acuerdo”**, declaran que es importante tomar en cuenta a otros agentes en el proceso de descentralización educativa.

7.7.1 A manera de resumen en lo concerniente a agentes sociales de la educación en función de cargo actual.

Tabla 37

Resumen de agentes sociales de la educación y descentralización en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Participación social	Sindicato Nacional de Profesores	Asociaciones de Padres de Familia	Otros agentes sociales
Jefe de sector Supervisor	3,1	2,8	3,3	2,9
Director	3,1	2,4	3,2	3,2
Profesor	3,2	2,8	3,2	3,5

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Existe por parte de los docentes una percepción positiva con respecto a los agentes sociales que intervienen en la descentralización educativa. Aún y cuando el sindicalismo docente tuvo un papel importante en la federalización de

la educación, los docentes no reconocen como influyente este agente, en cambio consideran a las asociaciones de padres de familia como un elemento importante en el proceso de descentralización, estiman también que es importante incorporar otros agentes sociales que incidan y concreten en la escuela la descentralización educativa.

7.7.2 A manera de resumen en lo concerniente a agentes sociales de la educación en función de titularidad de centro.

Tabla 38

Resumen de agentes sociales de la educación y descentralización en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Participación social	Sindicato Nacional de Profesores	Asociaciones de Padres de Familia	Otros agentes sociales
Público estatal	3,5	2,6	3,3	3,4
Público transferido	3	2,8	3	3,3
Particular	3	2,5	3,5	3,5

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Desde la titularidad de centro, los docentes mantienen la percepción que sobre los agentes sociales tienen en la descentralización de la educación. Dos figuras sobresalen en este apartado, las asociaciones de padres de familia y la participación social.

La transformación social y política operada en los últimos años en el país han producido, entre otros efectos, la posibilidad de una mayor participación de los ciudadanos en diferentes ámbitos.

En este sentido, la incorporación de la participación social en la educación, desde la percepción de los docentes contribuye a la consecución de los objetivos educativos, cuyos mayores beneficiarios son los alumnos; asimismo, consideran que la participación comunitaria constituye un elemento medular en el funcionamiento del centro educativo.

7.8 Análisis descriptivo de las variables gestión escolar y descentralización

El tema de la organización y gobierno de los centros educativos ha adquirido en los últimos años importancia desde el punto de vista de la investigación, contrario a lo que años anteriores sucedía en el campo de la investigación educativa, donde primaba el análisis de carácter didáctico, desde el punto del proceso de enseñanza-aprendizaje, o desde la organización en general del sistema educativo que se centraba en aspectos principalmente jurídicos y formales. Hoy la escuela ha adquirido, para la investigación educativa, importancia como unidad de análisis en la búsqueda de modelos que permitan mejorar la gestión de los centros de manera que esta mejora incida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que, a su vez, ésta se traduzca en una mejor calidad de la educación.

Es importante centrar nuestra atención en la gestión y toma de decisiones que hacia el interior de nuestras instituciones se generan, sobre todo cuando, aún hoy, nos encontramos inmersos en un proceso de reforma del sistema

educativo; su éxito o fracaso depende en gran medida del nivel de madurez que las instituciones escolares tengan.

El análisis que de los centros educativos mexicanos podemos realizar, encuentra dificultades, esto se debe a las adecuaciones que el proceso de transición ha generado el pasar de un sistema educativo altamente centralizado a uno descentralizado, en donde las escuelas homogéneas han sido durante largo tiempo el objetivo principal de las políticas educativas. Aunque también se reconoce en la práctica que cada escuela tiene sus peculiaridades y modos de funcionar distintos, los cuales son tomados en cuenta mínimamente o son completamente ignorados. En los últimos años nos ha tocado ver cambios impresionantes que otras generaciones no han visto, pero también, los que nos encontramos inmersos en el campo de la educación observamos cómo éstos se reflejan en ella, parece que los cambios suceden hoy más rápido que la adaptación que la educación puede hacer para responder a estos cambios.

Sin duda, lo anterior era una de las preocupaciones del Estado mexicano y uno de los argumentos para transferir la administración de la educación a los estados de la República, haciendo necesario acercar las decisiones a los contextos para dar respuesta a los procesos de cambio que se generen.

La descentralización educativa es un hecho sin precedentes para nuestro país; pero, ¿cómo vamos ahora a administrar la educación?, sobre todo cuando existen estructuras altamente centralizadas que han dejado poco margen de autonomía a los estados y nada a las escuelas.

La tan anunciada descentralización llega en un momento en que el Estado Mexicano se encuentra en un proceso modernizador que pueda adecuarse a contexto internacional, pero también entiende que este hecho no podrá realizarse sin una educación adecuada al ideal de Estado que se desea.

Un hecho notable para México es haber iniciado la modernización del país a partir de la educación de una manera muy global que incluyó no solo la descentralización sino también la reforma curricular que corresponde a un sistema descentralizado.

Sin embargo, una pregunta nos preocupa y que incide directamente en el éxito o fracaso de las reformas implementadas, ésta es, ¿qué tipo de gestión escolar se requiere en la escuela para que los cambios se traduzcan en una mejora educativa? Y que una mejor gestión se vea reflejada en los aprendizajes de los alumnos.

Un tema que ha ido ligado a la descentralización educativa, desde el inicio de la implementación de la misma, es la autonomía institucional de los centros escolares en un sistema educativo descentralizado.

Al respecto, es importante señalar que en la búsqueda de autonomía de los centros escolares se identifican tres aspectos comunes: el financiero, el administrativo y el pedagógico.

En nuestro estudio la descentralización educativa se encuentra estrechamente relacionada con la gestión escolar, la cual, desde nuestro punto de vista, es una de las reformas pendientes que tiene la modernización educativa, por lo que nos fue indispensable considerar la percepción que los docentes tienen de la gestión escolar en un proceso de descentralización, como el que se está generando en México.

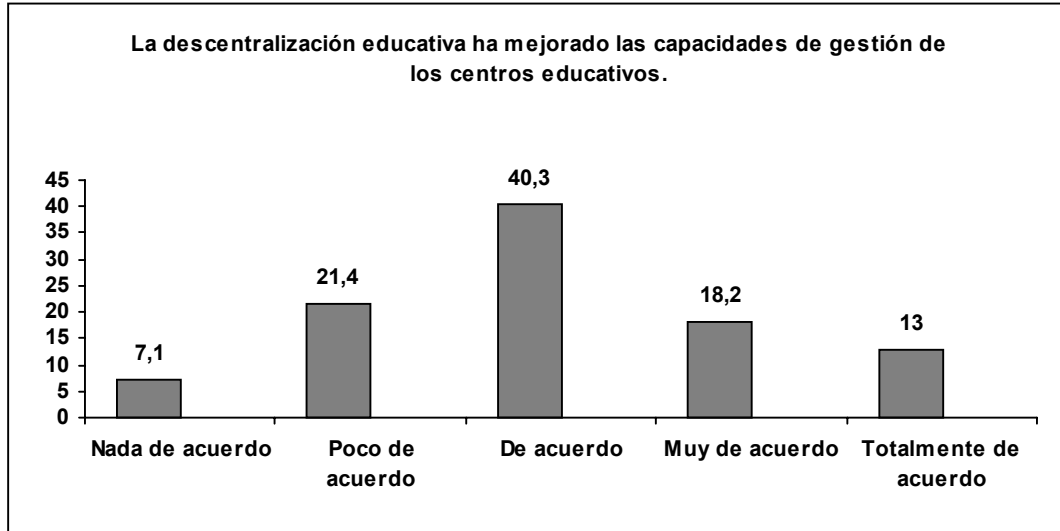


Gráfico 78

Así, en el avance de nuestro objeto de estudio, en el análisis de la variable **“la descentralización educativa ha mejorado las capacidades de gestión de los centros educativos”** (gráfico 77) encontramos que después de haber tenido un sistema educativo altamente centralizado, en el que la escuela homogénea fue el objetivo principal de la política educativa, los docentes opinan en general en un 61,7% estar **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**, en cuanto a si la descentralización a diez años de su implementación ha generado cambios en las capacidades de gestión de los centros escolares.

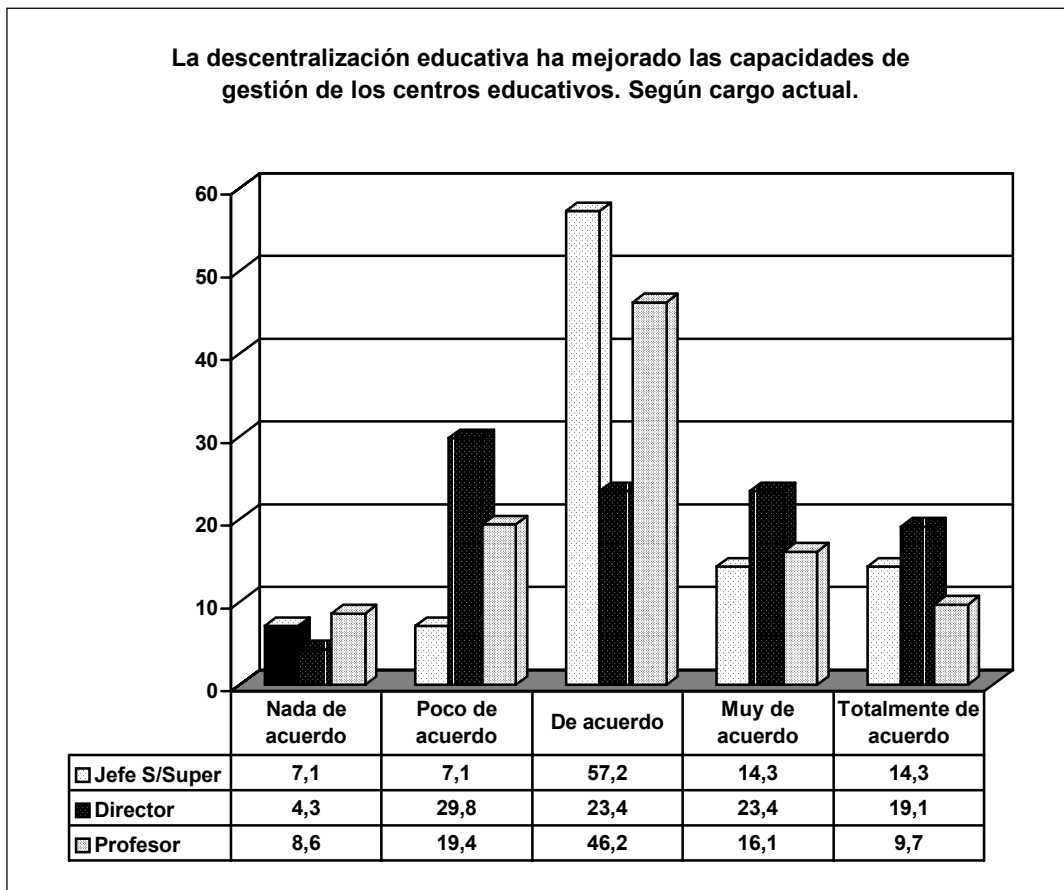


Gráfico 79

Teniendo como referencia el anterior análisis, de acuerdo a la prueba de contingencia según cargo actual (gráfico 78), en cuanto a los cambios que la descentralización ha provocado en la capacidad de gestión de los centros escolares, aún y cuando los diferentes cargos mantienen una percepción igual al anterior análisis, **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**, existe una diferencia en cuanto a la valoración. Los directores han expresado tal mejora con el 29,8% en **“poco de acuerdo”** y 23,4% **“de acuerdo”**; los profesores con un 42,6% dicen estar **“de acuerdo”**, en igual sentido pero con un 57,2% lo han externado los jefes de sector y supervisores. Como podemos observar quienes menos valoran las mejoras que la descentralización puede aportar a la gestión de los

centros son los directores los que en gran medida son los responsables directos del funcionamiento de los centros educativos.

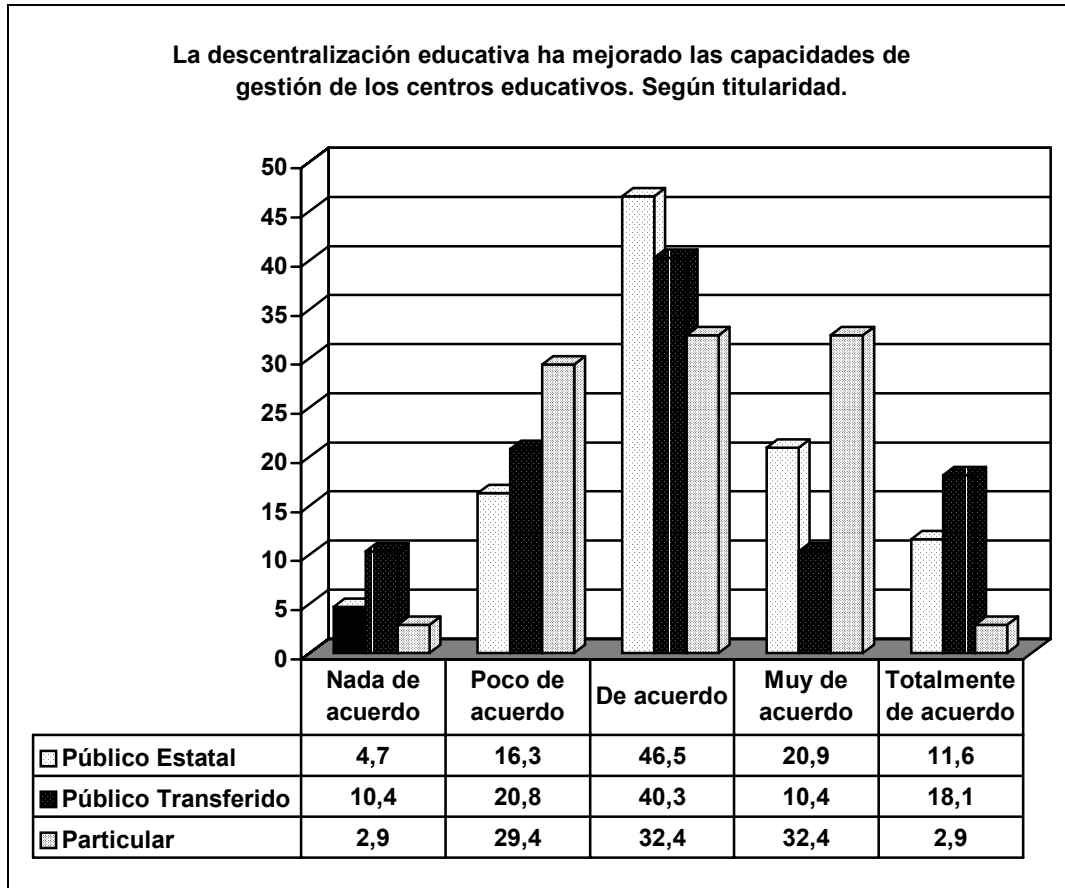


Gráfico 80

Cuando se realiza el análisis a la variable **“la descentralización educativa ha mejorado las capacidades de gestión de los centros educativos”**, según titularidad de los docentes, como podemos observar en el gráfico 79, encontramos que existe una tendencia de mejora en la percepción **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** por parte de los docentes con titularidad público estatal, con un 67,4%; los particulares, de igual forma, pero con una valoración del 64,8%; por su parte, los docentes con titularidad público transferido

mantienen una percepción similar al anterior análisis con un 61,1% en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**. Esta diferencia en cuanto a la opinión de los docentes de titularidad transferida puede entenderse si tomamos en cuenta que las decisiones,, en cuanto a la gestión de los centros escolares, procedían de la administración central, a diferencia de las otras titularidades que con anterioridad a la descentralización, en las que las decisiones se realizaban en la administración local.

Es importante destacar que por décadas coexistieron ambos subsistemas, pero eran diferentes en cuanto a estructura e ideología. El subsistema público transferido se mantuvo rígidamente centralizado, aún y cuando en diferentes periodos se establecieron decisiones de desconcentración desde el centro que brindaba cierta autonomía de gestión.

Como podemos constatar en el gráfico 79, los docentes con titularidad transferida consideran que poco han mejorado las capacidades de gestión de los centros educativos con la descentralización educativa.

A la administración educativa se le atribuye una amplia gama de funciones dentro del sistema educativo, entre las que se encuentra la planificación; esto, en gran medida, encuentra su justificación en las adecuaciones que tiene que realizar para adaptarse a los procesos de cambio dentro de un sistema con desarrollos estructurales amplios y diversos, relacionados con la división y jerarquización de unidades dentro de una estructura administrativa, las que se relacionan entre sí mediante diferentes sistemas para la toma de decisiones y control del poder.

Al respecto, hoy con una administración educativa descentralizada, los docentes, como podemos observar en el gráfico 80, del enunciado **“la descentralización ha producido una modificación en la planificación y**

administración educativa” , una vez realizada el análisis de su opinión de una manera global, dicen estar en un 65,6% **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** en que la descentralización educativa ha producido cambios tanto en la planificación como en la administración educativa.

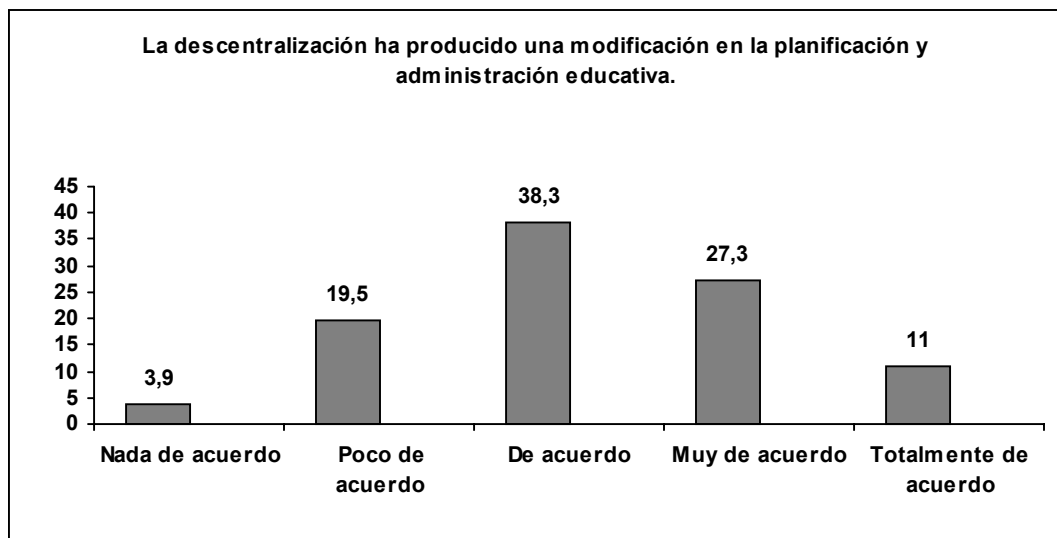


Gráfico 81

La implementación de las descentralizaciones, cuyo objetivo era transformar el sistema educativo planteó también estrategias, como la incorporación de la Participación Social, apoyos y estímulos a los maestros así como una nueva normativa educativa, aspectos que permitieran fortalecer tal acción y evitar que las transferencias del sistema educativo a los gobiernos locales encontraran obstáculos durante el proceso.

Sin duda la descentralización produjo modificaciones tanto en lo administrativo como en la planificación educativa, pero también encontró detractores que opinaban que la reforma descentralizadora se iniciaba con poco estudio previo y con una mínima planificación.

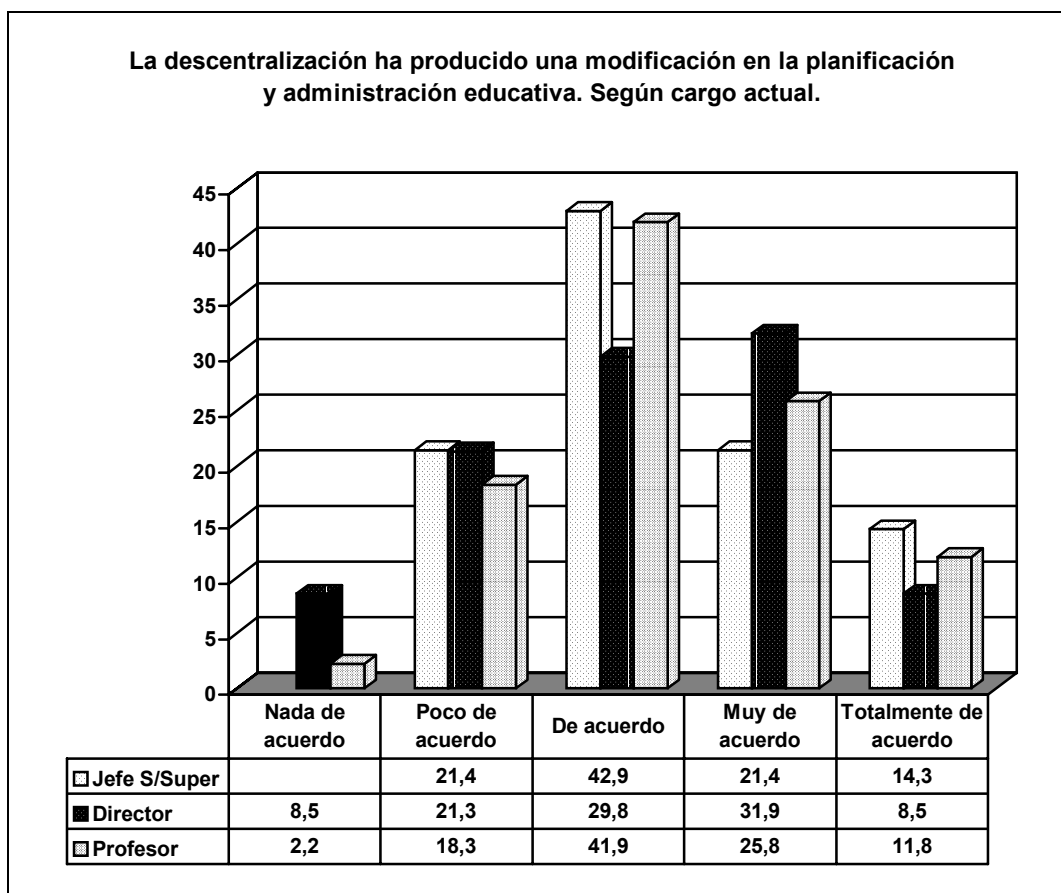


Gráfico 82

A diez años de iniciada la reforma descentralizadora, la opinión de los actores más directamente implicados en el proceso, después de analizar la variable **“la descentralización ha producido una modificación en la planificación y administración educativa”** (gráfico 81), según cargo actual, encontramos una concurrencia de opiniones en los diferentes cargos en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, con un porcentaje de aprobación del 64,3% por parte de los jefes de sector y supervisores, 61,7% de directores y 67,7% de los profesores. Este último grupo presenta una tendencia a valorar mejor y más alto los cambios que la variable cuestionaba.

Cuando se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el estado mexicano de Nuevo León existían, como hemos señalado con anterioridad, dos estructuras administrativas que operaban la educación, la Subsecretaría de Educación y la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar. La primera administraba y planificaba la educación estatal, y la segunda la federal, hoy denominada transferida. Firmado el acuerdo en 1992, se creó la Unidad de Integración Educativa con el propósito de dar flexibilidad a los procesos de adecuación y planificación de ambos sistemas y que una vez concluido el proceso de integración configura una sola estructura administrativa.

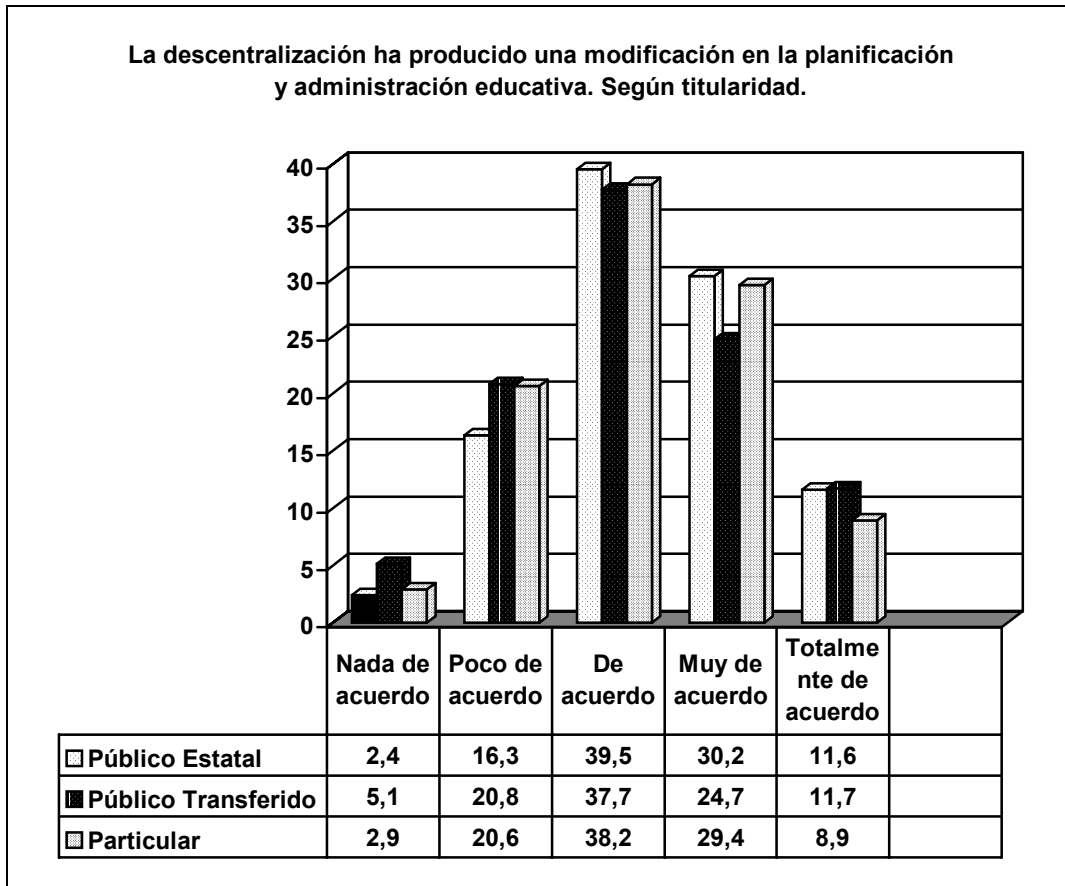


Gráfico 83

Sin duda, la descentralización educativa ha producido cambios en la administración y planificación educativa, por lo que es importante establecer en qué medida estos cambios son apreciados por los profesionales de la educación; así, continuando con nuestro análisis, de acuerdo al gráfico 82, que recoge los resultados de la valoración realizada a la variable **“la descentralización ha producido una modificación en la planificación y administración educativa”** según titularidad de centro, encontramos una concurrencia de opinión en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, se destaca una apreciación muy positiva por encima del 60%, sobresaliendo la alta valoración del 69,7% expresada por los docentes de titularidad público estatal, seguida con el 67,6% de los docentes de centros particulares.

Los centros escolares, como toda organización, se encuentran sometidos a constantes demandas de cambio, además se pide de ellos que den respuesta a los requerimientos de los alumnos y de los contextos locales; cuando esto sucede, se alude a la necesaria autonomía de los centros para lograr una mejor adecuación de los proyectos, una mejor respuesta a las demandas y necesidades de los alumnos y de los mismos centros educativos.

Con la descentralización de la educación en México se esperaba que ésta generara algún grado de autonomía en los centros escolares. Al respecto en nuestro estudio hemos considerado introducir una variable que nos permita de alguna forma constatar si en el actual contexto de descentralización ha generado una autonomía en los centros educativos.

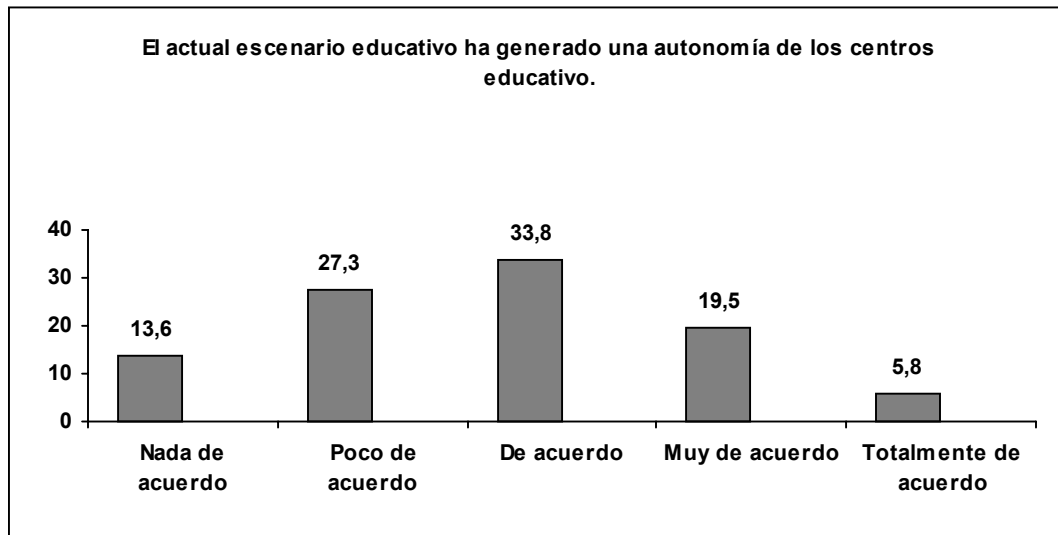


Gráfico 84

Así, después de analizar el enunciado **“el actual escenario educativo ha generado una autonomía de los centros educativos”** (gráfico 83), constatamos que hay dos posturas que se destacan del global de la opinión de los docentes, un 33,8% de ellos dice estar **“de acuerdo”**, sin embargo un 27,3% expresa estar **“poco de acuerdo”** que el actual contexto educativo ha generado una autonomía en los centros educativos.

La última década del siglo XX fue para América Latina una época de reformas educativas, todas ellas diseñadas con el objetivo de dar respuesta al nuevo escenario mundial. En la mayoría de ellos como en México, encontramos constantes relacionadas con la descentralización de los sistemas educativos como lo es la eficacia y la eficiencia, la incorporación de una sociedad más participativa, así como también la búsqueda de una autonomía de los centros escolares.

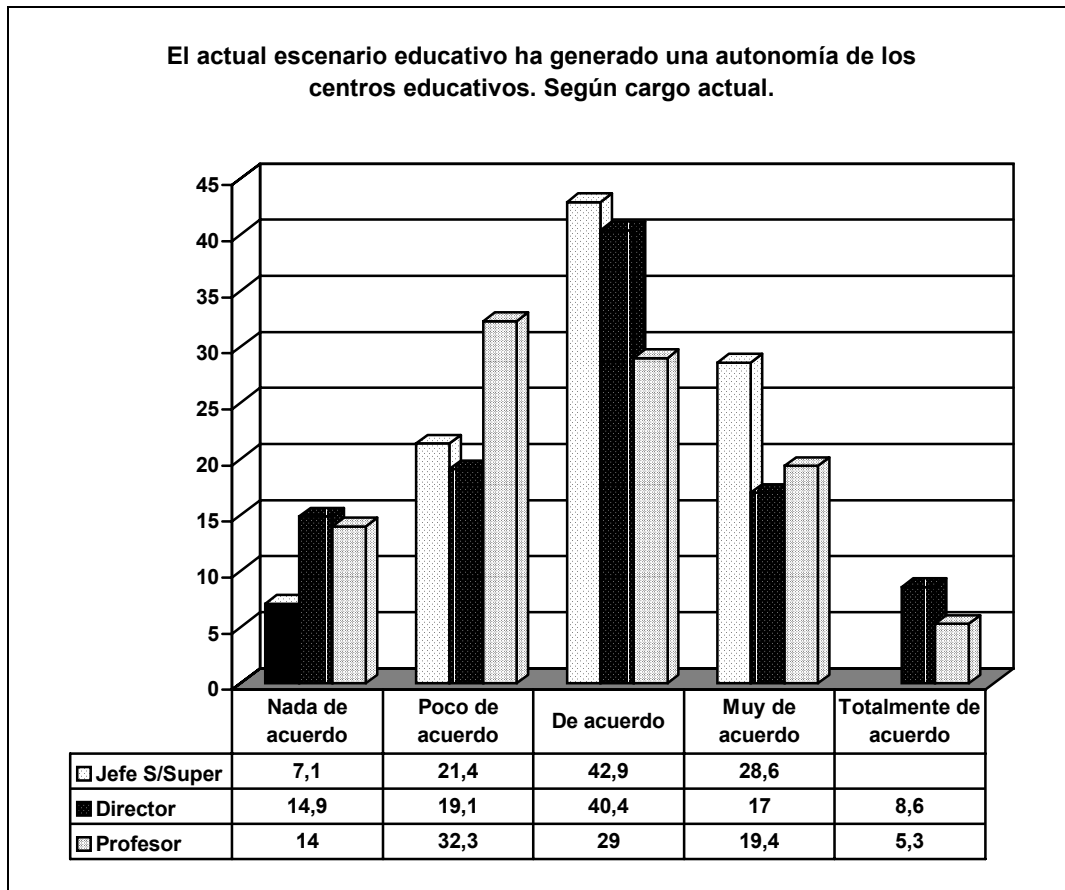


Gráfico 85

La autonomía de los centros es sin duda un punto sobre el cual se profundiza actualmente en México y sobre el cual habrá que trabajar ampliamente en el futuro. Se entiende también que en todo proceso de cambio, sobre todo en áreas tan específicas como lo es la educación, los resultados se concretizan a largo plazo. Sin embargo, para nuestro estudio es importante conocer cuál es el grado de autonomía que el proceso descentralizador ha generado en el transcurso de estos años, por lo cual nuestro instrumento incluía la variable **“el actual escenario educativo ha generado una autonomía de los centros educativos”** (gráfico 84), una vez realizado el análisis de la prueba de contingencia, según cargo actual, encontramos que la opinión de los

jefes de sector y supervisores presentan una aprobación del 71,5% en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; por su parte los directores con un 59,5% y los profesores con un 61,3% manifiestan una tendencia entre **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**. Como se puede observar en el gráfico 84, la opinión de los cargos más altos escalafonariamente consideran que hoy existe cierto grado de autonomía en los centros escolares.

Es importante destacar que aún cuando tanto los directores como los profesores mantienen una misma tendencia, la valoración la otorgan los primeros en **“de acuerdo”**, mientras que la de los profesores gira en torno a **“poco de acuerdo”**, en que el actual escenario ha generado autonomía en los centros educativos. Lógicamente podemos plantear que la posición jerárquica delimita o influye en la percepción hacia las consecuencias que incorpora el proceso de descentralización en relación con la autonomía de los centros.

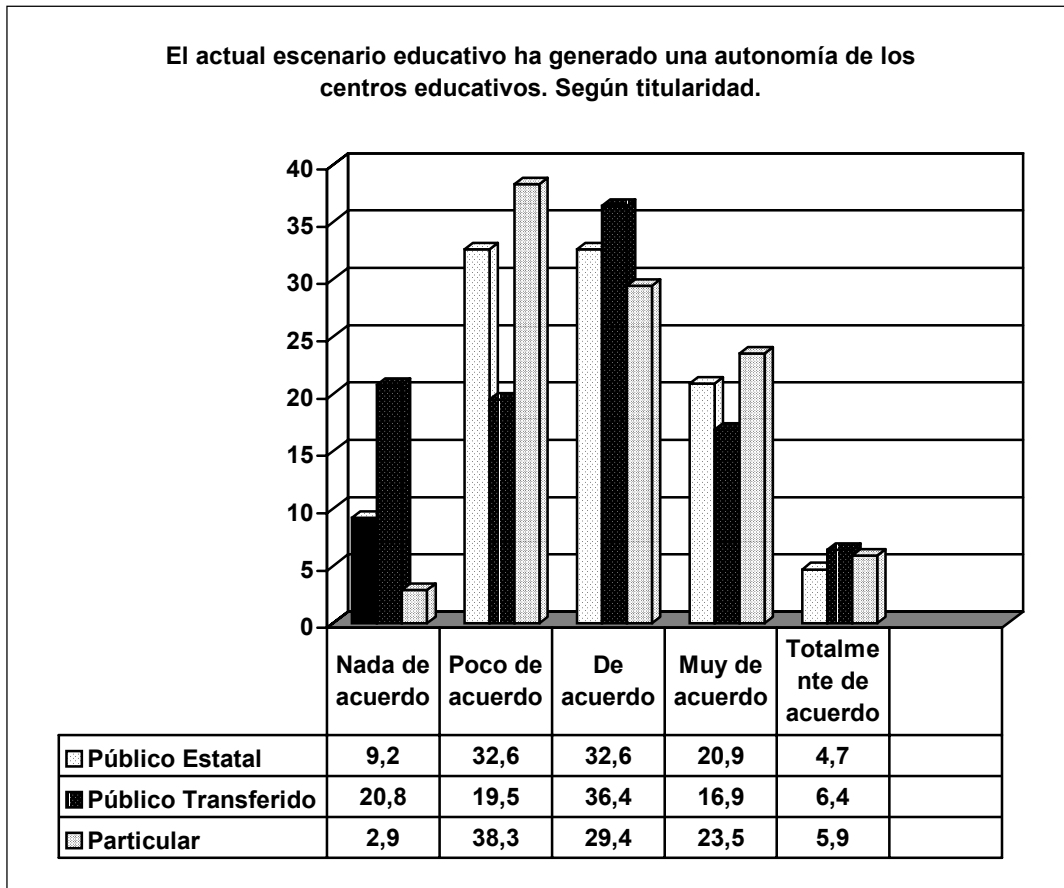


Gráfico 86

Analizando la misma variable, según titularidad de centro educativo, de acuerdo al gráfico 85, se observa una coincidencia de opinión de los docentes de titularidad público estatal y particular en **“poco de acuerdo”** y **“de acuerdo”**; los primeros mantienen un porcentaje similar de 32,6% en ambas valoraciones, en cambio para los docentes de titularidad particular el porcentaje más alto se ubica en **“poco de acuerdo”**. Por otro lado en este análisis se destaca la opinión de los docentes de titularidad transferida, en los que destaca el porcentaje más alto de 36,4% que se sitúa en **“de acuerdo”**; el segundo más alto lo han expresado en **“nada de acuerdo”**, por lo que podemos observar en nuestro gráfico, que en esta última titularidad existe una percepción considerable en cuanto a que el actual escenario educativo no ha generado autonomía en los centros escolares.

La estructura organizativa de los centros educativos mexicanos se encuentra inscrita en una lógica burocrático-racional, se caracteriza por una jerarquía de poderes unipersonales, la cual respondió por mucho tiempo a una organización burocrática altamente centralizada que reflejaba y reproducía el esquema en los centros escolares.

En el modelo de organización de las escuelas mexicanas es el director quien mantiene la unidad de las estructuras formales del centro, en él confluyen las decisiones, relaciones y la resolución de los conflictos. Como responsable de la organización, se ocupa de la distribución de los recursos, organización de la enseñanza y del desarrollo curricular. El director, en este contexto, asume su función escalafonariamente y es liberado completamente de las actividades docentes, desempeñando la mayor parte del tiempo, funciones de carácter burocrático.

Como podrá notarse, la función directiva es nombrada y no elegida, lo que ha creado una división en el terreno escolar entre las tareas propiamente educativas y las que conciernen a lo administrativo, llevando esta separación a priorizar los procedimientos administrativos sobre los pedagógicos. En este modelo imperante, al director se le concibe no como educador, sino como gerente.

Observando la estructura organizativa imperante, sobre todo en nuestro contexto del estado de Nuevo León, observábamos que, dentro de la organización, la existencia de la figura del consejo técnico escolar pudiera ser una alternativa que rompiera esa concepción entre lo administrativo y lo pedagógico que por mucho tiempo se ha mantenido separado.

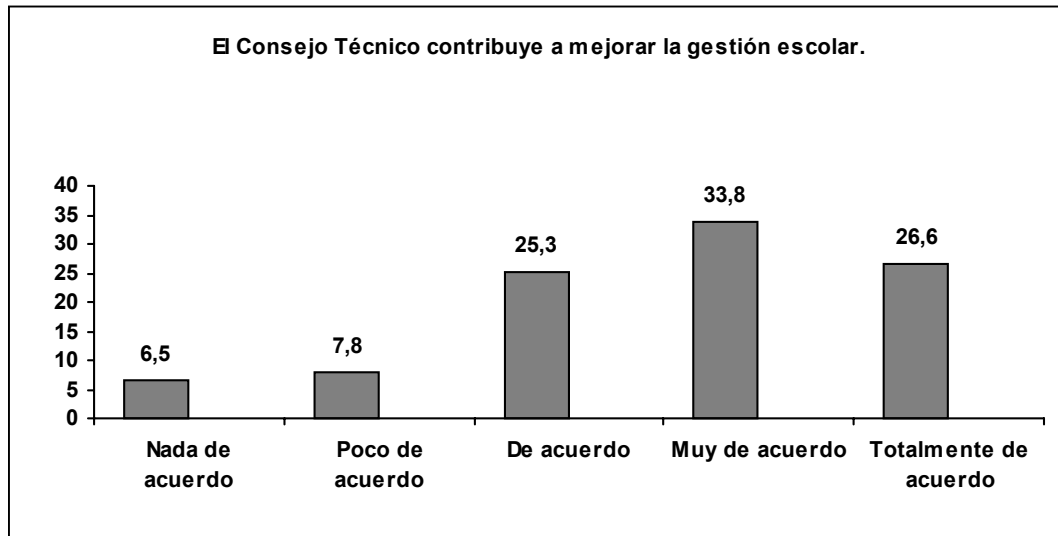


Gráfico 87

En este marco nos planteamos si era necesario que la gestión escolar de los centros escolares fuera compartida a través del consejo técnico, como una alternativa de mejorar el gobierno de los mismos; en este sentido incluimos en nuestro estudio una variable que considera tal alternativa, una vez recabada la información realizamos en primer lugar un análisis de frecuencia que nos presenta la opinión de los docentes de manera global. Así al enunciado **“el Consejo técnico contribuye a mejorar la gestión escolar”**, como se puede constatar en el gráfico 86, los docentes en un 60,4% manifiestan una tendencia desde **“muy de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”**; asimismo, existe un 25,3% de docentes que aducen estar **“de acuerdo”** en que el consejo técnico es un elemento dentro de la organización interna de los centros que puede contribuir a mejorar la gestión escolar.

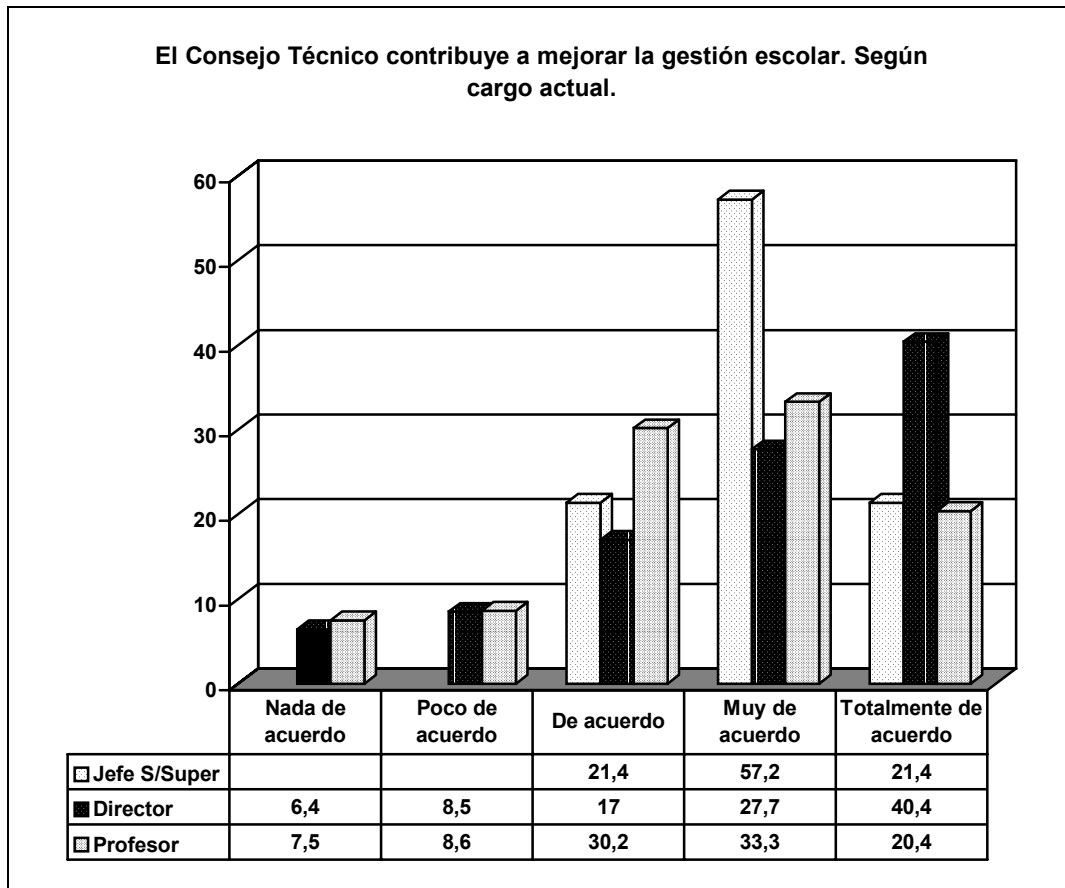


Gráfico 88

En el análisis que realizamos de la prueba de contingencia agrupando a los docentes según su cargo actual, como se puede observar en el gráfico 87, se detecta la coincidencia de opinión de los jefes de sector y supervisores con los directores. Los primeros lo expresan con un grado de aceptación del 78,6% en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, por su parte los directores han manifestado una misma valoración pero con un porcentaje del 68,1% de aprobación. En cambio, los profesores difieren de los otros dos grupos, valoran las aportaciones que el consejo técnico puede aportar a la gestión en un 63,5% en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**, si bien aunque se manifiesta una diferencia de opiniones, el grado de aceptación a la contribución que el consejo

técnico puede aportar a la gestión escolar es altamente positiva. Es importante destacar que en nuestro análisis son los cargos que detentan responsabilidades de gestión quienes mayor valoran la contribución que el consejo técnico puede realizar a la gestión escolar.

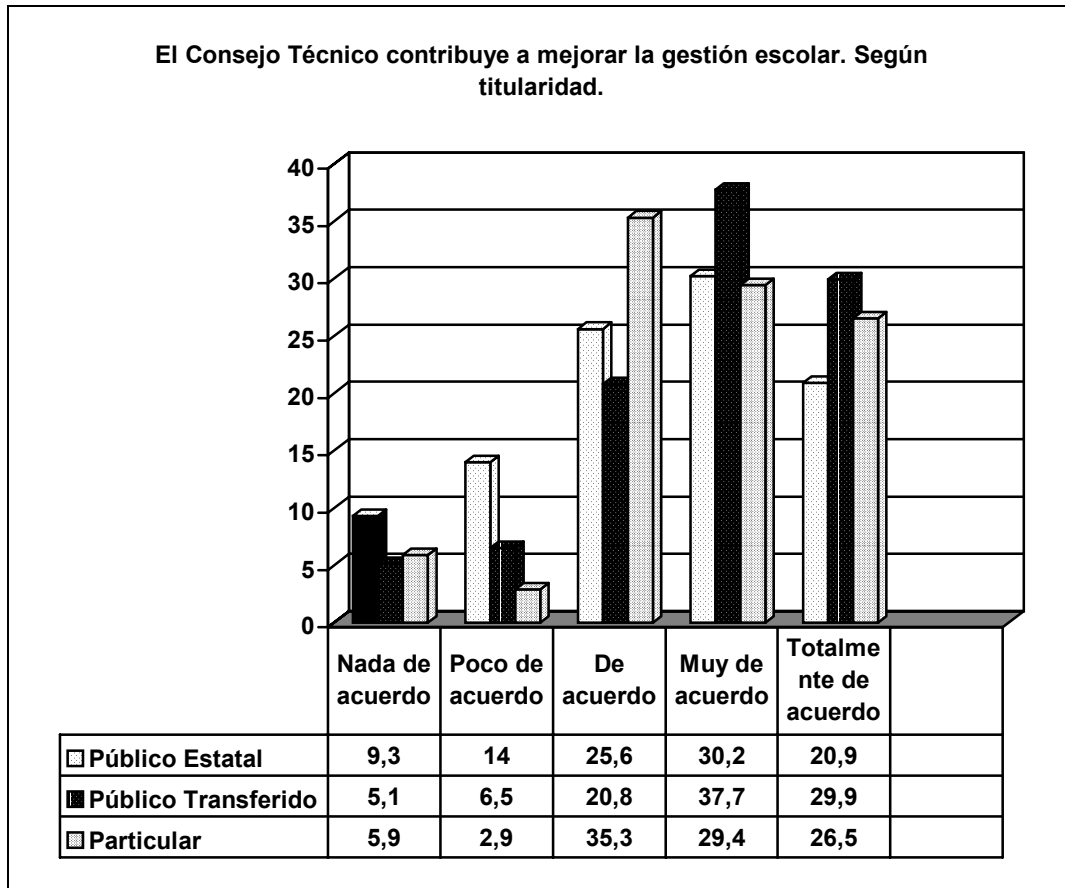


Gráfico 89

Contrastando la opinión de la variable **“el Consejo técnico contribuye a mejorar la gestión escolar”**, según cargo titularidad de centro escolar, como se puede observar en el gráfico 88, la tendencia en cuanto a la valoración que se había manifestado en nuestros dos análisis anteriores solo es mantenida por

los docentes de titularidad público transferido con un 67.6% en el grado de apreciación de **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**; por su parte, los docentes de los centros públicos estatales y particulares opinan estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** con un 55.8% y 64.7% respectivamente, en cuanto a la contribución que el consejo técnico puede hacer para mejorar la gestión escolar en los centros educativos.

Sin duda, una de las asignaturas pendientes que el sistema educativo mexicano tiene, de acuerdo a lo que hemos observado en este apartado es la reestructuración de la gestión en los centros escolares.

7.8.1 A manera de resumen en lo concerniente a gestión escolar y descentralización en función de cargo actual.

Tabla 39

Resumen de gestión escolar y descentralización en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Capacidades de gestión de los centros	Planificación y administración educativa	Autonomía de los centros educativos	Consejo técnico y gestión escolar
Jefe de sector Supervisor	3,2	3,2	2,9	4
Director	3	3	2,8	3,7
Profesor	3	3,3	2,7	3,5

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

La gestión educativa y la toma de decisiones sobre educación fue ejercida, hasta hace algunos años, por el gobierno central del sistema educativo.

Actualmente, como lo reconocen los docentes de diferentes cargos (tabla 39), existe dentro del proceso de descentralización una tendencia hacia la organización del proceso de toma de decisiones en tres instancias básicas: el nivel central, intermedio y local, es decir, el centro educativo.

Los docentes consideran que la escuela tiende a ser fundamentalmente una unidad educativa, esto ocurrirá en la medida en que las transformaciones en el interior del sistema educativo se traduzcan en mayores espacios de autonomía, en mayor poder de decisión sobre el desarrollo de las tareas educativas en los propios contextos escolares.

Por otro lado advierten que el docente no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas, sino que trabaja en y para el centro educativo, expuesto a normas administrativas y laborales que rebasan su actividad en el aula. Señalan que la descentralización educativa debe orientarse a mejorar la capacidad de gestión de las escuelas fortaleciendo la autonomía pedagógica-administrativa por lo cual es necesario reformular la función del Consejo Técnico Consultivo desde una perspectiva que contribuya a mejorar la gestión escolar.

7.8.2 A manera de resumen en lo concerniente a gestión escolar y descentralización en función de titularidad de centro.

Los docentes de las diferentes titularidades coinciden en señalar (tabla 40) que existe una nueva relación entre los diferentes niveles educativos, por lo que es pertinente construir una nueva modalidad de organización escolar. Es

necesario recuperar la intencionalidad educativa: situar a docentes y alumnos como los principales protagonistas del quehacer institucional.

Tabla 40

Resumen de gestión escolar y descentralización en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Capacidades de gestión de los centros	Planificación y administración educativa	Autonomía de los centros educativos	Consejo técnico y gestión escolar
Público estatal	3,1	3,3	2,7	3,4
Público transferido	3	3,1	2,6	3,8
particular	3	3,2	2,9	3,6

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Es necesario transformar la gestión escolar en una que centre la actividad de la institución en los aprendizajes de los alumnos y no en otros aspectos burocráticos y administrativos muy frecuentes en el sistema educativo mexicano.

Consideran que la descentralización ha creado un nuevo espacio institucional que posibilita reconstruir y recuperar el valor de la vida escolar, por lo que es necesaria una gestión escolar que permita la generación de aprendizajes permanentes y flexibles para todos los agentes del centro educativo.

Existe, por parte de los docentes, una opinión general de que la actual estructura de poder que sustenta a la organización escolar constituye la fuente

principal que debilita la tarea pedagógica; estiman necesario redefinir las funciones del Consejo Técnico Consultivo, transformándolo en una instancia que mejore la capacidad de gestión del centro, que rompa la inercia que imposibilita el logro de los objetivos educativos.

7.9 Análisis descriptivo de las variables procesos de cambio para mejorar la gestión escolar.

Durante las últimas décadas de la centralización de la educación se pensaba que la planificación centralizada era un instrumento eficaz que podía resolver los problemas que afectaban a la educación. Sin embargo, este modelo fracasó, falló reiteradamente porque los planificadores de las políticas educativas se preocupaban más en definir objetivos y métodos que habrían de seguirse para la instrumentación de reformas educativas, que los procesos que se llevan a cabo al interior de los centros educativos.

El gobierno y reestructuración de los centros en los últimos tiempos ha sido objeto de estudio por parte de la investigación pedagógica. Durante largo tiempo los análisis educativos se centraban en aspectos de carácter pedagógico y,, si se trataba del sistema educativo, éstos giraban en torno a aspectos normativos y formales.

Sin embargo, se pone de manifiesto la importancia que la escuela y sus procesos de gestión tienen en el éxito y fracaso de toda implementación de reforma educativa, puesto que en ellas se detecta el nivel de cambio y mejora educativa.

Últimamente, el debate sobre la mejora de la organización y gobierno de los centros escolares ha enfrentado diferentes puntos de vista; unos, por ejemplo, aseguran que las escuelas habrán de mejorar si se introducen cambios en los

procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro punto de vista asegura que las escuelas mejorarán cuando se reestructure la organización interna de las escuelas. Un tercer punto afirma que las escuelas hoy deben de considerar un cambio en las relaciones entre sus principales usuarios-alumnos y padres de familia, si realmente la escuela quiere ser efectiva.

Otro elemento, que se encuentra en el centro del debate sobre los procesos de cambio en la gestión escolar, es la redefinición del papel de la colaboración de otros agentes sociales en la búsqueda de soluciones a las necesidades de las escuelas dentro del marco de la participación social en la educación.

Por último hay implícita una redefinición de la innovación centrada en la mejora de la gestión escolar que amplíe el ámbito de autonomía pedagógica de la escuela y de los docentes. Los educadores se encuentran en una constante ambivalencia, entre poner en práctica las prescripciones de las políticas educativas y sus propias perspectivas sobre la necesidad de cambios en la gestión escolar y del aula.

En este apartado, pretendemos explorar las percepciones que los docentes tienen de los cambios que deben producirse en la gestión escolar para una mejora de la misma, tomando como referencia los cinco aspectos que hemos descrito en líneas anteriores.

La escuela anclada en el pasado, que se limitaba a leer, escribir, contar y recibir un baño de cultura general, hoy ya no tiene sentido, se debe apostar por una nueva concepción de la enseñanza como servicio público y para la ciudadanía, así como por la renovación de las escuelas; debemos de basar el cambio en un aprendizaje sólido que forme a un alumno que enfrenta los cambios críticamente y con una educación que le permita adecuarse a la sociedad de la información y del conocimiento.

La sociedad actual demanda una ciudadanía con otro tipo de conocimiento y una participación más activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que la reforma curricular de 1992 respondió en su momento a una necesidad de modernizar la educación; sin embargo, esto no cambió las prácticas escolares tradicionales, se habla incluso de lo poco que los contenidos han cambiado, frecuentemente se actualizan más que revisarlos y modificarlos. La enseñanza adquiere nuevos significados al relacionarse con las nuevas tecnologías, lo que hace necesario un lenguaje que permita entender mejor la realidad, así como también no renunciar, sino asimilar y asumir la rica tradición cultural que caracteriza al país; pero sin desechar las expresiones culturales emergentes que hoy se presentan. Sin duda, son aspectos que en un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje deben tomarse en cuenta, sobre todo si estamos pensando en la construcción de la escuela del futuro.

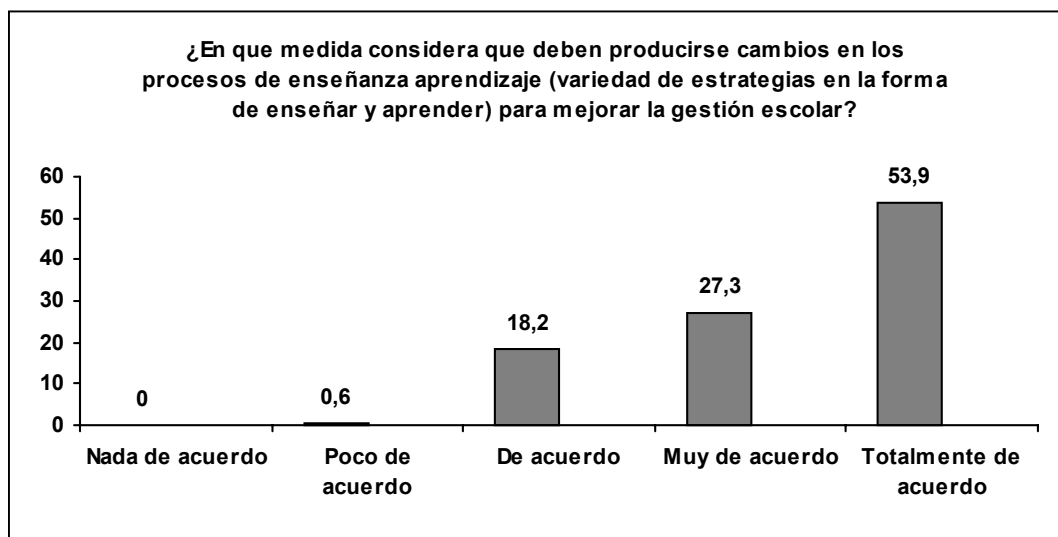


Gráfico 90

En este sentido, nos resulta interesante conocer cuál es la percepción que los docentes tienen en la necesidad de introducir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la cual, de acuerdo a la variable **“¿en que medida considera que deben producirse cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (variedad de estrategias en la forma de enseñar y aprender) para mejorar la gestión escolar?”** (gráfico 89) consideran en un 81,2% estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** de que hoy se hace necesario una modificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a los efectos que puede producir la denominada globalización. Como podrá notarse, existe un consenso positivo a la introducción de cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje y que estos se pueden reflejar en una mejor gestión escolar.

La educación es una de las instituciones básicas de toda sociedad, tan esencial como lo es el sistema político o las instituciones económicas. La escuela se encuentra en constante crisis y continuamente se proponen reformas sobre ella, pero éstas no han conseguido resolver los problemas que los aquejan, incluida la gestión escolar.

La modernización de la educación y la reforma curricular en México se inscriben dentro del discurso político educativo, el cual hemos analizado con anterioridad en el análisis cualitativo, básicamente en el apartado de tópicos de recepción, en donde aludimos a las diferencias que los planes y programas presentaban en esa época; deficiencias que habían señalado los propios docentes.

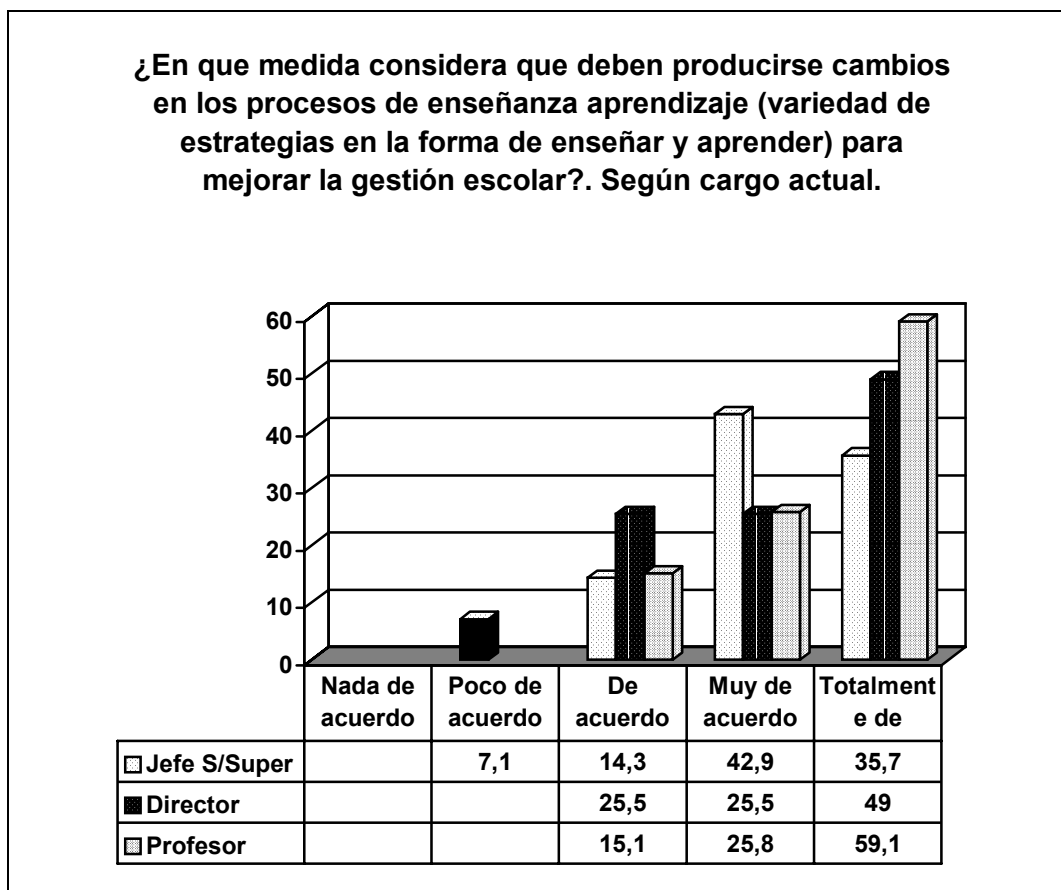


Gráfico 91

La reforma curricular se centró principalmente en la educación básica, que considera la educación primaria y secundaria por primera vez como tal; también, se orientó hacia la búsqueda de una mayor articulación en los cambios de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro análisis de la variable **“¿en que medida considera que deben producirse cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (variedad de estrategias en la forma de enseñar y aprender) para mejorar la gestión escolar”**, según cargo actual (gráfico 90), encontramos que quienes más baja valoración otorgan a la variable estudiada son los directores con un 74,5%. Si bien hay coincidencia en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, son los jefes de sector y

supervisores con un 78,6% y los profesores con un 84,9%, quienes tienen una más alta percepción en cuanto a la necesidad de introducir cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que inciden en la mejora de la gestión escolar.

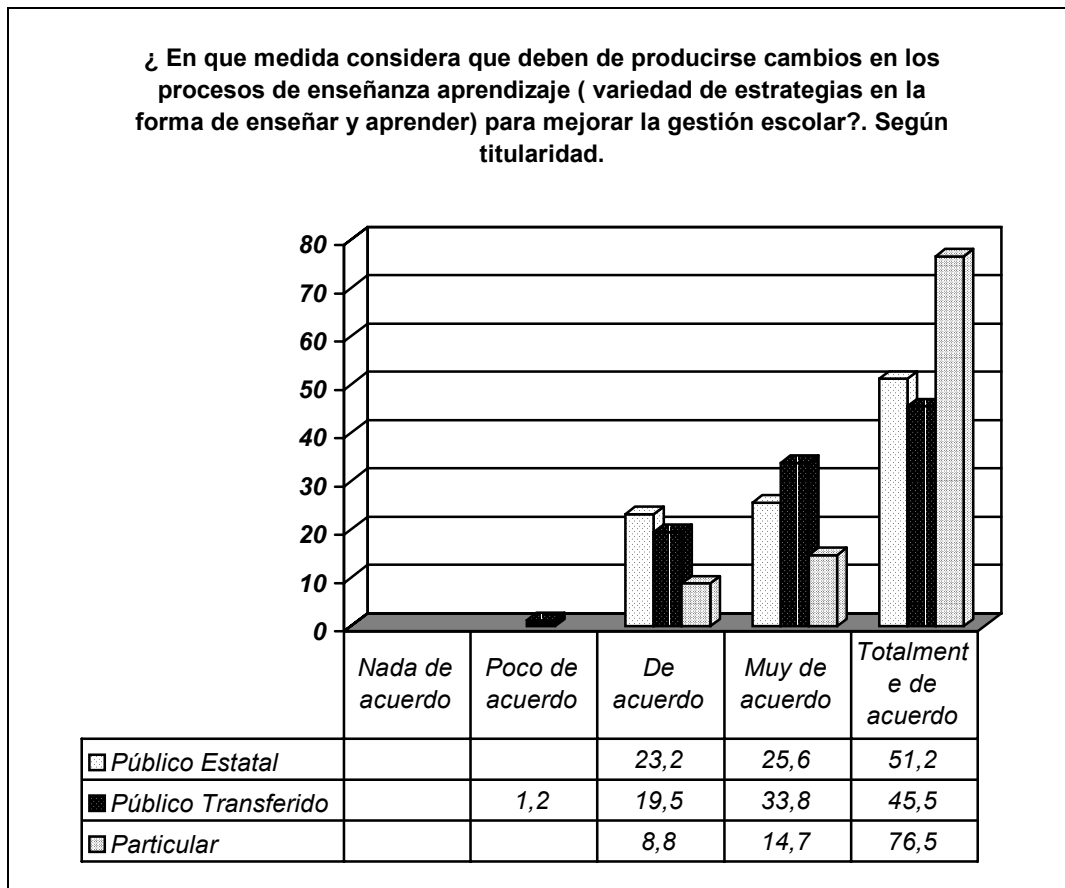


Gráfico 92

Analizando la misma variable según titularidad de centro educativo (gráfico 91), la percepción sobre los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje se mantiene de acuerdo a los anteriores análisis en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** ; son los docentes con titularidad particular con un 91,2% quienes mayoritariamente consideran que hoy se hacen necesarios cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por su parte los docentes de centros públicos estatales y transferidos con un 76,8% y 79,3%

apoyarían tal medida. Es importante destacar, como se puede constatar en nuestro estudio, que esta ha sido una de las variables mejor valoradas.

Lo expresado por los docentes en los dos anteriores análisis nos lleva a expresar una interrogante ¿la reforma curricular habrá sido la adecuada? o simple y sencillamente ésta ha nacido excesivamente regularizada y burocratizada, que a pesar de la descentralización ha condicionado la autonomía de los docentes y, por consiguiente, obstaculizado el desarrollo de las innovaciones.

Es importante, en cualquier proceso de mejora de la enseñanza y aprendizaje, tener presente qué métodos y contenidos son indisolubles; por lo tanto, no los podemos plantear de forma autónoma e independiente, es importante el qué se sabe, pero, igualmente lo es el cómo se sabe.

Sin duda, la opinión que los docentes han expresado habrá de considerarla seriamente, por que lo que ellos han dicho es que la educación no se encuentra estática dentro de una reforma, sino que se encuentra sometida a una constante reflexión sobre el papel que ésta tiene en la sociedad actual.

La reforma de la educación básica introdujo cambios que transformaron el sistema educativo, a diferencia de pasadas acciones de reforma que solo se concentraban en el aspecto curricular.

Con la reforma que se sustentó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que incluía la descentralización del sistema, se esperaba que estos cambios consiguieran el equilibrio de poder entre el nivel de control de la escuela y las diferentes instancias de la administración educativa. Más bien se esperaba que la descentralización

centrara el control por el funcionamiento de la educación, principalmente en la escuela.

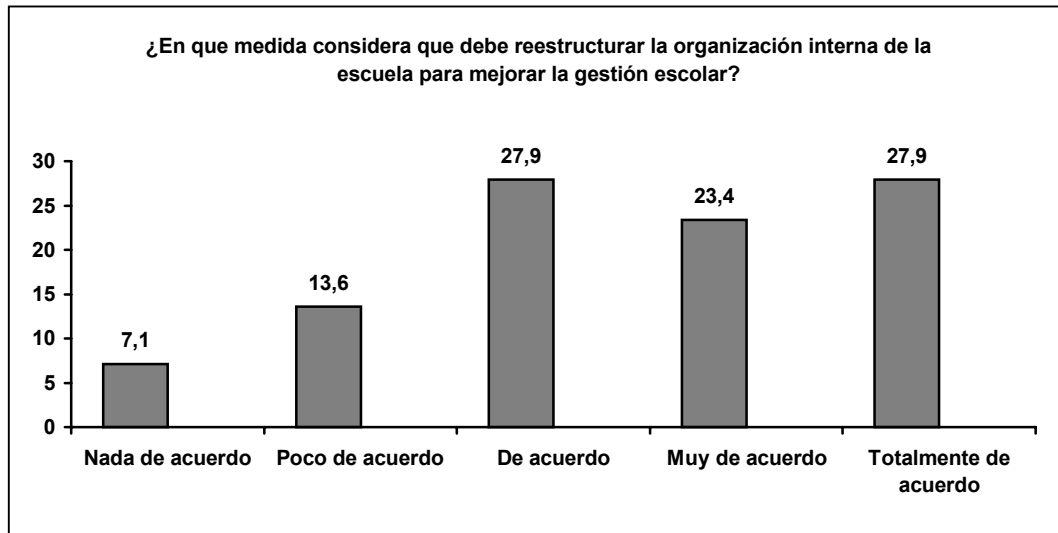


Gráfico 93

Conforme la descentralización se ha ido consolidando en el sistema educativo, han surgido voces sobre lo que esta mal en las escuelas, pero también propuestas antagónicas sobre si deben cambiarse las estructuras escolares. En este sentido la variable **“¿en qué medida considera que se debe reestructurar la organización interna de la escuela?”** (gráfico 92), demanda a los docentes que hemos aplicado nuestro cuestionario qué opinión tienen al respecto; ellos han respondido con un 79,2% desde **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”**, en cuanto a la introducción de cambios a la estructura organizativa de la escuela. Por nuestra parte, consideramos que toda propuesta de reestructuración necesita basarse en un análisis de la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje en el aula y en cómo la gestión escolar incidiría en una mejor organización y manejo de estos procesos.

Los profesionales de la docencia han iniciado a argumentar que la descentralización no ha contribuido a mejorar la gestión escolar, que las escuelas están muy burocratizadas, apretadamente estructuradas y que esta situación afecta su autonomía profesional, por lo que se hace necesario una reestructuración de la escuela, donde se creen espacios de trabajo que den a los docentes una mayor influencia en el sistema educativo y una mayor autonomía en sus aulas.

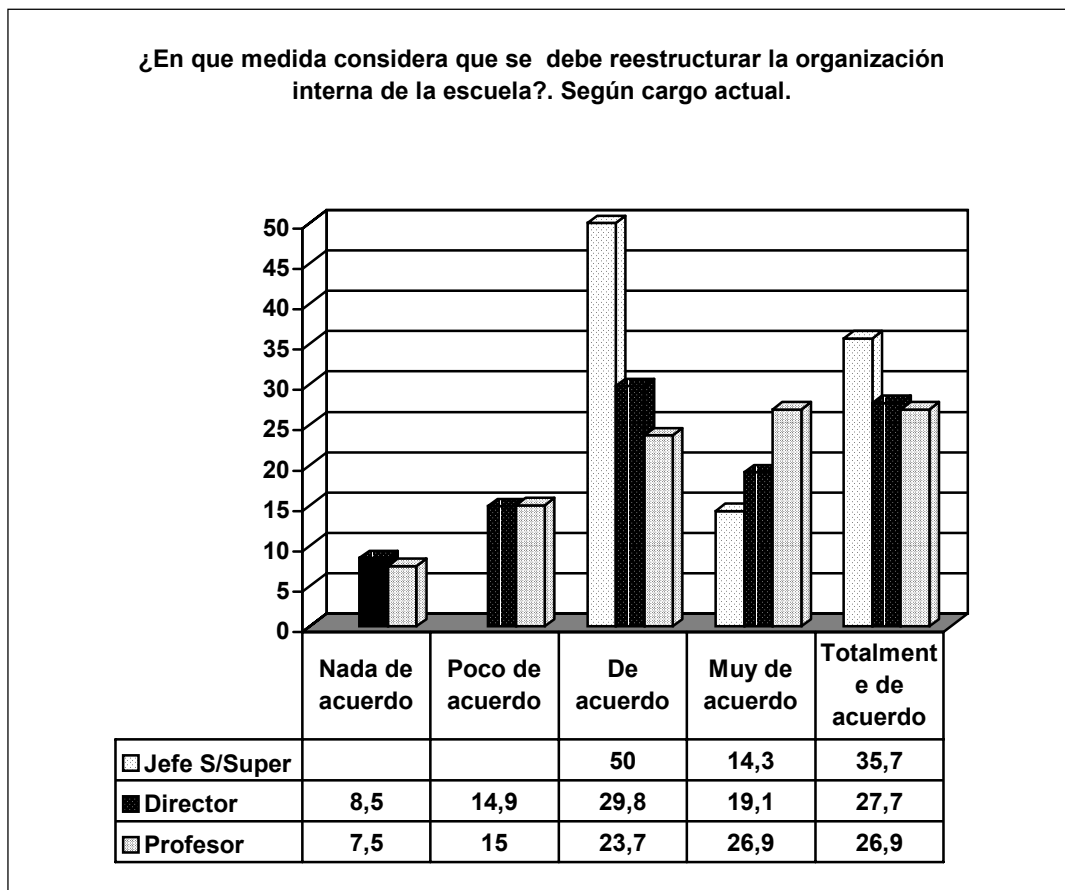


Gráfico 94

Al respecto, como podemos constatar en nuestro análisis de la variable **“¿en qué medida considera que se debe reestructurar la organización interna de la escuela?”** (gráfico 93) según cargo actual, observamos que son los jefes de sector / supervisores y directores quienes más abogan por una reestructuración de la escuela; esto lo expresaron con un 100% desde **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”**, los jefes de sector / supervisores, manteniendo una coincidencia de opinión con los responsables directos de la gestión de los centros con un 76,6%, de valoración; considerando la opinión de los profesores desde **“de acuerdo”** a **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** encontramos una valoración alta del 77,5% que tienen sobre la necesidad de reestructurar la organización interna de la escuela; existe una ventaja porcentual de un 22,5% altamente positivo por parte de los jefes de sector y supervisores.

Consideramos que cualquier intento de reestructuración de la escuela debe basarse en torno a cuatro ejes principalmente: concentración de la enseñanza en áreas, más que en asignaturas y evitar la fragmentación del conocimiento, como hasta ahora se ha venido haciendo; descentralizar la autoridad hacia las escuelas, revisar las relaciones de poder entre las escuelas y los usuarios, así como las responsabilidades de los docentes y la sociedad civil, este último eje establecido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que dio lugar a la Participación Social en la educación. Estos ejes nos permitirían, en primer lugar un cambio en lo que se enseña y cómo se enseña; a su vez mejoraría el concepto que de sí mismos tienen los docentes, los cuales se tomarían sus responsabilidades como educadores poniendo en práctica su formación profesional que actualmente se encuentra desaprovechada, debido a que la toma de decisiones se encuentra estructurada muy verticalmente; permitiría en definitiva, una consolidación de la participación social, al valorar más la función docente que hoy se encuentra desvalorada socialmente.

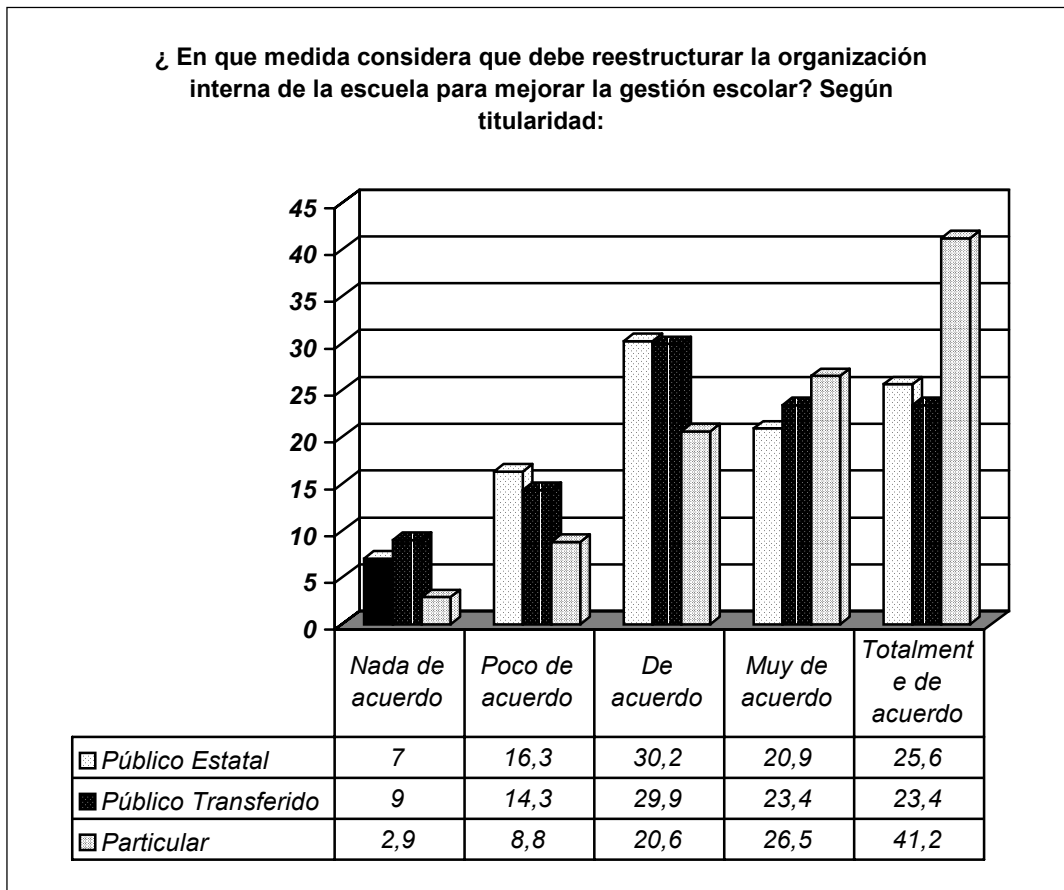


Gráfico 95

Sobre la importancia de reestructurar la escuela nos planteamos la importancia de analizar la prueba de contingencia, en la misma variable anterior, pero según titularidad de centro (gráfico 94). Observamos que los docentes mantienen una coincidencia de opinión muy positiva desde **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”**, expresado por los profesores en titularidad pública con un porcentaje similar del 76,7%. Por su parte los docentes de titularidad particular, que por sus características poco pueden influir en una reestructuración de su escuela, consideran con un alto porcentaje del 88,3% que debe de cambiar la estructura de la organización de las escuelas.

Uno de los ejes que consideramos debería incluirse en una reestructuración para mejorar la gestión escolar es la modificación de las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios. La importancia de esto se sustenta en que basta con recordar que la educación pública constituye el pilar en el cual se sustenta el Estado del Bienestar, de lo que se deriva la naturaleza educadora del Estado.

Entendemos también que la educación en un Estado democrático no es algo residual o subestimado, sino un derecho y una obligación que contraemos los miembros de la sociedad.

El conocimiento es un bien social, en el cual, de algún modo todos participamos y contribuimos. Lo que es de todos, la escuela pública, es la institución social que sin distinciones de ninguna índole y sin exclusiones ofrece el conocimiento que cada uno es capaz de asumir de acuerdo a sus capacidades intelectuales.

No ha habido tiempos como hoy en que se hace patente que el conocimiento es un hecho social, al que han contribuido un sinnúmero de individuos.

Sin duda lo que hoy se nos plantea es cómo habremos de distribuir nuestro patrimonio educativo, cómo acceder en forma igualitaria a lo que es de todos, el conocimiento.

Pero también, entendemos que el patrimonio que es de todos, el conocimiento, ha sido secuestrado y apropiado por unos cuantos. No nos extraña tampoco que el conocimiento se ha distribuido solamente orientado a la producción y para la convivencia social.

Sustentándose en los principios de igualdad, la sociedad reclama el acceso a un conocimiento sin restricciones. La escuela por igual que sea, para un contexto como el mexicano tan diverso, no puede ser la única responsable de la educación, deben reestructurarse las relaciones de poder entre los usuarios y la escuela buscando una educación más igualitaria y equitativa para sus ciudadanos.

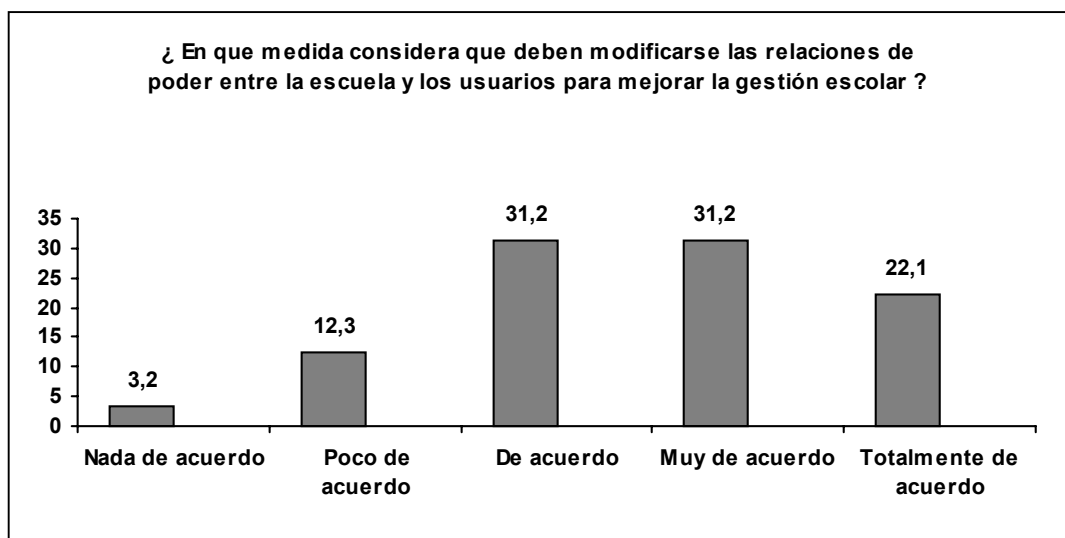


Gráfico 96

Como se puede observar en el gráfico 95, al confrontar el análisis de frecuencia de la variable **“en qué medida considera que deben modificarse las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios para mejorar la gestión escolar”**, existe una apreciación del 62,4% global que opina estar **“ de acuerdo “** y **“ muy de acuerdo”**, existe también un 22,1% de **“ totalmente de acuerdo “** en cuanto a que es necesario modificar las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios. Si algo debemos tener claro, es que hay una

responsabilidad compartida en la educación entre la escuela y la sociedad, no podemos caer en el error de ir haciendo de las escuelas islas en el océano.

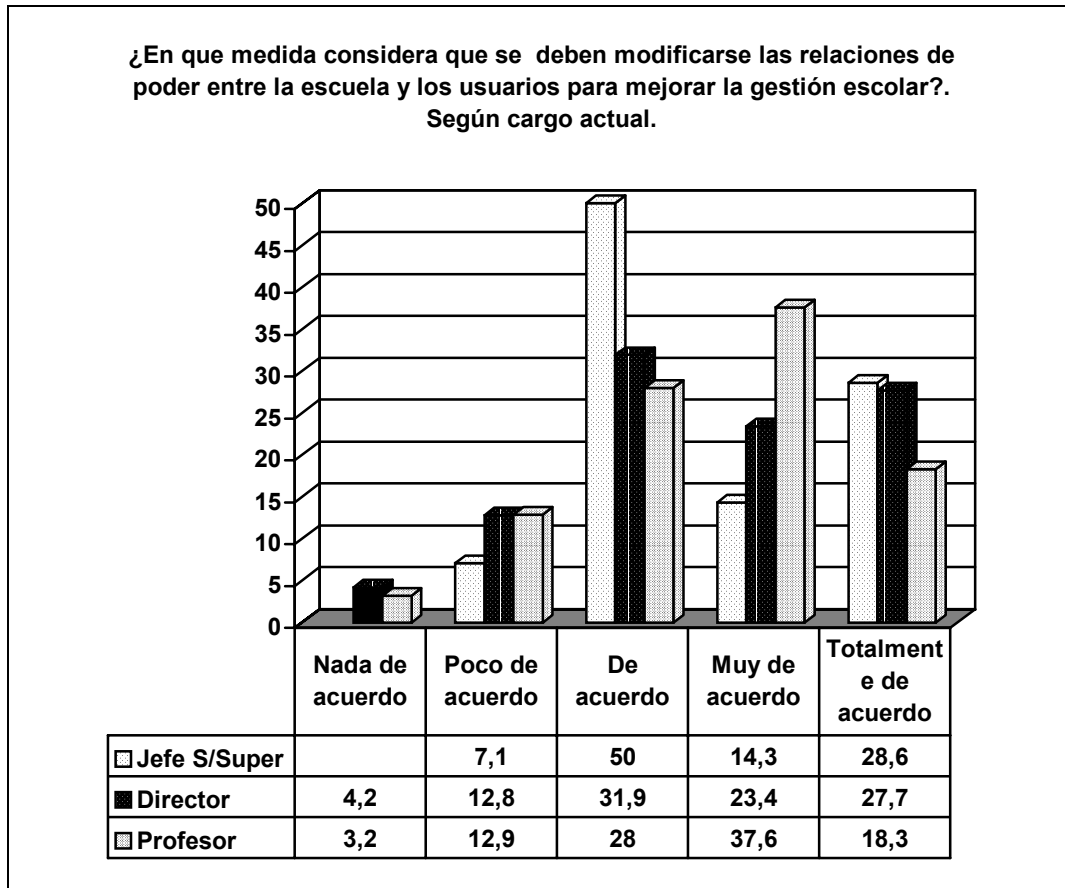


Gráfico 97

Analizando la misma variable según cargo actual de los docentes, que corresponde al gráfico 96, encontramos diferencias de valoración de los profesores con los otros cargos. Por su parte, los profesores dicen con un 65,6% estar **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; en cambio, los jefes de sector y directores coinciden en cuanto a su valoración en **“de acuerdo”** y

“**totalmente de acuerdo**” con un 50% y 28,6%, los segundos con un 31,9% y 27,7%, en cuanto a la necesidad de modificar las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios.

Con lo expresado por los docentes en este análisis consideramos que la descentralización educativa creó expectativas en cuanto a generar una gestión escolar más representativa en las escuelas, la cual irá acompañada también de un cambio en el orden social de los centros educativos. En este sentido, se esperaba que las relaciones de poder cambiaran e influyeran en una mejor toma de decisiones que permitiera la reestructuración de la gestión escolar en los centros.

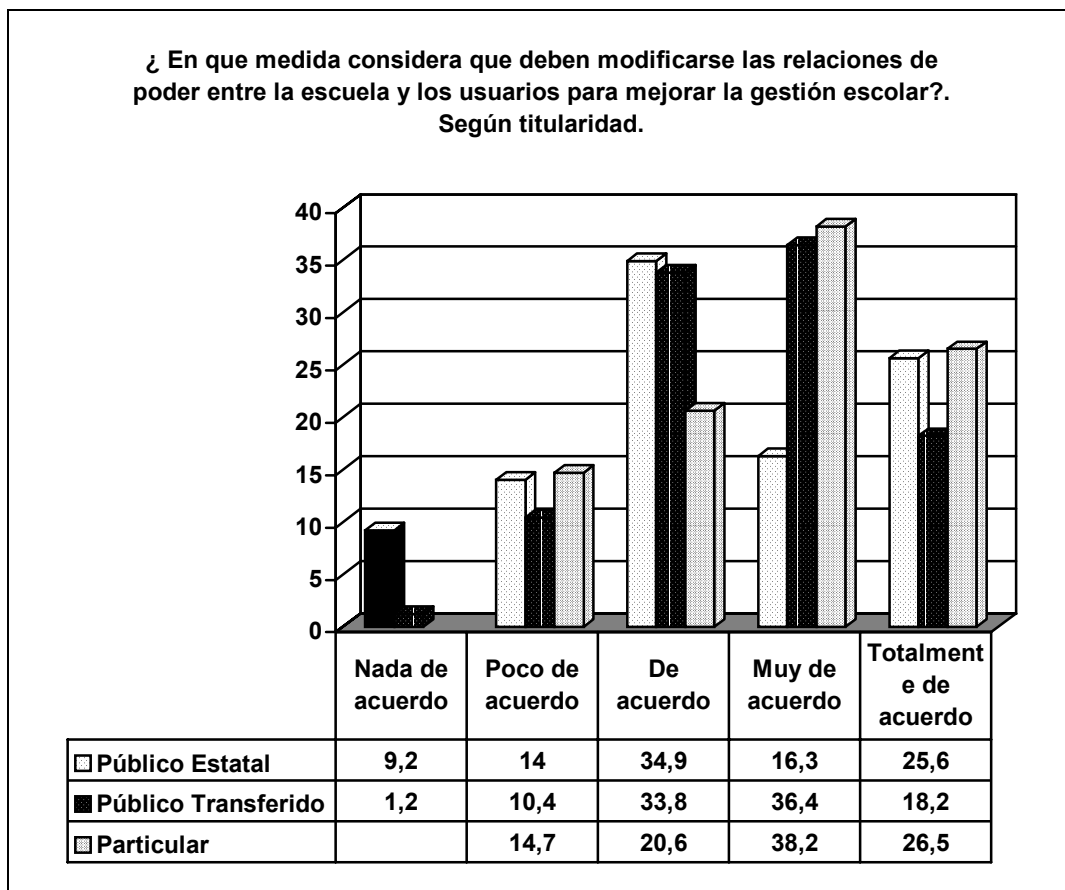


Gráfico 98

A partir de los datos obtenidos del análisis de contingencia de la variable **“¿en qué medida considera que deben de modificarse las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios para mejorar la gestión escolar?”**, según titularidad de los docentes (gráfico 97), se aprecia una tendencia prácticamente igual al de los análisis de esta variable que con anterioridad hemos realizado. Así, la percepción se mantiene desde **“de acuerdo”** a **“totalmente de acuerdo”**; los docentes de centros públicos transferidos con un 70,2% han valorado el enunciado en **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”**; los particulares con un 64,7% dicen estar **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** en que las relaciones de poder entre la escuela y los usuarios deben de modificarse; en cambio la opinión de los docentes de titularidad público estatal se manifiesta dividida entre **“de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”** con un 34,9% y 25,6% respectivamente.

Por otra parte, debemos considerar y tener presente que la descentralización puede, pero no necesariamente, llevar cambios más amplios en el orden social de los centros escolares. La estructura política puede establecer el escenario para cambios adicionales; sin embargo, puede que no haya nada en el mecanismo establecido o en la dinámica puesta en marcha por ella que los haga receptores de un amplio cambio del orden social al interior de la escuela.

Corresponsabilizar a los diferentes agentes sociales por las acciones educativas implica otorgarles autoridad para definir la orientación de la educación. En todo caso, es a la sociedad a quien corresponde definir cuál es la educación que quiere y qué orientación debe de tener, pero también, es superar como lo hemos expresado en el anterior capítulo, políticas educativas de gobierno y asumir políticas educativas de Estado que establezcan fórmulas de gobiernos educativos orientados a desburocratizar la gestión educativa y

establecer los mecanismos necesarios para la coexistencia de la escuela como otro agente social educativo.

Sin duda, este aspecto resulta de lo más polémico y el más debatido en las políticas educativas. Este tema pone en juego las diferentes relaciones de poder y la interrogante, quién controla y quién decide los objetivos y propósitos educativos. Conferir participación a distintos sectores sociales implica un problema político que pasa por decidir a qué sectores, que grado de participación, y cuál sería el papel del Estado.

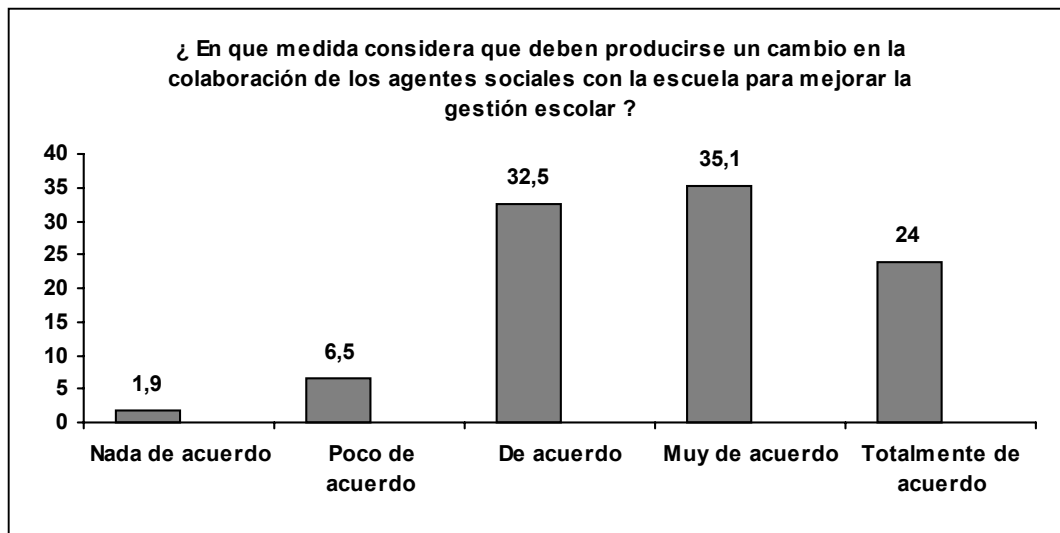


Gráfico 99

Al cuestionar a los docentes sobre “¿en qué medida consideran que **deba producirse un cambio en la colaboración de los agentes sociales con la escuela para mejorar la gestión escolar?**” (gráfico 98), éstos opinan en un 67,6% “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**” en que la colaboración de otros agentes sociales produciría mejoras en la gestión escolar; también encontramos

en un 24% de docentes que dicen estar **“totalmente de acuerdo”** en que se produzcan cambios en la colaboración de los distintos agentes sociales.

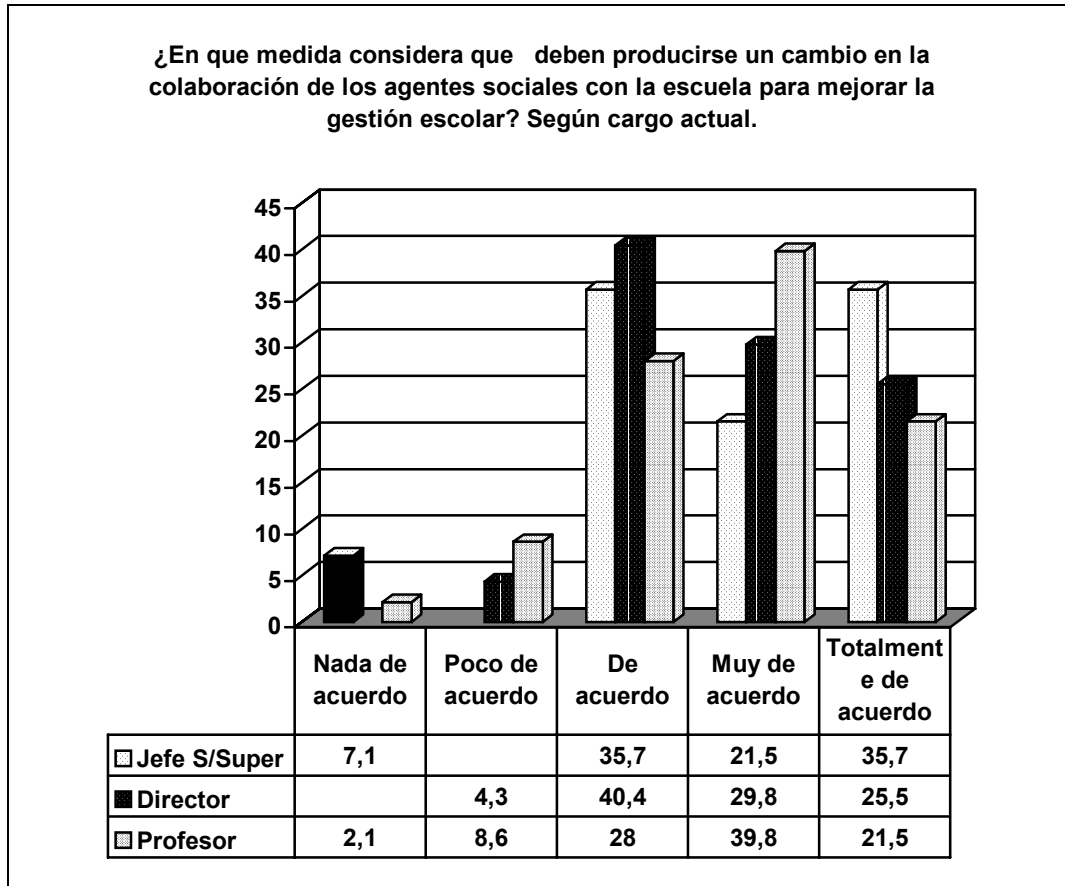


Gráfico 100

Si analizamos la variable según cargo actual, como podemos constatar en el gráfico 99, existe una permanencia de opinión **“de acuerdo”** y **“muy de acuerdo”** por parte de los directores y profesores en un 70,2% y 67,8% de aprobación; los jefes de sector y supervisores dividen su opinión mayoritariamente en igual porcentaje 35,7% en **“de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**. Como podemos observar en el gráfico, existe una coincidencia de opinión de los directamente responsables de la gestión escolar de los centros

en el sentido que hoy deben de producirse cambios en la colaboración de los agentes sociales que se orientan a mejorar la gestión de las escuelas.

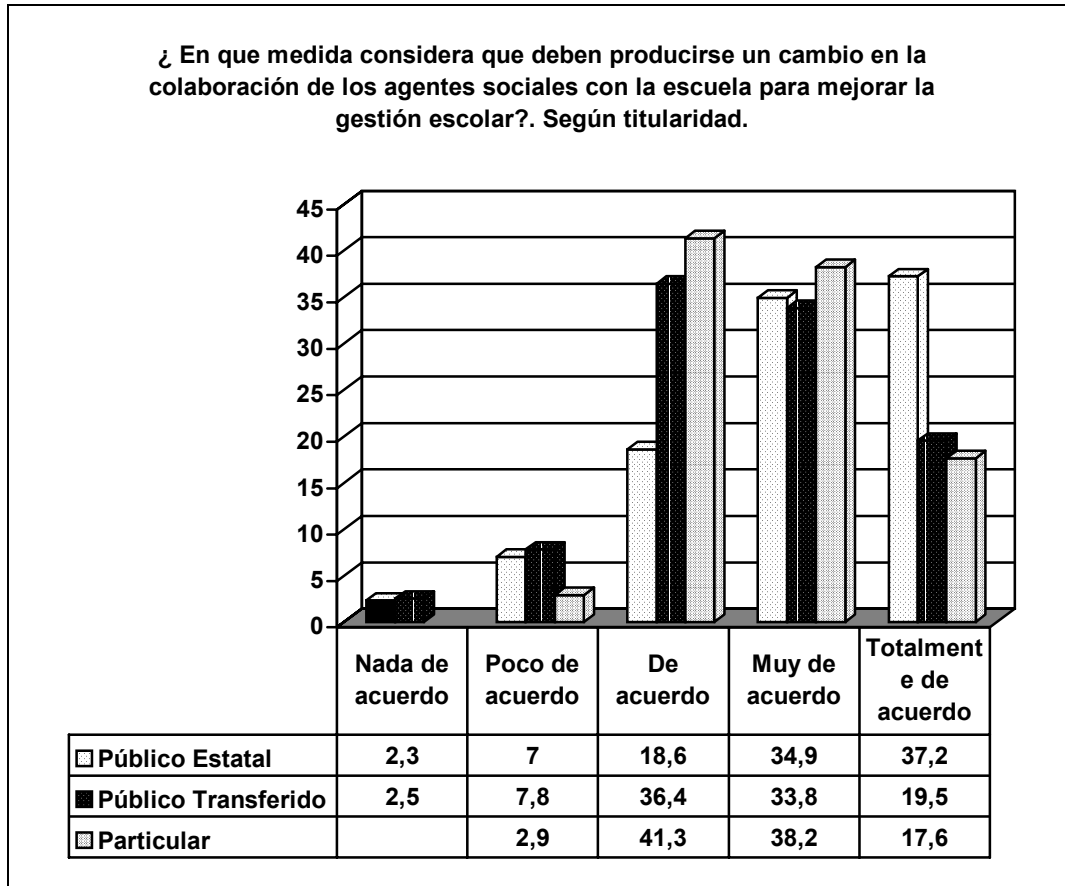


Gráfico 101

Analizando la variable “¿en qué medida considera que debe de producirse un cambio en la colaboración de los agentes sociales con la escuela para mejorar la gestión escolar?”, según titularidad de centro (gráfico 100), encontramos una opinión altamente positiva por parte de los docentes de titularidad público estatal, con un 72,1% en “**muy de acuerdo**” y “**totalmente de acuerdo**” ; también, con una valoración, muy positiva los docentes de titularidad público transferido y particular coinciden en su opinión

en “**de acuerdo**” y “**muy de acuerdo**”, con un grado de aprobación del 70,2% y 79,5% respectivamente. Es importante que durante el examen de esta variable, conforme se avanzaba en el análisis, la valoración expresada por los docentes se incrementaba, esta apreciación se puede corroborar en los diferentes análisis que de la variable se han hecho. En tal sentido podríamos afirmar que hay un consenso favorable por parte de los docentes de aceptar la colaboración de los diferentes agentes sociales en la mejora de la gestión escolar.

La descentralización educativa encuentra su argumentación desde una perspectiva general como solución o requerimiento que debe de acompañar a las políticas de ajuste, cuyo objetivo es eficientar la administración educativa o, como en nuestro caso, que forma parte del marco de la “Reforma del Estado”. De igual forma, este proceso se inscribe de acuerdo a las recomendaciones que organismos internacionales habían hecho en relación al nuevo papel que la educación habrá de jugar en el desarrollo económico de las naciones y en el contexto de la globalización.

Por lo que a la educación se refiere, la investigación educativa contribuyó a evidenciar que tanto los analistas como los diferentes actores involucrados en el proceso de descentralización educativa lo han colocado en una posición extrema, al llenarlo de un sentido generador de transformaciones y cambios, o simplemente se le dejó sin contenido atribuyéndole sólo un carácter técnico.

Entre las expectativas que la descentralización generó, se encuentra la mejora de la gestión escolar. Podemos afirmar que la descentralización fue

considerada como el elemento que generaría una articulación entre la política educativa y su participación en ella de los distintos actores involucrados.

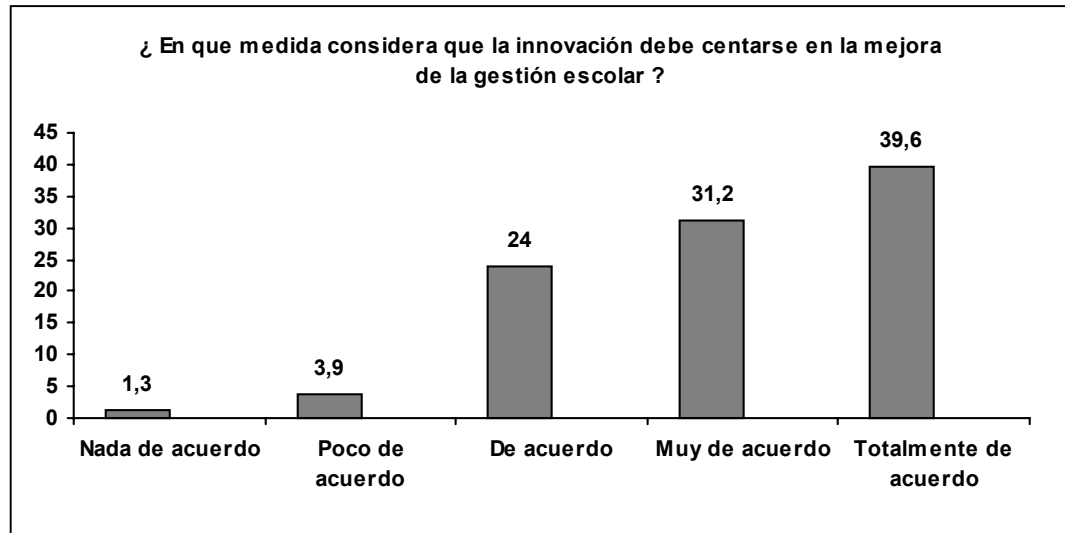


Gráfico 102

Dentro de nuestro estudio, teniendo presente las expectativas que la descentralización generó, intentamos analizar si este proceso había logrado dinamizar la estructura organizativa de los centros, o en su caso, si hoy es necesario que la innovación sea incorporada como elemento esencial en la mejora de la gestión escolar. Así, al presentarles a los profesionales de la educación la variable “¿en qué medida considera que la innovación debe centrarse en la mejora de la gestión escolar?”, ellos, de acuerdo a nuestro gráfico 101, consideran con un 70,8% en “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en que la innovación es un factor clave y una alternativa para el mejoramiento de la gestión escolar, que repercuta en una mejor respuesta a los requerimientos y necesidades de la escuela.

Es preciso, antes de continuar nuestro análisis de la variable que alude a considerar la innovación como un factor que permita mejorar la gestión escolar, definir el concepto desde nuestro punto de vista. De una manera amplia y multidimensional, entendemos la innovación como una serie de intenciones, decisiones y procesos, con un propósito y método que tienden a modificar actitudes y prácticas pedagógicas, a la vez, de introduce cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la organización y gestión del aula y del centro educativo.

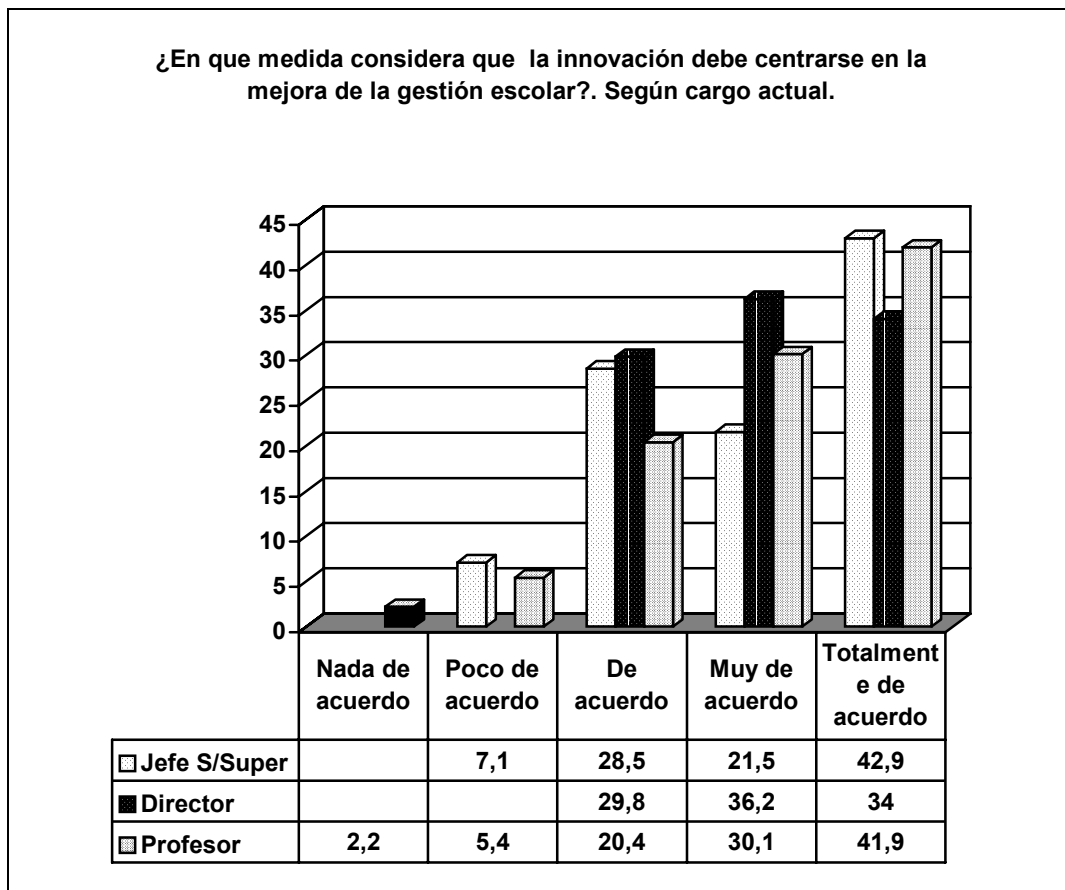


Gráfico 103

Desde el inicio de nuestra investigación, un punto de interés que tiene una relación muy estrecha con la descentralización, es la gestión de los centros educativos, a su vez nos preguntamos ¿en qué medida el proceso de descentralización ha innovado la gestión de los centros educativos?; pero sobre todo, si a nivel micro se ha considerado la innovación como un factor que permita adecuar la gestión escolar a la nueva estructura administrativa. Así, una vez definido el concepto desde nuestro punto de vista, analizamos la variable **“¿en qué medida considera que la innovación debe centrarse en la mejora de la gestión escolar?”** según cargo actual (gráfico 102), observando una coincidencia de opiniones entre directores y profesores con un 70.2% y 72% respectivamente en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**. Como se podrá constatar en el gráfico, los actores principales de la escuela son los que han expresado una más alta valoración, consideran que la innovación debe centrarse en la mejora de la gestión escolar; los jefes de sector y supervisores dividen su opinión entre 28.5% en **“de acuerdo”** y 42.9% en **“totalmente de acuerdo”**. Sin duda la innovación en la gestión educativa implica una mejor articulación de los procesos y una mejor organización de la estructura del centro educativo.

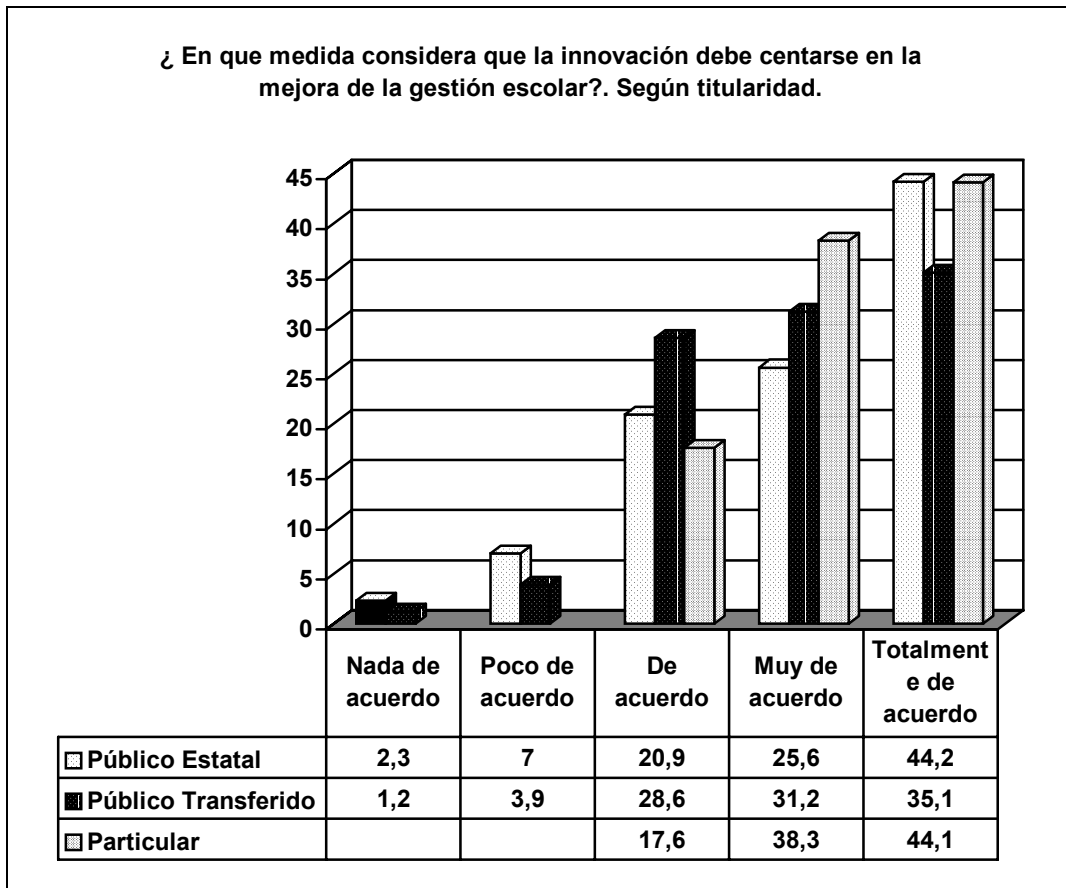


Gráfico 104

A partir de los datos del análisis realizado a la misma variable (gráfico 103), según titularidad de centro, encontramos que las tres titularidades coinciden en su valoración en **“muy de acuerdo”** y **“totalmente de acuerdo”**, siendo el grupo de docentes de titularidad particular quienes en un alto porcentaje del 82,4% consideran que la innovación debe de centrarse en la mejora de la gestión escolar. Los docentes del público estatal lo expresan en un 69,8% y los del público transferido con 66,3%. Es importante señalar que la modernización de la escuela poco ha tenido que ver con la innovación, que se han confundido los diseños que adornan el paisaje escolar con innovación, que en absoluto modifican las concepciones de la enseñanza y mucho menos la gestión de los centros escolares.

7.9.1 A manera de resumen en lo concerniente a procesos de cambio para la mejora de la gestión escolar en función de cargo actual.

Tabla 41

Resumen de procesos de cambio para mejorar la gestión escolar en función de cargo actual con variable dependiente.

Con respecto a	Enseñanza aprendizaje	Reestructurar la escuela	Modificar las relaciones de poder	Colaboración de agentes sociales	Innovación y gestión escolar
Jefe de sector Supervisor	4	3,8	3,6	3,7	4
Director	4,3	3,4	3,5	3,6	4,1
Profesor	4,3	3,4	3,5	3,7	4

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo, 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Los procesos de cambio para la mejora de la gestión escolar ocupan un espacio importante para los docentes. El sistema educativo, el conjunto de políticas, agentes y actores ha adquirido nuevas perspectivas al situar a la escuela como el centro del cambio.

Los docentes coinciden en la necesidad de realizar cambios en la organización interna de la escuela, como se puede apreciar en la tabla 41; éstos deben centrarse al menos en cinco procesos:

- 1.-En los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- 2.-La organización interna de la escuela;
- 3.-La innovación centrada en la gestión;
- 4 .-Modificar las relaciones de poder entre la escuela y usuarios;
- 5.-Y la colaboración de los agentes sociales con la escuela.

Es importante, desde la percepción de los docentes, que estos procesos se produzcan en forma simultánea para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos y en los objetivos de la escuela. Estos cambios señalan que deben generarse de abajo hacia arriba para evitar que estos se dirijan al fracaso.

7.9.2 A manera de resumen en lo concerniente a procesos de cambio para la gestión escolar en función de titularidad de centro.

Tabla 42

Resumen de procesos de cambio para mejorar la gestión escolar en función de titularidad de centro con variable dependiente.

Con respecto a	Enseñanza aprendizaje	Reestructurar la escuela	Modificar las relaciones de poder	Colaboración de agentes sociales	Innovación y gestión escolar
Público estatal	4,2	3,4	3,3	3,9	4
Público transferido	4,2	3,3	3,6	3,6	3,9
Particular	4,6	3,9	3,7	3,7	4,2

5: Totalmente de acuerdo, 4: Muy de acuerdo, 3: De acuerdo 2: Poco de acuerdo, 1: Nada de acuerdo.

Bajo la titularidad de centro, los docentes expresan que la innovación en la gestión escolar es la oportunidad para dar respuesta a las necesidades, requerimientos y problemas de los centros educativos.

Valoran la importancia de introducir cambios para mejorar la gestión escolar, la cual se verá reflejada en los resultados que alcanzan tanto los alumnos como los docentes.

Añaden que es importante, hacia el interior de la escuela, compartir las responsabilidades, así como también desarrollar nuevas formas de evaluación adecuadas al currículo y a los métodos de enseñanza.

La escuela desde la percepción de los docentes es el centro de cambio. Esto implica que las reformas externas deben de adaptarse a los centros educativos y no los centros a las reformas.

Sin embargo coinciden en señalar que, aún y cuando la escuela es el centro de cambio, ésta forma parte de un sistema educativo, por lo que es necesario trabajar en colaboración con los diferentes niveles, actores y agentes educativos con el fin de reforzar y mejorar los procesos de cambio y mejora en la gestión escolar.

A rectangular box with a black border containing a light-colored marbled or stone-like texture. The word "CONCLUSIONES" is centered within this box in a bold, italicized, black font.

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

El desarrollo de cualquier país no puede explicarse sin aludir a la educación, en la que se reflejan los cambios que se producen en la sociedad.

La sociedad, por su parte, espera que a través de la educación se construyan mecanismos de permeabilidad social, para lo cual es necesario que el sistema educativo logre resultados de aprendizaje equitativos entre los alumnos de grupos sociales diversos.

La sociedad espera también que el sistema educativo prepare la fuerza de trabajo que el país requiere. Surge la necesidad de adecuar la educación, ante la incertidumbre que se ha generado en el mundo laboral por los cambios tecnológicos en la organización de la producción y de la oferta de servicios, así como en los procesos de globalización, por lo que el sistema educativo deberá concentrarse en la impartición de los conocimientos que luego tengan mayor capacidad de transferencia y que sienten las bases del aprendizaje continuo.

La educación mexicana en el siglo XX experimentó momentos de desarrollo importantes que dieron origen a un modelo educativo que pretendió dar respuesta a las diferencias raciales, culturales, sociales y económicas.

Durante la última década del siglo XX la educación experimentó cambios importantes sobre los que se sustenta el actual sistema educativo.

El reconocimiento explícito del valor prioritario de la educación, en su doble dimensión social y política, se concreta en el *“Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”*, primer documento de política educativa de Estado que permite la continuidad de la reforma educativa, evitando que los

procesos de transformación se interrumpan; por sus características los resultados educativos se producen a largo plazo.

A partir del análisis que del Acuerdo se ha realizado y a diez años de su implementación expondremos las conclusiones de nuestro estudio teniendo presente el análisis cualitativo y cuantitativo; éstas se plantean en función de los objetivos pretendidos. Las conclusiones se han ordenado de acuerdo a las líneas con las que se han trabajado a lo largo de nuestra investigación.

1.- Con respecto a la concreción de la modernización de la educación básica en México.

El Acuerdo establece tres líneas fundamentales de estrategia que tienen por objetivo elevar la calidad de la educación, superar los obstáculos e ineficiencia que el sistema educativo centralizado ha manifestado: la reorganización del sistema educativo; la reformulación curricular y recursos educativos; y la revalorización de la función docente. Estos son los ejes fundamentales sobre los que se estructura la modernización de la educación.

El documento expresa la importancia de la participación social como elemento indispensable para fortalecer la organización interna de la escuela, así como otros agentes sociales como empresarios, sindicatos y otros organismos.

Sobre la descentralización, establece que es una decisión acertada para mejorar la calidad educativa y se inserta en un modelo que busca un sistema democrático y equitativo. Se busca también que a través de este proceso se

avance hacia el interior de los estados en la integración de sus sistemas locales en uno solo y así evitar el derroche de recursos.

De la docencia considera que es indispensable fortalecer los programas de formación y actualización, sobre todo orientarlo hacia el mejoramiento de su condición social. El docente es el actor más importante en las transformaciones de la educación en México.

Por lo que concierne a las percepciones que algunos actores tienen de la política educativa que se desprende del Acuerdo Nacional, se destaca la visión amplia del experto quien considera que los cambios que el sistema educativo y la educación experimentan se deben a motivaciones externas a los mismos, sostiene que estos rara vez se producen dentro del sistema educativo; por su parte los restantes actores perciben la reforma educativa que surge del ANMEB en aquellas líneas que influyen más en ¿qué? y ¿cómo? enseñar, así como en las estrategias que se relacionan con su satisfacción personal; pocos refieren el factor clave de la transformación del sistema educativo: la descentralización.

2.- Respecto a política educativa para la descentralización.

La aplicación del cuestionario aportó una gran cantidad de referentes que complementan ampliamente el estudio cualitativo, este nos permitió en cierta medida el impacto que la descentralización ha tenido en los agentes educativos y en centros escolares del estado mexicano de Nuevo León.

La firma del Acuerdo Nacional marcó el inicio del cambio de la política educativa del país, adecuándose a los nuevos tiempos y cuyo objetivo central

es mejorar la calidad de la educación básica a través de tres ejes centrales, especificados en el punto 1, descentralización, reforma curricular y mejoramiento profesional; a diez años de la implementación de la nueva política educativa, concluimos que los actores centrales del cambio educativo consideran, con muy buena percepción, que la nueva política ha creado cierto grado de autonomía en los centros educativos, sin duda esto se debe en gran medida a que la política educativa actual ha creado las condiciones necesarias para que cierto número de decisiones se acerquen a los contextos locales y a los centros educativos. Consideran también que la descentralización del sistema educativo ha mejorado la calidad de la educación, se espera que esto influya a largo plazo en la formación de recursos humanos que al insertarse al mundo laboral puedan adaptarse y adecuarse a los constantes cambios tecnológicos.

3.- Respecto a factores que influyen en el cambio de la política educativa.

Se ha dicho que la política educativa desea, desde el presente, crear y mejorar los modelos de convivencia social para el futuro, pero también lleva consigo añadido otras implicaciones como lo es atender las necesidades sociales presentes y las deseables del futuro, todo ello inscrito en el discurso macrosociológico e ideológico.

Entendemos también que no es fácil diseñar la política educativa desde hoy, dirigida a un mañana y a unos ciudadanos cuyas competencias de futuro tampoco nos es posible conocer, aunque sí tal vez intuir.

La política educativa de todo país se encuentra en constante mutación, en un proceso de transición permanente, esto en función de encontrarse ligada a la política general del país de la que la educativa no es más que un sector. Cabe incluso añadir que la política educativa en gran medida se define dependiendo del grupo político que ostente el poder, en tal caso se encuentra determinada por factores políticos, partidistas e ideológicos.

Pero, también la política educativa puede cambiar, aunque no se produzca un cambio político, porque también la política educativa se encuentra condicionada por factores de importancia, tales como: demográficos que al incrementarse la expansión de la población hacia áreas determinadas demandan una atención escolar en ejercicio de su derecho; factores económicos, encontrándonos en que las fuentes de financiamiento hacia la educación nunca han sido suficientes, además de supeditarse las políticas educativas a los diferentes ciclos económicos que el país vive; factores sociales, sin duda un factor que hoy en día se tiene presente en la legislación educativa, planteado desde una perspectiva no de la igualdad de oportunidades sino desde el principio de la equidad: dar al individuo la que necesite.

Otro factor que consideramos influye en la determinación de la política educativa y más hoy en día, es el factor cultural y científico. Las nuevas tecnologías y la denominada sociedad de la información habrán de ser desde nuestro punto de vista un factor determinante en las políticas educativas, pero las nuevas tecnologías habremos de tomarlas como un medio para mejorar la educación y no como el fin de la educación evitando ante todo que las desigualdades educativas se incrementen.

Tampoco en el diseño de las políticas educativas podemos dejar de tomar en cuenta aquellos factores que son propios del ámbito educativo como lo es: la cultura escolar y social de la escuela, los cambios de relación entre la escuela y sus alumnos, así como con los diferentes agentes sociales que sobre la escuela inciden; sin olvidar, por supuesto, la reestructuración y racionalización de la gestión escolar.

Por nuestra parte, creemos que quienes diseñan la política educativa no pueden ignorar las interrelaciones que existen entre los factores aludidos y la educación y las presiones que sobre ella se ejerce. Ignorarlos es dañar indudablemente a la sociedad misma.

4.- Respecto a normativa educativa y descentralización.

Observar la operación del sistema educativo desde una perspectiva local, a partir de la decisión gubernamental de descentralizar la educación, implica examinar la nueva normativa que determinó fines y medios, además de la organización impuesta por la norma: observar el nivel de descentralización de las decisiones educacionales.

Entendemos, también, que la descentralización genera espacios autónomos. Sin embargo, esta decisión adquirió nuevas dimensiones que permiten, desde el punto de vista de los actores del estudio, hacer valer la autonomía desde la perspectiva de la ley de carácter general.

Los docentes consideran que la legislación define claramente el modelo de descentralización del sistema educativo, así como las atribuciones, competencias y principios de concurrencia que permiten que la normativa contribuya a la descentralización y mejora de la calidad educativa.

Los docentes expresan como muy positivo el énfasis que la ley otorga a la participación social, mediante los diversos consejos con representación en los distintos estratos jerárquicos: escuela, municipio, estado y federación. Consideran que la participación social, aún y cuando la Ley General de Educación la concibe como un factor relativamente reciente, ésta ha estado presente en la educación en concordancia con cada época.

5.- Respecto a descentralización educativa.

La descentralización no es nunca un problema abstracto, al que las naciones eligen teniendo en cuenta pros y contras, ventajas o inconvenientes, la eficiencia o la conveniencia. La descentralización es fundamentalmente una opción, bien porque se desee acceder a formas extremas de descentralización, lo que implica la transferencia de competencia del gobierno central a los gobiernos centrales, o bien porque se trate de ciertas medidas correctoras de la centralización como sería la desconcentración o delegación. En el primer caso el camino se realiza a través del marco normativo que por lo general favorece el traslado de facultades y competencias; en el segundo caso, es más propio del ámbito administrativo, las medidas por lo general se enfrentan a la misma centralización, máximo si detrás de ellas no hay una verdadera voluntad política para llevarlas a cabo.

La descentralización educativa en México de acuerdo al estudio ha sido abordada como un proceso que contempla diversos propósitos: el macro que tiene relación con la creación de mecanismos para poner en marcha el proceso descentralizador que permita la implementación de la modernización educativa a través de la creación de mecanismos de descarga del centro hacia la periferia, de tal modo que la solución de los problemas educativos encuentre respuesta en el contexto local.

Los docentes hoy consideran que la descentralización ha permitido – aún y cuando no es todavía lo deseable – retomar lo fundamental, el alumno y la escuela, la atención de satisfacción de necesidades de los escolares, la integración de las diferencias culturales y, sobre todo, la adaptación de los centros a las características diferenciales de los alumnos y no la adaptación de los alumnos a la escuela.

Consideran también, que la descentralización permite que si la toma de decisiones se encuentra lo más cerca, al nivel de escuela, el currículum se adaptará al ambiente local, generando con esto un mayor sentido de pertenencia, lo que aumentará la motivación tanto de alumnos como de los docentes.

6.- Respecto a los agentes sociales de la educación y descentralización.

La reestructuración del sistema educativo impactó en el conjunto del orden social generando una reordenación en cada una de las dimensiones del hacer social, de las identidades colectivas de los actores, de sus estrategias de poder

y, en general, de todo el sistema de cooperación que hasta el momento sostenía el orden establecido entre Estado y sindicalismo docente.

El sindicalismo docente, sin excepción, está en desacuerdo con los procesos de descentralización, puesto que tal proceso le obliga a una redistribución del poder al interior de su organización, el sindicalismo local pasa a ser el protagonista de los procesos de negociación y, por lo tanto, las principales referentes de sus agremiados.

El modelo tradicional de la pirámide sindical, que contribuye al fortalecimiento de un centro, que a su vez confronta con otro centro como es el Estado, tiende a desaparecer. La descentralización amplía al menos potencialmente el conjunto de los actores que intervienen, pero sobre todo, genera cambios en la distribución del poder en el interior de los gremios y obliga a un proceso de redistribución de recursos.

El sindicato docente ha sido un protagonista del proceso de descentralización educativa, de acuerdo a lo que opinan los docentes; reconocen que su protagonismo, en todo caso, se debe a que la descentralización educativa incluyó mejoras en las condiciones de trabajo y salarios de los docentes.

La transformación social y política que ha experimentado el país ha posibilitado una mayor participación de los ciudadanos en el ámbito educativo.

La participación social es considerada como un factor clave en la gestión escolar, la escuela, sola, no puede afrontar los problemas y exigencias que plantea la educación en la actualidad. El verdadero diálogo entre la sociedad y la escuela se establecerá el día en que ésta acepte traspasar sus propias puertas y encontrarse con sus interlocutores cotidianos en su propio terreno.

Pero, también es importante incorporar otros agentes sociales que permitan consolidar el proceso de descentralización educativa.

7.- Respecto a la gestión escolar y descentralización.

La unidad básica del sistema educativo es la escuela: en ella los diferentes actores del proceso educativo comparten cotidianamente la responsabilidad de la educación. La mejora en la calidad educativa hace necesario que los centros educativos tengan un marco amplio de gestión que permita un adecuado equilibrio de los márgenes de autonomía. Por lo cual, es necesario enlazar las estructuras y procesos a través de los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de los centros educativos.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ha generado una amplia actividad en torno a la gestión escolar; al establecer como objetivo central la reorganización del sistema educativo; esto sienta las bases del federalismo educativo, de la participación social, la reformulación de contenidos y la revalorización de la función magisterial.

La escuela se enfrenta hoy a cambios paradigmáticos que impactan significativamente en su cultura organizacional y la gestión escolar.

Se espera que la educación proporcionada por la escuela sea pertinente y relevante para la sociedad que acude a ella, en resonancia con las oportunidades de vida que se le brindan, en el contexto de las variadas y complejas transformaciones que suceden en la sociedad, como consecuencia

del acelerado avance de la ciencia y la tecnología, lo que influye en la manera de pensar, sentir, valorar y actuar de las personas.

En la gestión escolar se produce una nueva relación entre el Estado y el sistema educativo. Esta relación transita desde un modelo que sostiene el centralismo, el formalismo y la segmentación a un modelo que promueve la descentralización y, por lo tanto, la autonomía y la participación de los agentes educativos que integran la comunidad.

La descentralización surge como una estrategia que favorece acciones como la discrecionalidad en la toma de decisiones por parte de los agentes educativos formales del sistema educativo implica, asimismo la responsabilidad y el compromiso social de éstos, por los resultados y logros educativos; la planificación y administración, la orientación de la escuela como un sistema de aprendizaje abierto; y la tendencia de orientar las decisiones desde la horizontalidad por sobre la verticalidad.

Es indispensable un nuevo modelo de gestión que intervenga en la cultura organizativa de la escuela que permita la funcionalidad de ésta para que pueda cumplir con la función social que le compete en la actualidad.

Es importante, dentro de los cambios que la descentralización esta generando en la escuela, prestar atención al consejo técnico como un elemento importante que responda a las características del modelo de gestión y que éste posibilite la autonomía y la participación de los agentes educativos.

8.- Respecto a los procesos de cambio para mejorar la gestión escolar.

Hemos señalado en este estudio que la descentralización responde a una estrategia política de gobierno frente al agotamiento del modelo de desarrollo existente de la administración, sin embargo es preciso reconocer que desde los contextos locales este proceso ambiguo, sujeto a múltiples tensiones y contradicciones, representa, no obstante, una nueva coyuntura que abre espacios de decisión que antes no existían.

Esta postura nos permite aproximarnos a la innovación como una expresión de la capacidad de gestión local en el marco de las condiciones del ANMEB que lo hacen posible, y de las capacidades técnicas, políticas y administrativas de los gobiernos locales.

El proceso de descentralización mexicano de acuerdo a lo expuesto en el capítulo primero, puede considerarse como un modelo intermedio entre la descentralización plana y el centralismo existente hasta 1992.

En este sentido podemos afirmar que la descentralización de 1992 se agota en la transferencia de recursos y responsabilidades a los gobiernos locales, dejando en manos de éstos la posibilidad de integrar, fusionar u organizar un nuevo sistema educativo local, sin definir curso de acción alguno en este sentido. Esto ofrece una mayor autonomía a los estados para la toma de decisiones sobre la organización y funcionamiento de los sistemas escolares. El margen para la innovación se da justamente en este espacio.

En relación con el objeto de estudio de esta investigación, consideramos que la perspectiva de la gestión nos sirvió de puente entre la descentralización como fenómeno que enmarca el desarrollo educativo del estado y la innovación,

que los docentes consideran desde una perspectiva muy alta, la que debe de tomarse en cuenta en la mejora de la gestión escolar.

Por otra parte, existe también una percepción relativamente alta al considerar que en los espacios que la descentralización ha abierto deben de producirse procesos de cambio en la variedad de estrategias, en la forma de enseñar y aprender, en la reestructuración interna de la escuela, abrir espacios para la colaboración de otros agentes sociales. Sin duda, son aspectos que hoy deben tenerse en cuenta en la mejora de la gestión escolar.

Concluimos señalando que a través de este estudio observamos que no hay modelos buenos o malos de descentralizar la educación, sino modelos que son resultado de una combinación de factores que inciden en la forma de organizar un sistema educativo. Estos modelos han llevado, en el caso de Nuevo León y México, a considerar un entramado de relaciones entre los distintos niveles de ejecución que permiten presumiblemente, incidir en cambios que satisfagan las necesidades educativas de la población. Pero, sea como fuere, hay un componente que no podemos olvidar, éste es el de las actitudes de aquellos que intervienen en los procesos de ejecución de la descentralización y el de la historia y cultura de las organizaciones .

NUEVAS INTERROGANTES, NUEVOS RETOS

LA DESCENTRALIZACION, EL CAMINO OBLIGADO

Continuamente nos preguntamos ¿cuál debe ser el camino para lograr la eficiencia al interior de las entidades públicas?. Respuesta por demás compleja que requiere de un análisis profundo sobre aspectos más allá de los de índole administrativo.

La administración pública difiere de administración privada en las técnicas que utiliza, precisamente por su naturaleza pública, no por los procesos administrativos a los que se ve sujeta; éstas suelen y pueden ser iguales (planear, organizar, ejecutar, controlar y evaluar), pero no en las variables naturales que implican los elementos públicos que la conforman.

Es por ello que en la mayoría de las acciones que ejerce la administración pública se ven sujetas a cuestiones sociales, políticas, culturales, financieras, etc., de índole más general que la convierten en una actividad en gubernamental más compleja.

En México, la administración pública atraviesa hoy en día por un proceso de modernización y transición bastante amplio y complejo, en aras de alcanzar mecanismos más óptimos y eficientes de respuesta a la creciente de demandas, en materia de servicios, seguridad, asistencia, salud, infraestructura social y fundamentalmente educación.

La educación en México, en todos los niveles, atraviesa por una de las mayores crisis de los últimos 20 años. Al margen de los logros obtenidos en materia de infraestructura, cobertura, abatimiento del analfabetismo, educación para los adultos, reducción en los índices de deserción, entre otros, la calidad educativa, los niveles de aprovechamiento y los recursos públicos que son asignados a este sector hacen cuestionable los logros alcanzados.

El asunto educativo es complejo, además de por razones más que pedagógicas, financieras o administrativas, por razones políticas. Razones que de alguna manera no han permitido que las acciones y políticas educativas implementadas para alcanzar niveles óptimos de eficiencia y calidad educativa lleguen a tener los impactos esperados. Sin embargo, no ha sido nuestro interés adentrarnos en las profundidades políticas de la educación pública, sino la de encontrar mecanismos de gestión que contribuyan a la eficiencia de la educación básica en México.

Al margen de las cuestiones políticas que envuelven el quehacer educativo en nuestro país, considero que sí existen algunas herramientas técnicas que pueden contribuir a hacer más eficiente las tareas educativas. Una de ellas es la descentralización administrativa a la que debe someterse con estricto rigor el sector educativo nacional y local. Sin embargo, cabe destacar que al margen de este tipo de medidas y acciones, éstas por sí mismas no pueden garantizar la eficiencia y el incremento de la calidad educativa, sino que deberán estar acompañadas por otra serie de medidas administrativas y políticas que incrementen la eficiencia, de forma gradual, del quehacer educativo.

La descentralización educativa en nuestro país ha tenido etapas muy relevantes con objetivos claros y precisos que, sin embargo, no se han podido alcanzar del todo. Desde el establecimiento del Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica de 1992, el proceso al cual fue sometido el sector educativo ha sido arduo y con contratiempos que lo han dificultado.

Este Acuerdo ha sido el intento más ambicioso por ordenar y reorganizar el sector educativo nacional. Los puntos de acuerdo en el mismo, abarcan aspectos generales que tienen que ver con la revaloración magisterial, la infraestructura y la descentralización educativa, entre otros.

Quizás los acuerdos en materia política, de infraestructura y con respecto al personal, se pueden explicar analizando el carácter y el momento histórico en el que se firmó. Pero, desde la perspectiva administrativa y los fundamentos que tienen que ver con la descentralización no tienen en sí mismos un carácter que lo sustente, sobre todo tomando en cuenta que todo proceso de descentralización, para que sus efectos lleguen a tener los impactos necesarios, deberán proveerse desde los aparatos políticos o administrativos sobre quienes habrán de recaer las nuevas responsabilidades. Es decir, el proceso de trasladar potestades y responsabilidades desde el poder central a las esferas inferiores no puede ser una decisión unilateral, ni respaldada por el auspicio del mismo poder central, sino que deberá responder a las necesidades y planteamientos de las instancias hacia donde habrán de trasladarse dichas encomiendas.

En el caso de la firma de este acuerdo, como la mayoría de los documentos donde concurren instancias de gobierno de distintos ámbitos para la formalización de acciones en materia administrativa, la oposición resulta escasa y poco efectiva, más bien resultan ser encomiendas dictadas por el poder central para beneplácito del mismo poder central, sin la mínima de las deferencias respecto de los otros actores políticos y administrativos. Así podemos citar la firma de los Convenios de Coordinación Fiscal, los Convenios de Desarrollo Social, entre otros.

Otros de los desaciertos evidentes en un evento de tal magnitud es el hecho de que los acuerdos nacionales no responden a los problemas nacionales, donde las severas desigualdades generaran mayores acentuaciones de esas mismas diferencias. Un acuerdo de este tipo debe generarse a partir de analizar y responder de manera responsable respecto a las capacidades y potencialidades de cada actor en su debida dimensión

Los gobiernos locales en nuestro país no son lo suficientemente aptos en una medida general para afrontar los retos y responsabilidades que implicaba e implica el administrar la educación básica. Más aún, no fueron producto de las demandas de los mismos gobiernos locales que debían ser atendidas de manera oportuna por el poder central. Descentralizar no implica solamente trasladar responsabilidades y recursos para el cumplimiento de esos fines, sino medir las capacidades de respuesta de los nuevos responsables de dichas tareas y analizar las formas de reorganización interna que habrán de sufrir para darle cauce a sus nuevas responsabilidades. Teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a entidades públicas, con criterios normativos bastante complejos y modelos de organización demasiado burocratizados y formalizados, el introducir nuevas tareas requiere de procesos de maduración e integración de actividades que suelen ser bastante costosos en términos económicos y de pérdida de valores entendidos.

El planteamiento descentralizador debe estar basado en un análisis a priori de las capacidades técnicas y administrativas de los gobiernos locales y municipales para constatar que se cuenta con los recursos humanos y tecnológicos suficientes para hacer frente a las nuevas encomiendas. Del mismo modo como sucede con los aparatos públicos, debe hacerse con las instancias internas del propio sector público educativos y con las instancias sociales.

En repetidas ocasiones, con el propósito de compartir la tarea de educar y democratizar estas acciones, las instancias gubernamentales propician la integración de órganos académicos y sociales a las tareas propias de las autoridades escolares y administrativas. Considero que la democratización de la administración pública y particularmente de la educación pública no va en este sentido. Debemos reconocer que la participación social es necesaria en las tareas educativas y sumamente valiosa; sin embargo, deben existir límites a esa dinámica participativa y establecer claramente cuáles son las potestades de cada actor.

Construir una nueva práctica pública en materia educativa, requiere del impulso de una serie de acciones que garanticen nuevas relaciones entre la sociedad y la administración pública. Estas transformaciones requieren de mecanismos de redistribución de capacidades de decisión entre el gobierno central y los gobiernos locales y municipales, así como con la sociedad.

La centralización, al menos en el sector educativo en México, ha dado síntomas de decadencia, aunque no ha sido el único factor de deterioro por el cual atraviesa este sector, ni el causante de las desigualdades en los que se ve inmerso. Pero, sí es necesario puntualizar que la sociedad requiere de espacios de actuación más amplios y a la vez más claramente definidos. No se trata de incrementar la participación social como herramienta para alcanzar la eficiencia, sino de dar respuesta a la demanda social de mayor participación, que, como consecuencia abrirá los canales suficientes para una educación de mayor calidad.

No obstante, vuelvo a reiterar que no será el único de los medios para alcanzar la tan anhelada eficiencia, sino que abrirá las puertas para involucrar

de manera más decidida a la sociedad en la búsqueda de soluciones, no solo en el ámbito educativo.

En términos administrativos, la descentralización está referida a aspectos más allá de la territorialidad, tienen que ver con la descongestión de funciones; pero su sentido está fundamentado en la transferencia de facultades y recursos de una esfera de gobierno a otra, aunque no se de estrictamente ni de manera exclusiva entre órdenes de gobierno. La descentralización puede y deberá estar ligada a una mayor participación social en el traslado de responsabilidades y acciones muy concretas.

La descentralización es un proceso que conlleva lo relativo a la toma de decisiones, por lo que esa responsabilidad debe ser compartida y aceptada por la sociedad civil y política, en el ámbito de gobierno en que se ubique y en la circunscripción en la que se desarrolle. La descentralización no solo lleva implícita caracteres de orden técnico, de eficiencia administrativa y funcional, sino que también está enfocada al fortalecimiento de las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Para la adopción de modelos descentralizados, donde converjan la participación social y organizada de grupos específicos, se requiere de esquemas de participación muy amplios y bien organizados, donde las responsabilidades de cada actor estén bien definidas. Esto no debe implicar el desmantelamiento de los aparatos públicos existentes, ni la creación de otros, sino un reparto más equitativo y justo de las acciones, para hacer más eficiente la gestión de aquellos aspectos que tengan que ver la participación activa y frontal de la sociedad.

Es cierto que no todas las acciones educativas pueden someterse de pronto al rigor de la participación social, por un afán democratizador; debemos

mantener en claro cuál debe ser el papel de las autoridades educativas (administrativas), de los docentes y directivos, y a su vez destacar e identificar los espacios donde sea necesario la presencia de organismos sociales con la participación de los cuerpos antes mencionados.

No se trata de generar autonomía al interior de cuerpos públicos, pues es el mismo carácter público de la educación la que la hace necesariamente pública, al margen de cualquier intento de independencia o autonomía del resto de los actores inmersos en el proceso de educar.

Se trata, en suma, de buscar una gerencia intergubernamental capaz de responder, en primer lugar, más que a los retos de la eficiencia primero a los retos del aglutinamiento de fuerzas en torno a un objetivo común y, posteriormente, dado este importante paso, podremos comenzar a pensar en acciones muy concretas para hacer más independiente de los designios de la centralización las políticas educativas. Compartir no es necesariamente debilitarse, sino todo lo contrario, solo así podremos fortalecer la presencia de la sociedad en el desarrollo de nuestro país.

Hasta ahora, los esfuerzos en este sentido han arrojado rendimientos importantes, sin embargo, aún falta un buen trecho por recorrer. Los gobiernos municipales están muy al margen de lograr consolidarse como un cuerpo político al servicio de la educación en términos formales; las reformas legales, en este sentido, son demasiado limitadas, quedando de lado las potencialidades de los ayuntamientos en materia de organización, identificación de necesidades, soporte técnico, etc.

En la medida que la descentralización no opere de forma gradual hacia los actores gubernamentales nacionales, no podremos hablar de un tránsito adecuado de responsabilidades a los órdenes sociales. El Ayuntamiento, al

menos en el terreno de la educación, no puede ni debe quedarse al margen de este proceso, la consolidación de un esquema nacional democrático deberá respaldarse en la conformación de las estructuras políticas y administrativas existentes.

La descentralización debe implicar mecanismos de gestión más óptimos. Por un lado la simplificación y ordenamiento de los procesos existentes bajo esquemas de participación distintos; es decir, mantener los procesos operativos establecidos con la participación de nuevos actores, con un reparto de responsabilidades distinto, así como un esquema de interrelaciones entre los actores igualmente diferente producto de su amplitud o reducción de sus espacios de actuación. A su vez, la descentralización deberá promover formas de operación innovadoras que resuelvan de forma eficiente los aspectos relevantes de la gestión pública.

Será así como la descentralización de las funciones administrativas podrá convertirse en un aporte importante para generar nuevas relaciones entre actores sociales y gubernamentales, las mismas que necesariamente deberán someterse al rigor de los principios normativos establecidos. No hay que dejar de lado que las acciones de la administración pública, en sus distintos ámbitos y en cualesquiera de sus cometidos, están regulados de manera estricta por normas de derecho administrativo. Es por ello que la incursión de nuevos actores en el quehacer público, hace necesario reformas regulatorias y normativas que primero autoricen su incursión al proceso de participación y segundo que consolide dicha participación.

Es preciso señalar que la descentralización generará nuevas atribuciones a los órganos gubernamentales y a su vez limitará su actuación, quedando en manos de la sociedad esos espacios que de manera voluntaria, en aras de alcanzar la eficiencia, ésta (la autoridad) ha cedido.

Ceder estos espacios implica que se busquen formas de participación más socializadas, que la educación básica sea cada vez más autónoma en términos de su gestión, que los papeles de las autoridades administrativas y docentes se asuman como tales, siempre bajo el auspicio, control y supervisión de órganos socialmente calificados.

La tendencia se orienta a mantener cada vez mayor autonomía por parte de los gobiernos locales respecto de la federación y que, por este mismo tránsito, se generará una mayor participación de los ayuntamientos y la sociedad en el proceso de modernización de la gestión educativa.

Sin duda, la educación pública tiene ante sí retos impostergables, entre ellos la atención a la creciente demanda que hacen los niños con discapacidad, los inmigrantes y las poblaciones indígenas. Además se requiere mejorar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje que permitan desarrollar armónicamente todas las facultades del individuo, por lo que se hace necesario fortalecer la formación permanente de los docentes en el manejo profesional de los contenidos, la didáctica y la evolución e innovación pedagógica.

Por último, consideramos que la educación en Nuevo León como el resto de la federación tiene ante sí la gran tarea de integrar el sistema educativo estatal en uno coherente y eficaz que dé respuesta a la problemática que enfrenta la gestión escolar en los centros escolares al reto de atender las necesidades de la diversidad de población que acogen las instituciones educativas, así como adecuarse para dar respuesta a las necesidades de cada alumno. Indudablemente, el sistema educativo, la organización y los recursos, del tipo que fuere, tienen que proveer elementos suficientes en pro de la mejora hacia la calidad.



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, M. E. (1990): “ Los albores de la escuela capitalista”. En *Cero en Conducta*, año 5, núm. 17, . 55-61.
- ALCALÁ , M. (1998) :“ La escuela en la encrucijada del cambio de siglo”. En *Revista Kikiriki*; núm.49, 13-15.
- ÁLVAREZ, J.M. (2001):*Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S. L. Madrid
- ÁLVAREZ, M. (1994): “Autonomía del centro educativo y profesionalización de la dirección”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 3, 16-28.
- ALVIRA, F. (1983): “ Perspectiva cualitativa – perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 22, 53-57.
- AMARATE, A. M. (2000): *Gestión Directiva, módulos 1 a 4*. Editorial Magisterio Del Río De La Plata. Argentina.
- ANDER-EGG, E. (1999): *Qué es una reforma educativa* . Editorial Magisterio Del Río De La Plata. Argentina.
- ANTÚNEZ , S. (1994):“ La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para innovación”. En *Revista de Educación*, núm. 304, .81-111.

ANTÚNEZ, S. (1998): *Claves para la organización de los centros escolares*. Editorial Horsori. Barcelona.

ANTÚNEZ, S. (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares* Editorial Horsori. Barcelona.

ANTÚNEZ, S. ; Gairín, J. (1998): *La organización escolar: prácticas y fundamentos*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.

APPEL, M.W.; Beane, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

APPLE, M.W. (1996): *Política cultural y educación*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

ARISTIMUÑO, A. (1999): "El cambio en la educación". En *Prisma* Universidad Católica de Uruguay ,núm. 11, 20-54.

ARNAUT, A. (1998): *La Federalización educativa en México* .El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia, Económicas.México.

BALL, S.J. (1998): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós. Barcelona.

BANCO MUNDIAL,(1996): *Prioridades y estrategias para la educación : examen de Banco Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial. Washington, D.C.

BARDIN, L. (1977): *L'Analyse de Contenu*. París. P.U.F.

- BÁTHORY, Z. (1986): “ Problemas de descentralización en la elaboración de programas escolares : el caso de Hungría”. En *Perspectivas*, vol. XVI, núm. 1, 33-48.
- BAUDOT, N. (1989): *Moirie-Ecole publique. Mode de emplo.* París, Berger Levrault.
- BEARE,H.; CALDWELL,B.J.; MILLIKAN, R.H. (1992): *Cómo conseguir centros de calidad.* Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- BECK, U. (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- BECKETT, C., BELL, L. Y RHODES, C. (1991): *Working with Governors in Schools Philadelphia.* Open University Press.
- BELTRÁN F. (1995): “Organización escolar y construcción de hegemonía”. En *Revista Kikiriki*, núm. 35, 42-48.
- BELTRÁN, F., SAN MARTÍN A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar.* Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- BERELSON, B. (1952): *Content analysis in communication research.* Nueva York: Free Press.
- BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Editorial Ariel , S. A., Barcelona.

- BILBENY, N. (1999) "Postal de México". En, *La Vanguardia*. Núm. 42266, 27, jueves 15 de julio de 1999, Barcelona, España.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC. Barcelona.
- BOGDANOWIEZ , M. (1994) « *Rapport General sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté Européennes* ».
- BOLAÑOS, R. (1998): "Orígenes de la educación pública en México". En, *Historia de la Educación Pública en México*. Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica. México. 11-40
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos* .Editorial Síntesis, S. A. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Editorial La Muralla, Madrid.
- BOLMAN,L.G. y DEAL, T. E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizaciones*, San Francisco Jossey-Bass Pu.
- BOLMAN, L. G. Yy DEAL, T. E. (1991): *"Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Pu.
- BORRELL . N. (1989): *Organización escolar, teoría sobre las corrientes científicas*. Editorial Humanitas. Barcelona.

- BORRELL, N. (1992): “ Formación de directores para el cambio institucional” . II *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- BRANNEN. J. (1992) : “ Combining Qualitative and Quantitative approaches : an overview “. En J. Brannen (ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aldershot, Avebury.
- BROADFOOT, P. (2000): “Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l’Etat évaluateur”. *Revue Française de Pédagogie*, No. 130, 43-55.
- BRUNNER, J.J. (2000): “ Educación: Escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información” En *Documento de Preal*. Núm.16.
- BRUYN, S. (1972): *La perspectiva humana en sociología*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BRYMAN, A (1988): *Quantity and Quality in Social Research*. Unwin Hyman. Londres.
- BURNETT, N. Y PATRINOS, H. A. (1997): “ Educación y evolución de la economía mundial: La urgencia de la reforma” . En *Perspectivas*, vol. XXVII, núm. 2, 241-249.
- BUSH,T. (1986): *Theories of Educational Management*, London, Paul Chapman Pu.

- BUSQUETS, L. (1997): "El modelo de gobierno de los centros y la administración educativa". En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 1, 7-11.
- BUSTO, C. (1998): *Gestión y organización de centro*. Universidad de Barcelona.
- BUTELMAN, I. (Compiladora), (1996): *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Editorial Paidós SAICF. Argentina.
- CABRERO, E. (Coord.) (1998): *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993) Logros y desencantos*. CIDE. México.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- CALVO, J. (1994): "Localización del liderazgo en las escuelas". En *Bordón* vol. 46 núm. 2, 145-173.
- CAMPBELL, R. Y NEWELL, L.(1989): " Historia de la Administración de la Educación". En Usen, T. Y Postlethwoite, t. N. (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens Vives/Mec, Madrid, vol. 1. 53-62.
- CAMPS, V. (1997): " Educar para La democracia". En *Perspectivas* , vol. XXVII, núm. 4, 529-535.
- CANO, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla, S. A. Madrid.

- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- CARIOLA, P.,ROJAS, A, (1999): “ América Latina: en busca de una educación de calidad” . En *Prisma* Universidad Católica de Uruguay, núm. 11, 143-167.
- CASTELLS, M. (1999): “Los Estados ya no pueden gobernar; sólo negociar”. *En, Ajoblanco*, Núm. 122. Barcelona.
- CASTRO, E. (1993): “ Riesgos y promesas del curriculum de colaboración en contextos de descentralización educativa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 3, 63-87.
- CEPAL-UNESCO (1992). “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. Comentarios del Centro de Estudios Educativos al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Sus propósitos, sus retos y agenda para su instrumentación”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, 143-161.
- CISCAR, C., M.E. (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Narcea, S.A. Madrid.
- COHEN, M., MARCH, J. (1974): *Leadership and ambiguity. The American college president*. New York, McGraw-Hill.

CONALTE (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*. México. Secretaría de Educación Pública, México.

CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA ,(1995): *Volver a Pensar la Educación*. vol. I. Política, educación y sociedad. Fundación Paidea, Ediciones Morata, S.L. Madrid.

COOK, T. D. Y REICHARDT, S. S. (1986): “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos”. En T.D. Cook Y S:S: Reichardt (eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativo*. Morata. Madrid.

CORONEL, J. M. (1994): “ El trabajo de los directores en los centros escolares : una revisión de estudios y experiencias de investigación”,En *Bordón* vol. 46 núm.2, 175-184.

CORRALES, J. (2000) : “ Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativa”. En *Preal*, año 2, núm. 5, 1-5.

CORRALES, J. (1999): “ La implementación de políticas para la reforma educativa: Fortalecimiento de la oferta y la demanda , neutralización de los obstáculos institucionales” . En *Preal*, año 2, núm. 2, 1-23.

COX C. (1999: A): “ La reforma de la educación Chilena: Contexto, contenidos, Implementación”. En *Preal*, año 2, núm.1, 1-33.

COX, C. (1999: B): “La reforma del currículum”. *En la Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. Madrid

- CHARLOT, B. (coord.) (1994): *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin, París
- CHEENA, G. Y RONDINELLE, D. (1983): *Decentralisation and Development : Policy Implementation in Developing countries*. Beverly Hills, Sage. Calif.
- DAVIS, G. A; THOMAS, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Editorial La Muralla,S.A. Madrid.
- DE LA TORRE, S.; JIMÉNEZ, B.; TEJADA, J.; CARNICERO, P.; BORRELL, N.; MEDINA, J. L. (1998): *Cómo innovar en los centros educativos* Editorial escuela Española. Madrid.
- DE PUELLES, M. (1987): *Política y Administración Educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- DE PUELLES, M. (1992): “ Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental” . En *Revista de Educación* , núm. 299, 353-376.
- DE PUELLES, M. (1993): “Estudio teórico sobre experiencias de descentralización educativa” . En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 3, 13-40.
- DE VICENTE, P.S. (coord.)(2001): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. I.C.E. Universidad de Deusto, Bilbao.

- DEL CAMPO, J. M. (1992): “ Los cambios en el SNTE, otra visión”. En *Cero en conducta*, año 7, núm. 31-32, 77-81.
- DEL CAMPO, J.M. (1990): “ Una perspectiva sindical de los problemas de la educación” . En *Cero en Conducta*, año 5, núm. 17, 6-13.
- DEL RINCÓN, D., Arnal, J., Latorre, A. (1996): Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, GR92.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones. UNESCO. Madrid.
- DELVAL, G. (2002): *La escuela posible: cómo hacer una reforma de la educación*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.
- DELVAL, J. (1996): *Los fines de la educación*. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A. Madrid.
- DELVAL, J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- DEROUET, J. L. (2000): “Une science d l’administration scolaire est-elle possible?”. *Revue Française de Pédagogie*, No. 130, 5-14.
- DOMÍNGUEZ, R., MAYORGA V. (1992): “ La modernización en secundaria. cambiar para no transformar”. En *Cero en Conducta*, año 7, núm. 31-32, 70-76.

- DUTERCQ, Y. (2000): "Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives". *Revue Française de Pédagogie*, No. 130, 143-170.
- EASTON,D,(1965): *A Framework for Political Analysis*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- ECKER, G. (1985): "Teorías clásicas de la organización educativa". En Usen,T. y Postlethwaite, T. N. (eds.), *Enciclopedia Internacional de Educación*. Vicens Vives/ MEC, Barcelona, vol. 9, 5510-5526.
- EDITORIAL (1995) :“ Cultura de la escuela, culturas en la escuela”. En *Investigación en la Escuela*, núm. 26, 3-5.
- EGIDO, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar*. Universidad Autónoma de Madrid.
- EGIDO, I. (1998): *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.
- EGIDO, I. , ÁLVAREZ, A., FIGUEIREDO, I. (2000): Organización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.
- EGIDO, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- EIDE, K. (1992): “ El intercambio entre evaluación y autonomía: ¿ Quién engaña a quién?”. En *Revista de Educación* , núm. 299, 143-153.
- ELMORE, R. F. y (colaboradores) (1996): *La reestructuración de las escuelas: La siguiente generación de la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ENCINAS, R. (1990) “José Vasconcelos (1882-1959)”. En, *Perspectiva*, Pensadores de la Educación. 735-744.
- ESCAMILLA, F. (1998) : “ Aportaciones Alemanas a la Mejora de la Educación en los países subdesarrollados”. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* , Universidad de Barcelona, núm. 89. 1-34.
- ESCUADERO, J. M. (1987): “ La innovación y la organización escolar”, II *Congreso Mundial Vasco de Educación*, Bilbao.
- ESCUADERO, J.M. y López Yáñez, J. (coords.) (1991): *Los desafíos de la reforma escolar. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo Ediciones, Sevilla.
- ESCUADERO, J.M. (Editor), (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis, S. A. Madrid.
- ESQUIVEL, L. (2000): *La reforma educativa y descentralización en México*. Trabajo de investigación, Bellaterra, Barcelona.

EURYDICE, (1990): *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 Etats membres de la Comonunauté Européenne*. Bruselas, European Commission

EURYDICE. (1990): *Les estructuras de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 Etats membres de la comonunouté Européenne*. Bruselas, Commission.

EURYDICE (1996): *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*. Bruselas, European Commission.

EZPELETA, J. (1990): “ El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana” En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 4, 13-33.

FABER, CHARLES F. Y SHEANON GILBERT, F. (1974): *Administración Escolar, teoría y práctica*. Paraninfo. Madrid.

FÉLIX , J. (1995 : “ El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo”. En *Revista Kikiriki*, núm. 35, 25-33.

FERNÁNDEZ A., TEJADA, J., JURADO, P., NAVÍO, A. RUIZ, C. (2000): *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Ediciones Octaedro, S. L. Barcelona.

FERNÁNDEZ, J.M. Y MAYORDOMO, A (1993): *Políticas educativas y sociedad*. Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ, J. (1999): *Manual de política y legislación educativa*. Síntesis Educación, Madrid.

FERNÁNDEZ, J.M. Y MAYORDOMO, A. (1993) : *Políticas educativas y sociedad*. Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ, M. (1990): *Juntos pero no revueltos*. Visor Distribuciones,S.A. Madrid.

FERRÁN, F. (1994): “Niveles de descentralización educativa en Europa: estado, región, municipio y escuela”. En Villa, A (Coord.): *Autonomía Institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Universidad de Deusto, Bilbao. 91-112.

FIERRO, M.C. (1999): “ La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela : un desafío de la reforma educativa mexicana”, En *Cero en Conducta*, año 14. núm. 47, 51-73.

FILSTEAD, W. J. (1986): “Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativo”. En T: D. Cook y S.S. Reichardt (eds.):*Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Morata. Madrid.

FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory an research*. Reading, mass: Addison-Wasley.

FRANCO, R. (1989): *Claves para la participación en los centros escolares*. Escuela Española. Madrid.

- FRANCO, R. (1995): “ La educación y el papel del estado en los paradigmas de la política social de América Latina”. *En Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17,49-82.
- FREIRE P. (1996): *Política y educación*. Siglo veintiuno editores, S. A., México.
- FRISHBEIN, M. Y AJZEN, I. (1995): *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wasley.
- FUENTES, C. (1997): *Por un progreso incluyente*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México.
- FUENTES, C. (1999): “Memorial del mañana”. En, *El País*, Núm. 1179, Ed. Cataluña, Barcelona.
- FULLAN, M.. (1990): “ El desarrollo y la gestión del cambio”. En *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, núm. 5,9-21.
- FULLAN, M. (1994): “La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental”. En *Revista de Educación*; núm. 304, 147-161.
- FULLAN, M. (1997): *¿ Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- FULLAN, M. (2002): *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal, S.A. Madrid.

FULLAT, O. (1997): *Antropología y educación*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México.

GACETA DE SOLIDARIDAD (1992): “Reforma educativa”. Año 31. Número especial. México.

GAIRÍN, J. (1994): “Autonomía institucional. Concepto y perspectivas”. En Villa, A. (Coord.): *Autonomía Institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Universidad de Deusto. 23-71.

GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla, S. A. Madrid.

GAIRÍN, J. (1994): “La innovación en organizaciones educativas”. En *Organización y gestión de centros*. Editorial Praxis S. A. Barcelona

GAJARDO, M. (1999): “ *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*” En *Documento de Preal*, núm. 15.

GARCÍA, F. (1997): *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Ediciones Aljibe, Málaga.

GARCÍA, J.E. (1999): *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. Madrid.

- GARCIA, J.L. (1992): *Problemas mundiales de la educación. Nuevas Perspectivas*. Dykinson, S.L. Madrid.
- GARCÍA, J.L. (1993): *Sistemas Educativos de Hoy*. Editorial Dykinson,S.L. Madrid.
- GARCÍA, J.L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Editorial Dykinson, S.L. Madrid.
- GARDNER, H. (2000): *La educación en la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Ediciones Paidós Ibérica,S. A. Barcelona.
- GARRIDO, P. (1999): “Ni descentralización ni autonomía”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 5, 37-41.
- GAZIEL, H., WARNET, M., CANTÓN, M. (2000): *La calidad de los centros docentes del siglo XXI*. Editorial La Muralla, S. A. Madrid.
- GENTO , S. (1994): *Participación en la Gestión Educativa*. Santillana. Madrid.
- GENTO, S. (1996): *Instituciones educativas para la calidad total (Configuración de un modelo organizativo)*. . Editorial La muralla, S. A. Madrid.
- GERSHBERG, A. I. (1999): “ Education, Decentraliztion Processes in Mexico and Nicaragua: legislative versus ministry-led reform strategies”.En *Comparative Education Review*, vol. 35, núm. 1, 63-80.

GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Taurus. Madrid.

GIMENO, J. (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Ediciones Akal, S.A. Madrid

GÓMEZ , L. (2000) : *Educación pública*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

GÓMEZ, F., JIMÉNEZ, A. (1992): *Administración Educativa (Manual del administrador de la Educación)*". Editorial Hespérides. Salamanca.

GÓMEZ, G. (1996): *Curso de organización escolar y general*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.

GONZÁLEZ. A. P. (2000): "Los medios y recursos naturales de la enseñanza". En Pérez, M. Y Torres, J. (Coord.). *La calidad de los procesos educativos*. Oikos-tau. Barcelona.

GONZÁLEZ, D.E. (1998): " La Federalización Educativa en el contexto internacional". En *La Revista del Doctorado de Ciencias Sociales de UAS-UNISON*, México, .1-29.

GONZÁLEZ, J. M. (1989): *La máquina burocrática(Afinidades electivas entre Max Weber y Kafka)*. Visor Dis.,S. A. Madrid.

GONZÁLEZ, M. (1998): *Administración escolar*. Ediciones castillo S. A. De C. V. Monterrey Nuevo León. México.

- GONZÁLEZ, MA. T. (coord.) (2003): *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S. A. Madrid.
- GONZÁLEZ, MA. T. (1992): “ El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo”. II *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- GONZÁLEZ, T. (coord.)(2000): *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- GRAMSCI, A. (1998): *La Alternativa Pedagógica*. Distribuciones Fontamara, S. A. México.
- GREENFIELD. T. B. (1984):”Theory about organizations: a new perspective and its implications for shools”. En T. Bush (ed.), *Approaches to school Management*. Londres , Harper Education.
- GREEN, A. (1997): “Educational achievement in centralized and decentralized systems”. En *Education: culture, economy, and society*. Oxford University Press, Great Britain.
- GUERRERO, C. (1992): “ descentralización educativa, límites y posibilidades”. En *Cero en Conducta*, año 7, núm.31-32, 12-40.
- GUEVARA, G.; GARCÍA, N. (1994): *La Educación y la Cultura ante el tratado de Libre Comercio*. Nueva Imagen. México.

- GUEVARA, G. (1997): *La catástrofe silenciosa*. Fondo de Cultura Económica. México.
- GUIOMAR, DE M., DA SILVA, T. R. (1992): “ La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas”. En *Cero en Conducta*, año 7, núm. 31-32, 27-39.
- GUTIÉRREZ, S.E. (1999): “Si Juárez no hubiera muerto”. En, *El Norte*, Año LXI, Núm. 22034, 8A, Monterrey, México.
- GUTTMAN, A. (2001) : *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Paidós. Barcelona.
- HALFPENNY, P. (1972): “ The Analysis of Qualitative Data”. En *Sociological Review*, vol. 27(4).
- HALLAK, J. (1991): *Invertir en el futuro: Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo*. Editorial Tecnos,S.A., UNESCO. Madrid.
- HAMMERSLEY, M. (1992): “ Deconstructing the qualitative- quantitative divide”. En J. Brannen (ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot, Avebury.
- HANNAN,M. T.,y FREEMAN, J. (1984):”Structural Inertia and Organizacional Change”. En *American Sociological Review*, vol. 23,149-164.
- HANSON, E.M. (1997): “La descentralización educacional: problemas y desafíos”. En *Preal*, año 2, núm. 9, 1-24.

HARGREAVES, A. (1995): “ La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza”. En *Revista Kikiriki*, núm. 35, 49-61.

HARGREAVES, A. (1998):“ Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era posmoderna”. En *Revista Kikiriki*; núm. 49, 16-24.

HAVELOCK, R.G. y HUBERMAN, A.M. (1980): *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. Unesco. Ginebra.

HERNÁNDEZ, FERNANDO (1998): “ Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo”. En 1es. *Jornadas de formació al voltant de Repensar l'Educació des dels Projectes de Treball*, .1-11.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (1991): *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill. México.

HERZBERG,F. (1966):*Work and the nature of men*.Cleveland, World.

HOYLE, E. (1992): “ Autonomy, collaboration and the process of change” . II *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.

HOY, W. Y MISKEL, K. (1982): *Educational Administration, Theory, research and practice*. Westminster: Random House.

IBARROLA, M. Y SILVA, G. (1996): “Políticas Públicas de Profesionalización del Magisterio”. En *Propuesta Educativa*. Núm. 14. Novedades Educativas. Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI): Cuaderno Núm. 3 de estadísticas de la educación. México.

INTRAUSTI, K. (1998): “¿Es posible la calidad en la escuela pública?”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 3, 30-34.

ISUANI, A. (1991): “Bismarck o Keynes: ¿Quién es el culpable?”. En el Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Ed. Miño y Dávila ICIEPP. Buenos Aires.

JARES, X. R. (): “ El lugar del conflicto en la organización escolar”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.15, 53-73.

JORDE-BLOOM, P. (1987): “ Differences between teachers and administrators perceptions of the organizacional climate of early childhood settings”. En B. J. Fraser, *The study of Leadership environment* (vol. 3). Western Australia Curtin University Press.

JURADO, P. (1993): “La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel educativo de secundaria”. En *Revista de Educación Especial* Núm. 15, Barcelona.

JURADO, P. (1993): *Integración socio-laboral y educación especial*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.

JURADO, P. (1999): "Integración Educativa y Educación Especial como encrucijada hacia la innovación". En *Revista "A lápiz"*, tercera época No. 2, Invierno 1999-2000. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19-B. Guadalupe, N.L. México.

JURADO, P. (2002): "Adalberto Fernández Arenaz: diversidad y pedagogía". En *Revista Educar* (núm. extraordinario), 131-136, Departamento de Pedagogía Aplicada y de Didáctica, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.

JURADO, P., ROJAS, S. (1996): "Calidad de vida en las personas con discapacidad. Algunos apuntes para su comprensión". Documento fotocopiado, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

JURADO, P., SANAHUJA, J.M. (1995): "Evaluación de las actitudes frente a la integración. (Análisis de las actitudes de los docentes en la escuela primaria)". En *Lecturas sobre integración escolar y social*. Paidós, Barcelona.

JURADO, P., SANAHUJA, J.M. (1997): "La investigación en educación especial, tendencias y orientaciones". En *Revista Educar* 21, 105-114.

KAPLAN, A. (1964): *The Conducto f Inquiry*. Chandler Publ. San Francisco.

KATZ, D. Y KAHN, R. (1983): *Psicología social de las organizaciones*. Editorial Trillas, México.

KISILEVAKY, M. (1990): *La relación entre la nación y las provincias a partir de la transferencia de servicios nacionales a las provincias del año 1978*. CFI, Buenos Aires.

KLIKSBERG, B. (1979): *El pensamiento organizativo. Del Taylorismo a la teoría de la organización (I. La Administración Científica en discusión. II. Estrategias modernas en administración : Relaciones Humanas y Teoría de la Organización*, Paidós, Buenos Aires.

KÑALLINSKY, E. (1999): *La Participación Educativa: Familia y Escuela*. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.

KRIPPENDORFF, K. (1982): *Content análisis*. Beverly Hills, Ca. Sage Publications.

KRIPPENDORFF, F. (1990): *Metodología del análisis de contenido*. Paidós Ibérica , S. A. Barcelona.

KVALE, S. (1992): “ La evaluación y la descentralización de los conocimientos”. En *Revista de Educación* , núm. 299, 119-141.

LAFFITE, R.M. (1996): “Las dimensiones de gestión (management), administrativa y pedagógica de la dirección educativa en Europa”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 1, 13-18.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (1996): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Gráficas 92, S. A. Barcelona.

LAUGLO, J. (1996): “Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación”. En, Pereyra, M.A. (comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona. 169-207.

LAWRENCE, P. R. y LORSCH, J. W. (1987) : *La Empresa y su entorno*. Plaza Janés, Barcelona

LEGRAND, L. (1988): *Les politiques de l'éducation*. P.U.F. París.

LEITHWOOD, KENNETH (1994): “ Liderazgo para la reestructuración de las escuelas”. En *Revista de Educación*, núm. 304, 31-60.

LOERA, A., SANDOVAL, F. (1999): “ La innovación educativa en el proceso de descentralización en el estado de Chihuahua”. En Pardo, M: Del C. (coord.): *Federalización e innovación educativa en México*. El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales. México. 399-485.

- LÓPEZ YÁÑEZ, JULIÁN (1995): “ La cultura de la institución escolar”. En *Investigación en la Escuela*, núm. 26, 25-35.
- LÓPEZ, F. (1995): *La libertad de elección en educación*. Fundación Para El Análisis y Los Estudios Sociales. Madrid.
- LÓPEZ-PORTILLO, J.R. (1999): “Nacionalistas vs. Neoliberales”. En *Nexos* año 22. Vol. XXII. Núm. 260. México, 59-72.
- LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- LUSSATO, B. (1977): *Introduction critique aux théories des organizations*. Dunod, Paris.
- LUZURIAGA, L.; PASCUAL, J.L. (1991): *Kant , Pedagogía*. Ediciones Arkal, S. A., Madrid.
- M. L. ZIBAS, DAGMAR (1998) :“ ¿ Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVIII, núm. 2, 121-131.
- MAGENDZO, A. ; EGAÑA, L. (1985) : “ Subyacentes teóricos-políticos del proceso de descentralización educacional en Chile: 1973-1983”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.XV, núm. 1, 69-81.

- MARCELO, C. (Coord.) (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. Barcelona.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial. Madrid.
- MARCH, J. G. y SIMON, H. A. (1961): *Teoría de la organización*. Ariel, Barcelona.
- MARCH, J. G. Y OLSEN, P. (1982): *Ambiguity an choise in organization*. Bergen, University Forlaget.
- MARIN, R.; RIVAS, M. (1987): *Sistematización e Innovación Educativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- MARTINEZ, C. Y ZICCARDI, A. (1992): "Propuestas de descentralización del estado mexicano". En, Bazdresh, C. (comps.): *México: auge, ajuste y crisis*. Fondo de Cultura Económica. México. 428-441.
- MARTÍNEZ, F. (1992): " La desigualdad educativa en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 2, 59-120.
- MARTÍNEZ, F. (1998): *Política Educativa: Fundamentos y Dimensiones*. Academia Nacional De Educación. Argentina.
- MARTÍNEZ, G. (Compilador), (1997): *Pobreza y política social en México*. Instituto Tecnológico Autónomo de México, Fondo de Cultura Económica. México.

- MARTÍNEZ, R. (1994): *Modelos de organización y gestión educativa*. Análisis de casos. Orealc/UNESCO: Buenos Aires.
- MASJUAN, J.M. (1994): “ La organización de los centros escolares y el entorno social”.En Joaquín Gairín , Pere Dader (Coords.):*Organización y gestión de centros* . Editorial Praxis,S.A, Barcelona
- MASLOW, A. (1970): *Motivation y Personality*. New York, Harper & Row.
- MCCORMICK, R.; JAMES M. (1996): *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- MAC EWAN, P. y CORNOY, M. (1998): *Public Investments or Private Schools: A Reconstruction of Educational Improvements in Chile*. Banco Mundial. Washington.
- MC GINN, N. AND STREET, S. (1986): “Educational Decentralization: weak state or strong state?. En *Comparative Education Review*, vol. 30, núm. 4. 471-490.
- MCGINN, N.F. (1990): “Forms of governance”. En *Comparative Education Review*, vol. 21, núm. 3, 322-346.
- MC GINN, N. F. (1997) : “El impacto de la globalización en los sistemas educativos nacionales”.En *Perspectivas* 101, 41-57.
- McGRECOR, D. M. (1969): *El aspecto humano de las empresas*. Diana, México.

- MCLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- MCLAREN, P. (1998): “ La Pedagogía Crítica en la era del capitalismo global: Un desafío para la izquierda educativa”. En *Revista kikiriki*; núm. 49, 25-35.
- MCLAUGHLIN, M.W. (1990): “The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities”. En *Educational Researcher*, 19 (9): 11-16.
- MERTON, K. (1968): *Social Theory an Social Structure*. Free Press, Nueva York.
- MEURET, D. (1992) : “¿ Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible , el funcionamiento de los centros escolares?. En *Revista de Educación*; núm. 299, 201-218.
- MOCTEZUMA, E. (1993): *La educación pública frente a las nuevas realidades*. Fondo De Cultura Económica. México.
- MORENO, A. (1998): “La gestión del cambio como estrategia de mejora”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 3, 18-29.
- MORENO, P. (1995): “Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa”. En *Perfiles Educativos*. Núm. 67. CISE/UNAM, 3-8.

- MORIN, E. (1981): *Para salir del siglo XX*. Editorial Kairós. Barcelona.
- MORIN, E. (2000: A): *La mente bien ordenada*. Seix Barral, S. A. Barcelona.
- MORIN, E. (2000: B) : *Els coneixements necessaris per a l'educació del futur*.
Centre UNESCO de Catalunya. Barcelona.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Ediciones Anaya,S.A. Madrid.
- MUNCIO, P. (1992): “ La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales”. II *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- MUÑOZ, C. (1997): *Origen y consecuencia de las desigualdades educativas: investigación realizada en América Latina sobre el problema*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MUÑOZ, F. (1995): “ Indicadores educativos: Modelos y ejemplos.”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 256, 54-61.
- MUÑOZ-REPISO, M. Y MURILLO, J. (2000): “ Mejora de la eficacia escolar. Investigación Internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio” , XII *Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, Madrid.
- MUR, R. (1993): “ Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones de las administraciones educativa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 3, 41-62.

- MURILLO, J. ; BARRIO, R. PÉREZ, M.J. (1999): *La dirección escolar análisis e investigación*. Ministerio de Educación y Cultura, Colección Investigación.
- NEIRA, T. R. (1999). *La cultura contra la escuela*. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- NEVO, D. (1998): “ La evaluación mediante el dialogo: Una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela”. En *Perspectivas*, vol. XXVIII, núm. 1, UNESCO, 87-100.
- NOVICK, S. (1994): “ Una nueva agenda para la descentralización educativa”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 4, 11-27.
- NÚÑEZ, I. (1995): “ Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia Chilena”. En *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17, 173-189.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.
- OCDE,(1997): *Exámenes de las Políticas Nacionales de la Educación: México Educación Superior..* Service de Publications,OCDE. Paris.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) 1994): *Sistemas Educativos Nacionales. México*. Madrid.

- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, (2000) : “ Calidad y equidad de la educación” , *Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos*. Antigua Guatemala.
- ORNELAS, C. (1988): “ La descentralización de la educación en México”. En *Perspectivas*, vol. XVIII, núm. 1, 111-120.
- ORNELAS, C. , Post, D. (1992): “ Focus on Higher Education, Recent University Reform in Mexico”. En *Comparative Education Review*, vol. 36, núm. 3, 278-297.
- ORNELAS, C. (1997): *El sistema educativo mexicano. La transición a fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ORNELAS, C. (1998): “El ámbito sectorial. La descentralización de la educación en México. El federalismo difícil”. En Cabrero, E. (coord.) *Las políticas descentralizadoras en México (1983-1993) Logros y desencanto*. CIDE. México. 281-342.
- ORTEGA, R. (1988) *El nuevo federalismo, la descentralización*. Editorial Porrúa, S.A. México.
- OWENS, R. G. (1976): *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Aula XXI, Santillano. Madrid.
- PARDO, M. DEL C. (1992): *La Modernización Administrativa en México*. Instituto nacional de Administración Pública, El Colegio de México. México.

- PARDO, M. DEL C. (coord.), (1999): *Federalización e innovación educativa en México*. EL Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales. México.
- PAZ, O. (1990): *Pequeña crónica de Grandes Días*. Fondo de cultura Económica. Madrid.
- PEDRÓ F. (1998) : “ Los Sistemas iberoamericanos en el contexto de la globalización”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, 257-289.
- PEDRÓ, F. ,PUIG, I. (1999): *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- PEREYRA, M.A.; GARCÍA, J.; BEAS, M.; GÓMEZ, A. (comps.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona.
- PÉREZ, A. (1999):”La socialización posmoderna y la función educativa de la escuela”. En, Angulo, F. Y Otros: *Escuela Pública y sociedad neoliberal*. . Madrid.Ediciones Aula Libre
- PÉREZ , A. I. (1995): “ La escuela ,encrucijada de culturas”. En *Investigación en la escuela*,núm.26,.7-23.
- PÉREZ, A .I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

PÉREZ, g. (1984): *El análisis de contenido en la Prensa*. La Imagen de la UNED: Madrid.

PÉREZ, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.

PÉREZ, J. I. (1994): “ La crisis política del Estado como quiebra de la legitimidad democrática en América Latina: la descentralización educativa entre la eficacia democrática , la retórica, la imitación y la legitimación. Algunas categorías y tipologías para la comparación y la discusión.”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 4,. 65-89.

PÉREZ, M., TORRES, J. (coord.)(2000): *La calidad en los procesos educativos*. Oikos-Tou, S.L. Barcelona.

PICÓ, J. (1990) : *Teorías sobre el Estado del Bienestar*. Siglo XXI Editores, Madrid.

POLO, P. (1997): “Neoliberalismo y Profesorado”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 261.

POPKEWITZ, T. S. (1994) : “ Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de Las Reformas Educativas”. En *Revista de Educación* ; núm. 305, 103-137.

- POPKEWITZ, T.S. (1994): *Sociología de las reformas educativas. El poder saber en la enseñanza, la Formación del profesorado y la investigación*. Fundación Paideia. Ediciones Morata, S.L. La Coruña; Madrid.
- POSTIC, M. (1982): *La Relación Educativa* . Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid.
- POSTIC, M.; DE KETELE, J.M. (1992): *observar las situaciones educativas* . Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid.
- POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Ediciones Octaedro, S. L..Barcelona.
- PREAL, (1999): “ Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional”. En *Formas y Reformas de la Educación serie mejoras prácticas*, año 1, núm. 1.
- PREAL, (2000) : “ Nuevas formas de financiamiento de la educación”. En *Formas y Reformas de la Educación*, año 2, núm. 4.
- PULPEIRO, S. (1997). *Ser Directivo ¿Privilegio o pesada carga?*. Librería-Editorial El Ateneo. Argentina.
- PUGH,D. S. Y Otros (1969): “ Dimensions of organizations structure”. En *Administrative Science Quarterly*, núm. 13 (1) 91-114.
- PURYEAR, J.M (1997): “ La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos.”. En *documento de Preal*. núm. 7, 1-19.

- PURYEAR, J. M. (1998) : “ Corrientes de reforma educativa : En América Latina”. En *documento de Preal*, núm. 13,1.24.
- QUINTANA, M.; MORENO, C. (1992): “ El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos”. II *Congreso Interuniversitario de organización Escolar*. Sevilla.
- QUINTERO, A.; BARRUECO, A. (1993): “ La calidad educativa e innovación en la escuela: aportaciones desde la dirección”. En *Bordón* vol. 45 núm. 2, 191-206.
- QUIROZ, R. (1999): “ Reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza”. En *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, 95-111.
- RATINOFF, L. (1995): “ Reforma de la Educación: Instituciones y necesidades”. En *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17, 15-48.
- REIMERS, F. (1990): *Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica*. Orealc/UNESCO. París.
- REIMERS, F. (1995) : “ Participación Ciudadana en las Reformas de Políticas Educativa”. En *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17, 115-131.
- REYES, C. (2001): “ Proponen Senadores revisar la descentralización educativa”. En *El Norte*, Año LXIV, núm. 23,032, viernes 21 de diciembre de 2001, Monterrey, México.
- REYES, M. (1993): *La práctica de la planificación educativa en el contexto del proceso de descentralización en México*. IIPE/UNESCO. París.

- REYNOLDS, D., BOLLEN R., CREEMERS B., HOPKINS D., STOLL L. Y LAGERWEIJ N. (1997): *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Aula XXI Santillana. Madrid.
- RIVAS, M. (2000): *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Editorial Síntesis, S. A. Madrid.
- RIVERO, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempo de globalización*. Miño y Dávila editores. Madrid.
- RIZZI, R. (2002): “El problema de la autonomía: La escuela para tener crédito, ha de dar crédito”. En *Revista Kikiriki*, Núm. 62-63, 114-118.
- ROCKWELL, E. (1997): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ROCKWELL, E. Y Quiroz, R. (1990): Problemas de la educación en México. En *Cero en Conducta*, año 5, núm. 17, 25-32.
- RODRÍGUEZ, E. (1995) : “ Tendencias en las políticas educativas en Latinoamerica”. En *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17, 133-153.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- RODRÍGUEZ, M. M. (1998): “ Las labores de apoyo a la escuela en tiempo de posmodernidad”. En *Revista Kikiriki*; núm. 49, 36-43.

- RODRÍGUEZ, P.G. (1986): "Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica)". En, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XVI, Núms. 3-4- 157-176.
- RODRÍGUEZ, T. (1998) :“ Finalidades de un centro educativo”. En *Aula Abierta* núm. 71,3-12.
- RÖHRS, HERMANN (1999): “ Una buena escuela en el sentido de la pedagogía reformista”. En *Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas*. vol. 59, 16-37.
- RUIZ, A. (coord.)(2002): *La escuela pública: EL papel del Estado en la Educación*. Editorial Biblioteca Nueva, S.L., Madrid.
- SABIRÓN F. (1999): *Organizaciones escolares*. Mira editores. Zaragoza.
- SACRISTÁN J. G. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- SÁENZ , O. (1985): *Organización escolar*. Anaya. Madrid.
- SAN FABIÁN, J. L. (1992): “ Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales” . II *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- SAN VICENTE, J.M. (1999): “Modelo de gestión de la calidad y metodología de Gestión de Procesos”. En *Revista Organización y Gestión Educativa*, Núm. 4, 3-8.

SÁNCHEZ, A. (1996): *Necesidades educativas e intervención Psicopedagógica*. EUB. Barcelona.

Sánchez, a. (2002): *La descentralización de la educación en Nicaragua*. Ministerio de Educación, Secretaría de Coordinación Departamental . Nicaragua.

SÁNCHEZ, S. (1995): “Neoliberalismo y Educación”. En *Revista Kikiriki*, núm.35.

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F., CARBONELL, J. ,TORT,A., SÁNCHEZ-CORTÉS, E. SIMÓ, N. (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: La perspectiva interpretación de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Ediciones Octaedro, S. L. Barcelona.

SANTIZO, C. (1997): *“Las Perspectivas del nuevo federalismo: El sector educativo. Las experiencias de Aguascalientes, Guanajuato y San Luis Potosí”*. Monográfico de Centro de Investigación y Docencia Económicas núm. 56. México.

SANTOS, M.A. (1996): *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro*. Ediciones de la Torre. Madrid.

SANTOS, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

SARRAMONA, J. (2002): *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

SCHEIN, E. H. (1973): *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional*. Fondo Editorial Interamericano.

SCHMELKES, S.; GONZÁLEZ, R.; ROJO, F.; RICO, A. (1983) : “ La participación de la comunidad en el gasto educativo”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, núm. 1, 9-39.

SCHMELKES, S. (1990a): “ Los retos de la modernización de la educación básica”. En *Cero en Conducta*, año 5, núm. 17, 14-24.

SCHMELKES, S. (1990b): “ Reforma curricular y necesidades sociales en México”. En *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, 3-15.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1993): *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1993): *Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Primaria*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1993): *Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Secundaria*. México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1997): *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1999) : *Acuerdo número 260 por el que se establecen los lineamientos del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1999): *Consejo Nacional de Participación Social en la Educación*. México

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,(2000): *Antología de gestión educativa*. Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,(2003): *Antología de gestión escolar*. Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos, México.

SENÉN, S. (1994): “ Una nueva agenda para la descentralización educativa”. En *Revista iberoamericana de Educación*. Núm. 4, 11-27.

SIROTNIK, KENNETH A. (1994) :“ La escuela como centro de cambio”. En *Revista de Educación*, núm.304, 7-30.

- SLEE, R., WEINER, G. (2001): *¿Eficiencia para quién? : Crítica de los movimientos de la escuela eficaces y de la mejora escolar.* Ediciones Akal, S.A. Madrid.
- SMYTY, J. (1994): “ La reestructuración de las escuelas en Australia y nueva Zelanda: Contexto, análisis crítico y políticas”. En *Revista de Educación*, núm 304, 61-79.
- SMYTH, J. (2001): *La autonomía escolar: una perspectiva crítica.* Ediciones Akal, S.A. Madrid.
- SOLANA, F.; CARDIEL, R.; BOLAÑOS, R. (cords.) (1998): *Historia de la educación pública en México.* Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica. México.
- STOLL, L., FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas.* Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.
- STREET, S. (1983): “Burocracia y Educación: hacia un análisis político de la descentralización administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP)”. En, *Estudios Sociológicos*, vol. 1 Núm. 2. 239-261.
- STREET, S. (1984): “Los distintos proyectos para la transformación del aparato burocrático de la S.E.P.”. En, *Política Educativa*, núm. 7. 14-29.
- STRIKE, K.; EGAN, K. (1981): *Ética y Política Educativa.* Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

- SUBIRATS, J. (coord.)(2002): *Gobierno local y educación: La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.
- SWOPE, J. Y SCHIEFELBEIN, P. (1999) : “ Políticas Educativas en las Américas: Propuestas ,Consensos y Silencios.” En *documento de Preal*, núm. 18,1-23.
- TADEUS, T. (2000): *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Publicaciones M.C.E.P.Sevilla.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- TAYLOR, W. (1977) : “ Educación y Democratización”. En *Revista de Educación*, núm. 252, 75-91.
- TEDESCO, J.C. (1987): *El Desafío educativo: Calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires, Argentina.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Grupo Anaya. Madrid.
- TEDESCO, J.C. (1997): “El cambio educativo desde la perspectiva de los decisores”. En *Perspectivas*, vol. XXVIII, no. 4. UNESCO, 577-585.

- TEDESCO, J.C. (1999): "Educación y exclusión social. El fenómeno de la segregación en la sociedad de la información". En *Por una ciudad comprometida con la educación*. vol. 2. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Barcelona.
- TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- THE N Y T NEWS SERVICE. (2001): "Endurece EU evaluación para la educación básica". En, *El Norte*, año LXIV, número 23,030, 24ª, Monterrey, México.
- TIANA, A. (b) : " Indicadores educativos: Radiografía de los centros." En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 256, 62-64.
- TIRAMONTI, G. (2001) " Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los `90's". En *documento FLACSO-Preal*, Buenos Aires.
- TORRE, S., DE LA (1994): *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson, S.L. Madrid.
- TORRES, M. (1997): " Informe del Taller sobre Descentralización y Políticas Sociales en América Latina". *Documento de la Reunión celebrada en Quito*, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- TORRES, V. (1998): *La educación privada en México 1903-1976*. El Colegio de México, universidad Iberoamericana.

- TRILLA, J. (1999): "Cultura, valores y educación". En *Pensar la ciudad desde la educación. Documento del seminario Proyecto Educativo de Ciudad*, Barcelona.
- TYLER, W. (1991): *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Ediciones Morata, S. A. Madrid.
- UNESCO, (1981): "Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas". *Publicación de la Organización de las Naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Paris.
- URQUIDI, V. L. (Coord.) (1997): *México en la globalización. Condiciones y requisitos de un desarrollo sostenible y equitativo. Informe de la Sección Mexicana del Club de Roma*. Fondo de Cultura Económica. México.
- VAN DALEN, D.B. y MAYER, W.J. (1981): *Manual de técnica de la investigación educacional*. Paidós Educador, Barcelona.
- VANDENBERGHE, R. (1999): "Pensando en los directores: ¿ cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol?". En *Prisma* Universidad Católica de Uruguay, núm. 11, 55-67.
- VERA, J.M. Y LAPEÑA, A. (1994): "Legislación sobre órganos de gobierno y de coordinación docente". En Joaquín Gairín, Pere Dader Vidal (Coords.): *Organización y gestión de centros*. Editorial Praxis, Barcelona.

- VILLA, A. (coord) (1994): *Autonomía Institucional de los Centros Educativos; Propuestas, Organización y Estrategias*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- VILLARREAL, R. (1993): *Liberalismo social y reforma del Estado: México en la era del capitalismo posmoderno*. Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica. México.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994): “Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España”. En *Revista iberoamericana de Educación*, 4: 29-64.
- VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. PPU,. Barcelona.
- W. APPLE, M. (1995) : “ Programas conservadores y posibilidades progresivas: El conocimiento de la política general del currículo y la enseñanza.” En *Revista Kikiriki*, núm. 35, 34-41.
- WARNOCK, M. (1989): *Una política común de educación*. Ediciones Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona.
- WATKINS, J. (1968): “ The OCDQ: An application an Some Implications”. En *Educational Administration Quarterly*, IV, núm. 2, 57-58.
- WATKINS, CH. y WAGNER, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Paidós-MEC, Barcelona.

- WEICK, K. (1978): “ Educational Organizaciones as Loosely Coupled System”.
En, Baldrige y, J. V. y Deal, T.: *The Dynamics of Organizational Chnge in Education*. Mc Cutchan Publishing Co. , Berkeley,15-37.
- WEILER, H. N. (1985): “ Politics of educational reform”. En R. L. Merrit (Eds.).
Innovation in the Public Sector, Beverly Hills, Calif, 167-212.
- WEILER, H. N. (1992): “ ¿ Es la descentralización de la Dirección Educativa un ejercicio contradictorio?. En *Revista de Educación* , núm. 299, 57-80.
- WEILER, H. N. (1996): “Enfoques comparados en descentralización educativa”.
En, Pereyra, M.A. (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona. 208-233.
- WEST, E. G. (1994): *La Educación y el Estado*. Unión Editorial. Madrid.
- WHITTY, G.; POWER,S.; HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Fundación Paidea, ediciones Morata. A Coruña, Madrid.
- WINKLER, D. GERSHBERG, A. (2000): “ Los efectos de la descentralización de sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina”. En Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe, núm. 17, 1-22.
- YURÉN, M. T. (1990): “ ¿ Qué significa elevar la calidad de la educación?”.En *Cero en Conducta*, año 5, núm. 17, 33-40.

ZABALLA, G. (2000): *Modelo de calidad en educación Goien: Camino hacia la mejora continua*. Universidad de Deusto. Bilbao.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Presidencia de la República Mexicana

Consejos de Participación Social

<http://www.presidencia.gob.mx>

Consulta: 3 de febrero del 2000

Organización de la Naciones Unidas Para la Educación La Ciencia y al cultura

http://2.unesco.org/wef/en_conf/dakframspa.shtm.

Consulta: 26 de octubre del 2000

La descentralización de la educación en Nicaragua

<http://www.clad.org.ve/nicara.html>

Consulta: 16 de abril del 2002

Mercantilizar la educación, tendencias del gobierno foxista

<http://www.jornada.unam.mx/pol.php?printuer=1>

Consulta: 29 de julio del 2002

Triplicarán recursos para la calidad.

http://www.elnorte.com/ed_impresa/notas

Consulta: 25 de agosto del 2002

