

EXPLORACIÓN DE DIFICULTADES EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LAS ESCUELAS DE JORNADA AMPLIADA DE LA MODALIDAD INDÍGENA

CRISTIAN ERNESTO CASTAÑEDA SÁNCHEZ

MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

En el presente texto se reporta el avance de un estudio sobre la puesta en práctica del nuevo modelo de gestión escolar en el contexto de escuelas indígenas adscritas al Programa Escuelas de Tiempo Completo del estado de Baja California. La información ha sido obtenida mediante una entrevista a profundidad con una informante clave que discute el alcance de la puesta en práctica del modelo de gestión al interior de una zona escolar. A partir del análisis de contenido inductivo emergieron dos categorías: dificultades de gestión económica y dificultades de gestión pedagógica. Los resultados dan cuenta de la falta formación por parte de los docentes que cumplen con la función de directivos, además de que, las condiciones del contexto, las dificultades en el manejo de los recursos tanto al interior de la escuela, como en otros niveles, así como la actitud de algunos de los docentes, según el punto de vista de la informante, han entorpecido el logro de los propósitos del programa de jornada ampliada.

Palabras clave: Gestión escolar, educación indígena, organización escolar, escuelas de tiempo completo

INTRODUCCIÓN

Las propuestas de organización escolar que actualmente se impulsan en México corresponden a un conjunto de tendencias en los sistemas educativos de diversas naciones, cuya influencia proviene desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dichas tendencias suponen que el logro de la calidad educativa será alcanzado desde cada una de las escuelas bajo esquemas que integran acciones como los proyectos escolares, la verificación de los productos obtenidos, la rendición de cuentas y las actividades de gestión para la efectividad (OCDE, 2010; Pont, Nusche y Moorman, 2009). Por lo tanto, se coloca a la escuela como el centro de toda la actividad para el alcance de los objetivos de todo el sistema educativo nacional, los cuales se sintetizan en el logro de educación de calidad para todos los ciudadanos, reconocida como un derecho (UNESCO, 2000).

En el caso de México, se han establecido una serie de documentos normativos y de política educativa, nuevas instancias administrativas y sistemas de información, cuya función es orientar y sancionar el cumplimiento de disposiciones tendientes a elevar la calidad educativa. Concretamente, se expidieron o promulgaron: (a) el Acuerdo 717, para establecer los programas de gestión escolar; (b) la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para la medición y los procesos de rendición de cuentas; (c) la Ley del Servicio Profesional Docente, para formular los perfiles apropiados para el personal de los centros escolares del país. Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) adquirió autonomía y se crearon la Coordinación Nacional para el Servicio Profesional Docente y el Sistema de Información y Gestión Escolar.

Un aspecto primordial que las autoridades educativas pretenden fortalecer es la autonomía de la gestión al interior de los planteles escolares, la cual es definida en el Acuerdo 717 como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (SEP/DOF, 2014, p. 2). En el Acuerdo, desde esa premisa, se enuncian los lineamientos con los que se deben establecer y ejecutar programas que fortalezcan dicha autonomía desde fuera y al interior de cada centro escolar, al destacar: (a) el cumplimiento de la normalidad mínima; (b) el respeto del tiempo y actividades pedagógicas, evitando acciones administrativas o ajenas a la escuela que complejicen el cumplimiento de su función real, con especial atención en la actividad docente por parte del director; (c) dotación de recursos materiales requeridos, según las necesidades de contexto; (d) ejecución completa del Consejo Técnico Escolar; (e) fortalecimiento de la supervisión escolar para la vigilancia del cumplimiento de las actividades pedagógicas, lo que incluye, también el desahogo de actividades administrativas innecesarias, acercamiento de equipos de apoyo y formación; (f) promoción de la participación social de forma adecuada; (g) evaluación y retroalimentación de los centros escolares y el uso de los sistemas de información para el establecimiento de metas; (h) aseguramiento de la equidad en el servicio; (i) y

otorgamiento de la autonomía de gestión en la medida en que los resultados reflejen los propósitos establecidos y los contextos en los que se desarrollan las escuelas.

Un aspecto que destaca es el funcionamiento de los Consejos Técnico Escolares (CTE). Estos órganos colegiados constituidos por el director como líder, la planta docente y el supervisor como acompañante ya existían desde antes de los nuevos esquemas de organización, pero se reconceptualizaron como parte de los procesos de transformación escolar. Los CTE tienen la finalidad de ser espacios para la discusión y toma de decisiones para la mejora de resultados en la educación básica (SEP, 2013). Los CTE dentro de los nuevos esquemas, deben generar una planeación anual y un proyecto de mejora educativa en el mismo plantel, la cual, según el Acuerdo 717, se concreta en la llamada Ruta de Mejora. Este documento es la principal evidencia de la planeación de una escuela de educación básica, su elaboración se realiza durante todo el ciclo escolar y parte de un diagnóstico de necesidades, objetivos, metas y actividades, así como estrategias para el seguimiento y evaluación (SEP/DOF, 2014). Este es el esquema propuesto para que se lleve a cabo la gestión escolar en la educación básica en México.

Algunas estrategias previas a la reforma de 2013, en las que se integraron acciones encaminadas a efectuar estos modelos de gestión escolar son dos programas de transferencias condicionadas, el de Escuelas de Calidad (PEC) impulsado desde 2001 y el de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) promovido desde 2008. En ambos casos, las escuelas están comprometidas a generar proyectos de mejora, elevar sus niveles de desempeño en las evaluaciones nacionales y reportar resultados, a fin de continuar en el programa y gozar de los recursos que se ofrecen. Los directivos y sus equipos de docentes, tienen la capacidad de decidir sobre los aspectos pedagógicos en los que es necesario hacer énfasis, a través de las planeaciones y sobre los recursos que requiere la escuela (Santizo, 2006; SEP, 2016).

Sin embargo, existen contextos educativos como en los que se ofrece la modalidad indígena, que son complejos cultural, lingüística, socialmente; en estos contextos implica un reto la puesta en práctica de los lineamientos sobre la organización escolar, específicamente, los de gestión escolar, ya que implica procesos de formación en los nuevos cambios de organización escolar, el manejo de recursos, la rendición de cuentas, el involucramiento de las comunidades y el cumplimiento de estándares en las evaluaciones nacionales de aprendizaje.

En esta ponencia se presenta avances de una investigación en curso sobre la gestión escolar en las escuelas de la modalidad indígena. La investigación propuesta tiene como estrategia metodológica el estudio de casos y se parte desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. Reportamos el análisis de una entrevista realizada con la supervisora de una zona escolar.

La zona escolar estudiada es una de las siete que componen el subsistema de educación indígena del estado de Baja California y se distingue por ser la única que atiende a los niños de grupos originarios del estado (en el resto se atienden a niños indígenas migrantes). Está compuesta por cinco

escuelas primarias adscritas al PETC, además de otros centros de educación inicial y preescolar. El alumnado pertenece a grupos originarios de la región: killiwa, paipai y cucapah; los grupos son pequeños, en total se atienden 163 estudiantes en la zona, y hay dos profesores por escuela, es decir, los grupos son multigrado. Tres de las escuelas están consideradas con alto grado de marginación, las otras dos, medio y bajo, respectivamente. Además, las escuelas se encuentran alejadas de la ciudad de Ensenada, cabecera municipal y sede de la supervisión (la más cercana se ubica a 14 kilómetros de la ciudad y la más lejana a 354, en el municipio de Mexicali). Esta circunstancia dificulta, por ejemplo, las visitas por parte de la supervisión y provoca, en el caso de ser llamados los maestros a la supervisión, la suspensión de actividades escolares. Una circunstancia sobresaliente es que en ningún caso hay director con nombramiento, sino que uno de los dos docentes del plantel funge como encargado de despacho.

El propósito del presente texto es dar a conocer algunas de las dificultades que, desde la percepción de una participante clave en el estudio acontecen en la puesta en práctica de las nuevas disposiciones sobre gestión escolar. Asimismo, los resultados aquí presentados dan respuesta de forma parcial a una de las preguntas de investigación planteadas:

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de gestión escolar en los centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada en la zona 711 del estado de Baja California?

A continuación, se describe en principio la teoría desde la que se ha abordado el tema de gestión escolar en nuestro estudio, así como los resultados de esta exploración.

LA GESTIÓN EN LA MICROPOLÍTICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR (DESARROLLO)

El tema de la gestión escolar como vehículo para el logro de la calidad educativa, de forma eficaz, equitativa y eficiente, se ha tornado frecuente en la investigación de los últimos años, ya sea en la exploración de perfiles directivos adecuados (Beauchamp et al, 2014; Bolívar, 2010; Leithwood et al, 2009); de la formación y trayectoria de directivos (Del Toro et al, 2016; Mestizo, 2016; Nicastro, 2014; Velada, 2016); la función de gestor como tal (García et al, 2010; González, 2006); en la relación de la gestión con la eficacia, la efectividad y la mejora escolar (Carrasco, 2011; Horn et al, 2010; Murillo et al, 2014); en las relaciones de la escuela con la comunidad (Fierro, 2012; Salmasi et al, 2013; Santizo, 2011). Como puede observarse, la figura del director es protagónica bajo estos nuevos esquemas.

Sin embargo, existen algunos estudios y ensayos en los que se ha tenido la intención de describir lo que ocurre al interior de los centros escolares, el ejercicio del poder, las interacciones entre actores, las redes que se entretajan, los subgrupos que se forman, los puntos de interés común y diversos, las negociaciones, tomas de decisiones, solución de conflictos y las formas como intervienen diversos actores externos (Beech et al, 2016; Rodríguez, 2016; Blase, 2002; González, 1998). En otras palabras, se ha intentado describir la micropolítica de la organización escolar.

La micropolítica de la organización escolar, propuesta por Ball (1987; 2001), es una perspectiva teórica que plantea que las organizaciones escolares son dinámicas pero, sobre las que las estructuras externas y sus disposiciones generan influencia y determinación; sin embargo, las disposiciones oficiales o las políticas impulsadas se recontextualizan en la puesta en acción dentro del plantel, en el que ya existen múltiples acciones políticas (Ball, 1987). Dicha recontextualización se aleja del supuesto de “implementación” de una política, ya que, lejos de ser una entidad pasiva que lleva a cumplimiento del texto tal como se presenta, la escuela realiza un proceso de adaptación que puede tener muchas posibilidades (Ball, 2001).

El análisis de la puesta en práctica de las disposiciones normativas como la de la gestión escolar, concretamente, el análisis de la recontextualización en los centros escolares, permite observar desde otra óptica las realidades que se escapan de las estrategias impulsadas desde otros niveles para la instalación de políticas, así como de la lógica en los ordenamientos, descubriendo otras razones para proceder.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La entrevista realizada a la supervisora exploró cinco aspectos: (a) trayectoria laboral; (b) percepción del trabajo de los encargados de despacho de la zona escolar a su cargo; (c) conformación, formas de trabajo y sede de las reuniones de los CTE en la zona; (d) proceso y circunstancias de elaboración de las rutas de mejora; (e) percepción general de las primarias a su cargo.

Nivel analítico

De la información que la participante (Silvia) brindó en la entrevista, se han identificado dos categorías sobre las dificultades que existen en la puesta en práctica de la gestión escolar: la gestión económica y la gestión pedagógica.

Categoría 1: dificultades en la gestión económica

Esta categoría es definida para los propósitos del estudio, como las dificultades que se presentan en las actividades de los encargados de despacho orientadas a la obtención, manejo y rendición de cuentas de todo tipo de recursos en beneficio del centro escolar.

Esta categoría está conformada por nueve códigos: múltiples rendiciones de cuentas, retiro de recursos, costos elevados, retraso de recurso financiero, lejanía de la supervisión, carencia de conectividad, inexperiencia del encargado de despacho, no delegación de responsabilidades y comprobación vs beneficio.

Seis de los códigos que se reportan tienen un origen externo, es decir, la dificultad se hace presente en la escuela en cuanto que implica una falta de insumos provenientes de otros niveles fuera de la escuela. Los tres restantes (los últimos que se enlistan) se refieren a aspectos vinculados directamente a los encargados de despacho, su capacitación o bien, al manejo inadecuado de los recursos.

Categoría 2: dificultades en la gestión pedagógica

La definición de esta categoría es la siguiente: las dificultades que se presentan en la interpretación del currículum, la planeación de estrategias para el aprendizaje y la puesta en práctica de modelos de enseñanza, ya sea de forma colectiva o individual en un centro escolar.

Los códigos que conforman esta categoría son cuatro: desconocimiento de marco curricular; distribución inadecuada del tiempo; falta de metodología para lengua originaria, falta de formación docente e irresponsabilidad del docente.

En este caso, tres códigos hacen referencia a la falta de formación específica de quienes ponen en operación los procesos de enseñanza. Esto puede tener diferentes razones, por un lado, la falta de oportunidades de crecimiento por las condiciones contextuales de los espacios de trabajo y, por otro lado, a aspectos actitudinales, como refirió la participante, con lo cual emergió el último código que se enlista.

Nivel descriptivo

La participante (Silvia) tiene 29 años de experiencia de trabajo en la modalidad indígena. Ella se identifica como miembro de un grupo originario del estado. De los años laborados, 25 los ha desempeñado como supervisora de la misma zona escolar donde inició como docente. Es profesora de primaria (estudió la Normal Superior estando en servicio) y cuenta con estudios de maestría. Cuando inició su labor como supervisora, la zona escolar era más amplia; a la fecha, se ha reducido territorialmente.

En cuanto al trabajo que realizan los encargados de despacho de la zona 711, Silvia mencionó que, aunque percibe mejoras en la labor desarrollada en el presente ciclo con respecto a otros, cree que aún falta trabajo por hacer, ya que espera que todos los encargados de despacho de la zona puedan trabajar de forma colaborativa, a fin de contar con un proyecto escolar de la zona, a pesar de las diferentes necesidades detectadas:

Pero todavía siento como que hace falta organizar más para hacer como un solo... como una sola ruta de mejora, donde estén involucradas todas las escuelas con las diferentes necesidades que tienen (E1, Sup, 29).

Asimismo, Silvia refirió que los encargados de despacho requieren mayor capacitación sobre los procesos en los que se encuentran inmersas las escuelas, sin embargo, esto va en perjuicio de los grupos que atienden como docentes, debido a que se ha empleado el tiempo destinado a clases, en esas actividades.

O sea que esos son unos de los problemas que enfrentamos, que a veces no se logra, pues, el total de días que se tiene que trabajar al año, puesto que los encargados de despacho son encargados de tiempo completo en todos sus componentes (E1, Sup, 29).

Con referencia a los CTE, Silvia describió los procesos con los cuales se conforman y se llevan a cabo las reuniones. Indicó que estos consejos se instauran al inicio del año escolar, tal como se

establece por la autoridad (SEP, 2013), además de que se reúnen cada mes. La actividad principal es la elaboración de la ruta de mejora. Los CTE están conformados por los docentes de cada plantel, además del personal de apoyo con el que cuenta la escuela, principalmente, las personas que realizan la labor de instructores de lengua indígena. Respecto a estas personas, mencionó que son miembros de las comunidades en las que se encuentran las escuelas, hablantes de las lenguas originarias, pero sin formación pedagógica, por lo que le parece importante que formen parte del consejo, a fin de comprender “la labor pedagógica”.

La sede de las reuniones de los CTE es la supervisión de la zona, es decir, en la ciudad de Ensenada; se lleva a cabo los últimos viernes de cada mes y los consejos de las cinco escuelas se reúnen en el mismo sitio, a la misma hora.

Para la elaboración de la ruta de mejora, Silvia mencionó que, durante la reunión, los miembros de cada escuela trabajan en equipos separados, detectando necesidades y trazando las actividades que consideran adecuadas; luego, se presentan al resto de los equipos o consejos. La participante hizo énfasis en las dificultades que ella detecta en los docentes para profundizar en las necesidades de las escuelas:

O sea, como que es muy difícil bajar hasta decir que tienen problemas de aprendizaje, o sea casi no se abordan. En la ruta de mejora, la mayoría no abordan los problemas educativos, más bien abordan como los problemas como los problemas externos, o sea: los niños no aprenden porque los papás trabajan todo el día, o porque no hace las tareas. O si programan acciones: no pues, llevarán un libro a su casa. O sea, no dicen: estarán haciendo operaciones de fracciones o algo así. O sea, como que eso es bien difícil para llegar a ese punto (E1, Sup, 29).

Con respecto a la percepción que tiene sobre el PETC, Silvia declaró que, recientemente, las autoridades educativas les había sido retirado el apoyo para la alimentación de los alumnos; no obstante, aún cuentan con este recurso por parte de la CDI [Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas].

Silvia, además, indicó que un aspecto negativo es que los encargados de despacho “manejan todo el recurso”, no hacen partícipes a los padres de familia; además, debido a la inexperiencia de algunos, se han visto en problemas para reportar gastos e, incluso, considera que no hay un empleo adecuado de los recursos:

Entonces eso es lo que he visto que no... como que no hay esa visión de... y pues faltan equipos, faltan mobiliario y todo eso. Y hay escuelas que tienen años, pero que no se les mira mucho. No ha habido... un reflejo de que realmente se esté

gastando los recursos para... para beneficio del estudio, sino más bien para comprobar (E1, Sup, 29).

Otro aspecto que mencionó, Silvia es la distribución del tiempo de las líneas de acción que se proponen en el PETC. Además de la falta de una metodología de enseñanza apropiada para las lenguas de la región, que sólo unos cuantos las hablan, le parece poco el tiempo que, según los ficheros de cada línea, se le debe dedicar a ésta.

Silvia, casi al concluir la entrevista, reflexionó sobre su labor como supervisora y mencionó que piensa que el servicio no ha sido “constante, permanente”, que las distancias entre la sede de la supervisión y los centros escolares han limitado el mismo servicio.

Reflexión final

Los contextos en los que se espera que operen los lineamientos de los nuevos esquemas de gestión escolar, lejos de permanecer estáticos, hacen salir a flote ciertas acciones que en situaciones en las que no ocurren cambios, parecieran estar ocultos (Ball, 1987).

En respuesta a la pregunta de investigación a la que aportan los resultados que aquí se enuncian, podemos concluir que los procesos de gestión en los centros indígenas a cargo de la participante, se realizan bajo situaciones que dificultan la puesta en práctica del modelo de gestión escolar impulsado. La lentitud o, incluso, la ausencia de los procesos de formación de los encargados de despacho es uno de los principales obstáculos en el ejercicio de uno de los aspectos más puntualizados en los documentos sobre los esquemas de organización escolar, es decir, el énfasis en la gestión pedagógica, mediante distintas estrategias, tales como el empleo adecuado del tiempo y el uso de metodologías apropiadas.

Asimismo, el desahogo de actividades administrativas complejas, es otra de los temas que queda pendiente en este contexto. La falta de nombramiento oficial de un director en la escuela y, por consiguiente, el encargo de las funciones a uno de los docentes, a lo que se suma la falta adecuada de formación por los distintos motivos ya descritos, significa un detrimento en el aprendizaje de los estudiantes, que, a final de cuentas, es el propósito esencial del servicio educativo.

En cuanto al estudio cuyo avance se reporta aquí, se procederá a las entrevistas a los docentes encargados de despacho a fin de conocer su punto de vista y complementar la información recopilada.

REFERENCIAS

- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres: Paidós.
- Ball, S. (2001). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2). 27-43.
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 89-98. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art4.pdf>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bolívar-Bofía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Castro, A. (2012). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4 (4). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/703>
- Del Toro, J., Valiente, P. y González, J. (2016). La preparación para la dirección escolar en la formación inicial docente. Diagnóstico de una universidad pedagógica cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70. 19-42
- Fierro, C. (1998). La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana. *Investigación en la escuela*. 36. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/36/R36_6.pdf
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*. 40. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*. 316 pp. 215 – 239.
- González, N. (2006). Perfil del director: competencias de la posición de director o directora de un centro educativo. *Ciencia y Sociedad*, 31 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87031205.pdf>

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>
- Leithwood, K. y Sun, J. (2009). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 41-70. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art2.pdf>
- Mestizo, E. (2016). "Nunca pensé en ser directora". La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70. 115-130.
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1). Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol13num1_art5.pdf
- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 119-133. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art7.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (2009). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. París: UNESCO.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009) Improving school leadership. Paris: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Salmasi, N. y Sánchez, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *Saber*, 25 (3). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000300003
- Santizo, C. (2006), "Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: El programa escuelas de calidad en México", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*



Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (1). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55140105.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2014). Acuerdo 717 por el que se emiten lineamientos para formular Programas de Gestión Escolar. México: DOF.

Secretaría de Educación Pública (2016). Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017. DOF

Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. CIPPEC.