



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ
COORDINADOR

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

**DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN
Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO**



EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

**DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN
Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO**



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN
Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ (COORDINADOR)

ANTONIO RAY BAZÁN

CLAUDIA ARUFE FLORES

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

Gómez López, Luis Felipe (coordinación)

El Consejo Técnico Escolar : dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo / Coord. e introd. de L.F. Gómez López.-- Guadalajara, México : ITESO, 2018.
278 p.

ISBN 978-607-8528-91-2 (Ebook PDF)

1. Reuniones Académicas - México. 2. Administración Educativa - México - Historia - 2012-2018 - Tema Principal. 3. Conocimiento - Administración - México. 4. Práctica Educativa - México. 5. Calidad de la Educación - México. 6. Proceso Educativo - México. 7. Política Educativa - México - Historia - 2012-2018. 8. Educación Preescolar - Guadalajara, Jalisco - Historia - 2012-2018. 9. Educación Preescolar - México - Historia - 2012-2018. 10. Educación Primaria - Guadalajara, Jalisco - Historia - 2012-2018. 11. Educación Primaria - México - Historia - 2012-2018. 12. Educación Media Básica - Guadalajara, Jalisco - Historia - 2012-2018. 13. Educación Media Básica - México - Historia - 2012-2018. 14. Educación - México - Historia - Siglo XX. 15. Educación - México - Historia - 2012-2018. 16. Educación - México - Historia - Siglo XXI. I. t.

[LC]

371. 200972 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design
Diseño de portada: Morgana
Diagramación: Juan Jorge Ayala

Este libro y la investigación a partir de la cual se generó, fue posible gracias al apoyo 264922 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

La presentación y disposición de *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

1ª edición, Guadalajara, 2018.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
www.publicaciones.iteso.mx

ISBN 978-607-8528-91-2 (Ebook PDF)

Índice

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN / <i>Luis Felipe Gómez López</i> | 7 |
| 1. LA AGENCIA DE UN COLECTIVO. MÁS ALLÁ DE LA DISPOSICIÓN Y LA NORMA / <i>Ma. Guadalupe Valdés Dávila</i> | 13 |
| 2. LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES COMO POLÍTICA PÚBLICA / <i>Juan Carlos Silas Casillas</i> | 49 |
| 3. LA GESTIÓN DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR / <i>Eduardo Arias Castañeda</i> | 71 |
| 4. ¿CONSEJOS TÉCNICOS O COMUNIDADES DE PRÁCTICA? / <i>Luis Felipe Gómez López</i> | 103 |
| 5. EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO UN ESPACIO PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO / <i>Antonio Ray Bazán</i> | 131 |
| 6. LAS DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN EN LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: UN ANÁLISIS DESDE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO / <i>Claudia Arufe Flores</i> | 171 |

| | |
|---|------------|
| 7. EL CIRCO DE MUCHAS PISTAS. ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES EN EL CTE Y DE LOS ELEMENTOS QUE LO POSIBILITAN / <i>Luis Felipe Gómez López</i> | 207 |
| 8. EL LIDERAZGO DEL DIRECTIVO Y LA GESTIÓN ESCOLAR: ELEMENTOS CLAVE EN LA MEJORA EDUCATIVA / <i>Ma. Guadalupe Valdés Dávila</i> | 237 |
| ACERCA DE LOS AUTORES | 277 |

Introducción

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

La idea de que las escuelas mexicanas cuenten con la participación de diversos actores en la toma de decisiones y, por tanto, tengan algún grado de autonomía de gestión, ha estado presente desde 1934, durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas del Río, en que se implementó en el país el modelo de la escuela socialista. Esta idea continuó con la adopción de distintos mecanismos a través de las reformas que ha efectuado la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Paradójicamente, este concepto de autonomía está dictado desde la autoridad central. De esa instancia vertical que promueve reformas periódicas a las que no suele dar continuidad, pero que renuevan el discurso oficial y que, con frecuencia, reciclan aspectos de las reformas anteriores. Este es el caso de la idea de que las escuelas tengan una mayor autonomía en su gestión.

En la reforma educativa de 2013 vuelve a aparecer el concepto de que la escuela tenga independencia pedagógica-administrativa para atender las necesidades locales y promueva con mejores herramientas el aprendizaje de los estudiantes. Para ello ha dispuesto que, al principio del ciclo escolar y el último viernes de cada mes, se reúna el colectivo docente, el personal de apoyo educativo y directivo en un Consejo Técnico Escolar (CTE) que analice la situación de la escuela en materia de aprendizaje, diseñe una ruta de mejora y dé seguimiento a la misma a través de todo el ciclo. El Consejo, además, ha de evaluar periódicamente los avances y, al final del ciclo escolar, los resultados.

Desde su implementación en 2013, el funcionamiento de los actuales Consejos Técnicos Escolares ha sido poco estudiado. Por ello, un equipo de investigadores decidió realizar una investigación para identificar cómo estos organismos colegiados funcionan y dirigen la escuela hacia algún grado de autonomía de gestión.

Inicialmente se identificó una muestra de escuelas en la zona metropolitana de Guadalajara que, de acuerdo con los supervisores de zona, tenían Consejos Técnicos que funcionaban adecuadamente. Se hicieron las gestiones ante los directores de dichos planteles y durante el ciclo escolar 2016–2017 se observó y registró lo ocurrido en los CTE de 10 escuelas: tres preescolares, cuatro primarias y tres secundarias, para observar las dinámicas de participación, el liderazgo, los temas tratados y las maneras de solucionar problemas. En síntesis: aquellos elementos socioculturales que permiten el buen funcionamiento de estos cuerpos colegiados. Además, se entrevistó a 100 profesores y directores para conocer, desde su perspectiva, cómo fue la operación de los Consejos, qué tanto han favorecido la autonomía de gestión y qué elementos han apoyado para que esta ocurra.

Este libro, aunque es producto de esa investigación, no es el informe de la misma, sino un recorte de ella que tiene como objetivo presentar un análisis de los aspectos relevantes de la operación de estos órganos colegiados, con la intención de indagar cómo trabajan algunos Consejos y sobre algunas de sus buenas prácticas para proporcionar, a partir del análisis de las situaciones en que operan, elementos que favorezcan mejores aprendizajes en la escuela.

El análisis de los CTE se aborda desde distintas miradas:

- Desde arriba, como política pública.
- Desde sus actores, como liderazgo directivo y agencia del personal.
- Desde sus procesos, como comunidad de práctica y como espacio para la gestión del conocimiento.
- Desde las expectativas que se tiene sobre ellos y las realidades que presenta: autonomía y retos.

En los trabajos se muestra cómo, en contraste con el estilo vertical y jerárquico que caracteriza el funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública, los equipos escolares de los CTE exitosos van más allá del cumplimiento de las normas, y muestran disposición y compromiso para resolver los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos. Esos elementos que sobresalen aluden a una agencia; es decir, a decisiones voluntarias de los involucrados, lo que pone en evidencia la autonomía. Estos dos elementos, autonomía y agencia, constituyen una constante —explícita o insinuada— en todos los capítulos.

En la obra se presentan, en especial, ejemplos de buenas prácticas y, cuando es pertinente, se señalan también sus limitaciones. Es necesario destacar que el estudio se centró, sobre todo, en identificar aquello que contribuía a que los Consejos tomaran decisiones para la mejora y en las nuevas posibilidades que abre este tipo de trabajo; por lo cual se eligieron escuelas con Consejos Técnicos Escolares eficaces.

Un asunto claro, que aparece en varios de los análisis, es la paradoja del planteamiento de que la escuela tenga algún grado de autonomía y, simultáneamente, se ejerza un control por parte de la autoridad al enviar una guía en que se trazan los objetivos, las dinámicas de trabajo y los productos que deben de ser entregados. Aunque se dice que es tan solo una guía y, por lo tanto, puede ser modificada, la exigencia de entregar los productos obliga a seguir la guía con pocas modificaciones. A pesar de ello, como se verá en los distintos capítulos, los integrantes de los Consejos buscan y encuentran la manera de tomar algunas decisiones que los llevan a corregir, en alguna medida, su labor docente.

Así, en el primer capítulo se presenta una reseña histórica de la educación en México, desde 1917 hasta 2018, con la idea de mostrar por qué el sistema educativo se caracteriza como centralista, jerárquico y vertical. Estos datos también se usan como antecedente para explicar cómo la escuela y la gestión escolar quedan atrapadas en dos lógicas contradictorias: centralización–descentralización; y cómo algunos elementos socioculturales pueden potenciar el colectivo escolar para la mejora del aprendizaje.

El capítulo segundo analiza el contexto en que aparece la versión actual de los CTE como política pública. Se traza, de manera muy breve, un recorrido histórico de su gestión y particularidades desde 1934 hasta 2018 y se concluye con un análisis de las dificultades de su implementación en las escuelas.

El siguiente capítulo, tercero, aborda el tema de la gestión de la autonomía escolar a partir del Acuerdo 717. Se contrastan, en un primer momento, algunas diferencias con otras experiencias pedagógicas frente a la propuesta de la SEP y su importancia para el desarrollo de la calidad educativa. Más adelante se profundiza en un estudio de caso, con el fin de visualizar la trascendencia de las políticas educativas relacionadas con la gestión de la autonomía escolar. El apartado concluye con una valoración de los elementos que limitan y posibilitan la gestión de la autonomía escolar.

A continuación, en el capítulo cuarto, se argumenta —a partir de las observaciones realizadas en el caso de una secundaria pública y de las opiniones de los profesores— que los docentes necesitan una comunidad de práctica como medio de formación continua que les permita hacer frente a las complejas situaciones que enfrentan en el aula día a día. Se describe qué y cómo se genera y fomenta este tipo de organización profesional, además de proponer que las academias, o el CTE, se constituyan como comunidades de práctica.

Los capítulos quinto y sexto analizan el trabajo de los CTE de una primaria y en un preescolar, y concluyen que su funcionamiento refleja indicadores de procesos de gestión del conocimiento; como hacer trabajo colaborativo, tener una visión sistémica, fomentar el aprendizaje entre pares y gestionar la información.

El séptimo capítulo da cuenta de la manera en que, en el caso de una secundaria, se analizan problemas y soluciones. Se destacan dos tipos de liderazgo, del director y de los profesores, ambos indispensables. También se plantea cómo tener objetivos definidos, dinámicas de trabajo apropiadas, elaboración de productos, trabajo contextualizado y mantener el foco en el aprendizaje escolar.

El libro cierra con un texto donde se examina la importancia del liderazgo escolar y, en especial, el que ejerce el directivo en el CTE con respecto a la gestión de cambios y de la mejora educativa, que se ilustra con el caso de una escuela primaria pública. Se subraya que, aunque es el Consejo el que realiza el trabajo, la conducción del director determina en buena medida el logro de objetivos.

1. La agencia de un colectivo. Más allá de la disposición y la norma

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

El binomio centralización-descentralización educativa está presente en la vida de las escuelas, en su organización y funcionamiento. La visión centralista, autoritaria y uniformadora como pilar que ha sostenido al sistema educativo mexicano en las diferentes épocas de la historia y que, al menos desde hace unas décadas, se ha intentado desterrar por la vía del discurso reformista, continúa vigente. Aunque en la actual política educativa sobresalen conceptos tales como descentralización, desburocratización, participación y autonomía, se aprecia por la vía de los hechos que esas aspiraciones que se intentan instituir desde el espacio del poder central a nivel de las prácticas de la gestión escolar, resultan contradictorias con el propio discurso reformador. La democracia y la participación que se busca con la descentralización se ensombrece con la manera en que se prescriben los procesos autonómicos.

Entre la prescripción que hace el sistema educativo, unitario y centralizado, de las ideas de autonomía para que las escuelas las encarnen en la vida cotidiana, y lo que ocurre en el Consejo Técnico Escolar (CTE) de una escuela primaria oficial, resalta la agencia del colectivo escolar; es decir, el poder o la capacidad de involucrar la participación espontánea de ese colectivo, la cual no se limita al cumplimiento de normas que sujetan su decisión de acción (Arendt, 1998). Dar cuenta de los elementos socioculturales que son parte constitutiva de la toma de decisiones y la influencia que tienen en el funcionamiento del CTE, es el asunto central del presente capítulo.

En la primera parte se presentan, de manera concreta y sucinta, antecedentes de la educación en México con la idea de mostrar por qué la descentralización y la autonomía pueden quedarse a nivel de aspiración dado que, en las diferentes etapas de la historia, el nivel central se reserva el poder de decisión de lo que han de hacer las escuelas a fin de conseguir las metas educativas. En la segunda parte se muestra la manera en que la institución educativa y la gestión escolar quedan atrapadas en dos lógicas superpuestas y contradictorias. Esta encrucijada actúa como un contexto de significado que ayuda a que se visualicen las decisiones y acciones del colectivo, que muestran que más allá de la norma y el decreto de la autoridad, la autonomía escolar puede verse reflejada en la práctica escolar.

La agencia del colectivo cuya base son los valores de los agentes que participan en el CTE se visibiliza en el tercer apartado. Es importante señalar que la construcción de esta parte del texto se hace con base en un referente empírico, constituido por una escuela primaria de nivel socioeconómico medio-bajo, turno matutino, ubicada en una colonia de Zapopan, Jalisco, en la que participan actores de diferentes formaciones profesionales, experiencias laborales y antigüedades. El trabajo de campo se llevó a cabo durante las reuniones de la fase intensiva y ordinaria del CTE en el ciclo escolar 2016-2017 mediante la observación cualitativa que se complementa con ocho entrevistas a profesores de la institución. En la última parte del capítulo se incluye una serie de consideraciones, con la idea de hacer patente la potencia que tiene la acción de un colectivo en la mejora escolar.

UNA MIRADA A LA HISTORIA. EL CENTRALISMO EN LOS ESQUEMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS

Hablar de la participación y responsabilidad que tienen los actores educativos en los asuntos clave de las instituciones —por ejemplo, en los planes y programas y en el rendimiento de los estudiantes en

función de lo que se espera que aprendan— es un asunto que no se puede entender sin hacer referencia al papel decisorio que ha tenido la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la organización y funcionamiento de las escuelas. Las diferentes épocas de la historia de la educación en México dan cuenta que ya desde las primeras décadas del siglo XX, la voz de la autoridad que se legitima a través de acuerdos, normas, disposiciones y lineamientos tiene un peso importante en los roles y funciones asignados a directivos y docentes a propósito del cumplimiento de los objetivos educativos de la escuela primaria y, por ende, de los postulados establecidos en el artículo 3º constitucional.

El acervo social de conocimiento que es parte de la historia de la educación en México, no solo permite apreciar que, en cada época, en concordancia con las necesidades y vicisitudes del contexto social, económico y político del momento, han existido distintas racionalidades con respecto a cómo se ha de organizar y funcionar la educación, sino que también permite que se visualice el poder de mando y de decisión que tiene la autoridad central; en otras palabras, la historia revela que el control y la prescripción son invariables, que permanecen a través de los tiempos.

Para mostrar algunas notas distintivas que ayudan a visualizar determinados anhelos nacionales y, por tanto, las normativas con respecto al deber ser de los esquemas de organización, funcionamiento y participación en las escuelas en las diferentes épocas, se usan como estructura organizativa las etapas del desarrollo de la educación que propone Ornelas (2013): la corriente revolucionaria y el laicismo de la educación (1917-1934), la educación socialista (1934-1946), la unidad nacional (1946-1980), los albores de la modernización de la educación (1980-1992) y la transición de la década de los noventa (1992-2013). Este esquema se complementa con el actual periodo de gobierno (2012-2018).

La corriente revolucionaria y el laicismo de la educación (1917-1934)

Con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, además de que se otorga, por primera vez, rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita, se establece que la función educativa deja de ser tarea de la familia y de la iglesia, para dejarla en manos del estado. Con ello se le confiere mayores facultades educativas para pautar, coordinar y vigilar el funcionamiento de escuelas públicas y privadas (Ortiz-Cirilo, 2015).

Uno de los proyectos que sobresale en este periodo histórico es la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y la formación de los Consejos de educación, los cuales habían de funcionar en el ámbito local, estatal y nacional. Los Consejos de las localidades de más de 500 habitantes estaban compuestos por tres miembros: un representante de los padres de familia, otro de los profesores y uno más del ayuntamiento. A su cargo estaba la vigilancia en general de todos los asuntos de la educación (Meneses, 1988).

Con la federalización de la enseñanza, el estado asume el papel de educador y, con ello, formula una serie de reglamentos acerca del funcionamiento de las escuelas, donde se les indica la fecha de inicio de clases, la duración de la jornada escolar —la cual no debería de exceder de cuatro horas en el turno matutino y dos en el vespertino—, la suspensión de diez días en el verano y otros diez en la primavera, además, se marcaban los días festivos (Meneses, 1988).

Educación socialista (1934-1946)

En el proyecto educativo socialista se establece, de manera oficial, la creación de los Consejos escolares en cada plantel con una doble función: “servir de órgano consultivo en todos los asuntos relacionados con las escuelas y orientar con iniciativa propia, dentro del marco

de la ley, los aspectos que directa o indirectamente podían afectar al sector educativo” (Meneses, 1988, p. 110). Con la participación del director, los maestros, alumnos y padres de familia en los Consejos, se pretendía la formación de hábitos de autogobierno mediante una organización colectiva caracterizada por valores orientados hacia lo humano, la solidaridad y la democracia.

El Consejo escolar en 1937 tenía las siguientes funciones: conocer y resolver los problemas técnicos y administrativos del plantel, también se encargaba de organizar los comités especiales de trabajo; se menciona que estos eran de: campañas alfabetizadoras (recordemos la situación del país en aquel momento), contra el alcoholismo, combate contra las supersticiones, cooperativas de consumo y producción, la escuela socialista (Cruz, 2007, p. 849).

Los órganos escolares que se instauran en la época de Lázaro Cárdenas muestran su huella en las estructuras organizativas de las escuelas del país aún en la actualidad.

La educación de la unidad nacional (1946-1980)

Por las condiciones sociopolíticas de este periodo, México necesitaba una escuela que fuera ajena a toda influencia externa, al odio y a la división; se requería de una institución educativa orientada a fomentar la unidad y la consolidación nacional. Ante este ideal se propuso federalizar los sistemas estatales de enseñanza y, con ello, formar un todo, desde el jardín de niños hasta los estudios superiores. La integración de la persona humana y un mayor logro del aprovechamiento en la educación, como aspiraciones de la época, demandaban de la colaboración eficaz y directa de los padres de familia, en especial para que apoyaran en la formación moral de sus hijos. “Con la unidad nacional se pretendía afirmar la democracia y los ideales de cooperación, solidaridad y justicia” (Meneses, 1988, p. 314). En el

siguiente fragmento, Pablo Latapí (1975) señala algunos aspectos que sobresalen en el modelo educativo impulsado en esta etapa: “Tres ideas rigen la orientación educativa: la mexicanidad, o sea el sentido de unidad nacional y de arraigo a nuestras tradiciones; la insistencia en la formación moral y cívica, y la contribución de la escuela a la consolidación de la familia” (Latapí, 1975, p. 1324).

Durante el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952) se establecen las bases para organizar un cuerpo técnico consultivo de enseñanza primaria en los estados y territorios de la república. Sus funciones estaban centradas en planear, encauzar, coordinar y controlar la acción educativa. “Este órgano estaba convocado a celebrar sesiones quincenales para tratar cuestiones relacionadas con las técnicas de enseñanza, la interpretación y el desarrollo de los programas, el material didáctico y el control y medición de resultados” (Meneses, 1988, p. 397).

Una acción que se resalta en esta etapa de la educación en México es la creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), fundado con el propósito de constituir un cuerpo consultivo al servicio de la SEP. Entre sus funciones destacan: elaborar planes y programas de estudio, y proponer métodos de enseñanza para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Sus fines también incluían: estudiar la organización de la enseñanza, los calendarios escolares y los sistemas para evaluar los resultados de la labor educativa.

El periodo de crisis y los albores de la modernización educativa (1980-1992)

En el acuerdo 96, relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas, se señala que es responsabilidad del Consejo Técnico Consultivo sesionar una vez al mes para analizar y hacer recomendaciones con respecto a: planes y programas de estudio; métodos de enseñanza; evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo; capacitación del personal docente; adquisi-

ción, elaboración y uso de auxiliares didácticos y demás cuestiones de carácter educativo (Diario Oficial de la Federación, DOF, 1982). El carácter de este Consejo es consultivo, por ello, en uno de los capítulos del acuerdo, se señala la atribución del director para desechar las recomendaciones que a su juicio resultaran improcedentes.

En el articulado del acuerdo 96 del Diario Oficial de la Federación (DOF), se señala que en las escuelas se integrará el Consejo Técnico como un órgano de consulta. El director del plantel funge como presidente y los maestros como vocales y secretario. Las asambleas están previstas de manera mensual. Entre las atribuciones de este órgano de consulta se pretende que se analicen y se hagan recomendaciones con respecto a los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, la evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo, capacitación del personal docente y la adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos (DOF, 1982).

El adjetivo “consultivo” en este contexto es, para Pasek et al. (2015), un intento de acercamiento hacia una verdadera participación, pues se trata de crear las condiciones para que los docentes y demás miembros del equipo escolar participen, expresen opiniones y sugerencias, pero sin que necesariamente se lleguen a tomar en cuenta en las decisiones que le correspondería tomar al director escolar. Estos autores consideran que este tipo de participación ha generado frustración y apatía, pues el grupo nota lo periférico de sus aportes y el poco valor que tienen sus opiniones o recomendaciones.

Con lo consultivo, además del desánimo que pudiera generarse en los grupos, J. Ezpeleta (1990) agrega el lugar periférico que ocupaban en relación con otras instancias de la organización institucional, especialmente con las comisiones de acción social, de deportes, de economía o finanzas, de construcción y de la cooperativa encabezada por uno o más maestros encargados de atender actividades específicas del plantel.

La transición de la década de los noventa

En los inicios de la década de los noventa del siglo XX, a propósito de cambios económicos, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el ingreso del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se comienzan a gestar cambios importantes en la educación mexicana, tales como la descentralización de la educación básica y el traslado de la gestión y administración de la operación de las escuelas a los gobiernos de los estados.

Para entender el por qué y para qué de esos cambios se necesita dirigir la mirada hacia la segunda mitad de la década de los ochenta, eje temporal en que se da inicio a un proceso de largo alcance de descentralización o federalización educativa en nuestro país. Entre las principales acciones de esos tiempos sobresale la creación de la Dirección General de Servicios Coordinados y las Unidades Regionales descentralizadas, llamadas Servicios Coordinados de Educación. La gestación de ese proceso no fue fortuito, pues las naciones en vías de desarrollo, al enfrentar una crisis financiera por el abultado endeudamiento externo, los graves problemas en materia fiscal, la pérdida creciente de su capacidad para satisfacer los requerimientos básicos de su población y las dificultades para obtener créditos, “deciden adoptar los nuevos modelos y formas de administración que organismos supranacionales recomendaban como solución a la difícil situación económica, pero también como respuesta a los requerimientos derivados de la nueva arquitectura mundial” (Valdés, 2013, p. 2).

La eficiencia que se busca en el ámbito educativo es el punto base desde donde se promueve una autonomía que transita del gobierno central hasta la escuela, a la cual se le ofrecen posibilidades de tomar decisiones e instrumentar acciones que den respuesta específica a sus necesidades muy particulares. Feldfeber & Oliveira (2008) muestran el papel de los organismos internacionales en los cambios que se sucedieron a nivel educativo:

Los cambios educativos se llevaron adelante con el impulso de organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, desde donde se promovían reformas educativas como parte del paquete de ajuste fiscal, en este sentido se trataba de movimientos que eran congruentes con el modelo neoliberal, donde la autonomía y la responsabilidad de las instituciones por los resultados eran una prioridad (Feldfeber & Oliveira, 2008, p. 209).

Este proceso de descentralización se caracteriza por ser lineal (Fierro et al., 2009), pues además de que inicia del centro hacia la periferia, la autoridad central preserva el control sobre los elementos decisivos del sistema educativo: la responsabilidad por los planes y programas educativos, la negociación salarial, los aspectos sustantivos de la carrera docente, así como el control de la mayor parte de los recursos fiscales, mientras que a los gobiernos locales se les delega los aspectos operativos y, acaso, “la posibilidad de agregar contenidos propios al currículo” (Fierro et al., 2009, p. 4). En estos movimientos, como lo señala Ornelas (1998), la administración se descentraliza, pero el poder permanece. Para mostrar cómo la SEP fortalece su poder de regulación y control, leemos:

A través del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica (ANMEB), la SEP ha fortalecido su papel como reguladora en áreas como el financiamiento, la evaluación y la administración del personal. Conservó su autoridad normativa para asegurar la uniformidad de los servicios educativos en todo el país y garantizar su carácter nacional. Las responsabilidades de la SEP incluyen la supervisión, la evaluación, el desarrollo del sistema educativo, el establecimiento de objetivos de aprendizaje de los alumnos (incluyendo los planes y programas de estudio) y la evaluación de su cumplimiento, la autorización de los libros de texto que se utilizan en las escuelas, la definición de los niveles y

principios para el financiamiento federal, el establecimiento de los requisitos para la competencia profesional y pedagógica del personal docente (que incluyen los planes de estudio para la formación inicial docente), la negociación de los salarios de los maestros, la regulación de un sistema nacional de educación continua para los profesores de educación básica, el mantenimiento de un registro de las instituciones que forman parte del sistema educativo nacional y la definición del calendario escolar (SEP-INEE, 2014, p. 21).

En este proceso de federalización de 1992 se instauran programas con el ánimo de transformar el funcionamiento interno de las escuelas; una muestra es el Programa Escuelas de Calidad (PEC), con el cual se dota a las instituciones de un modelo de autogestión en cuya base resaltan los principios democráticos, en el entendido que promueve una transformación en la gestión orientada hacia la toma de decisiones colegiadas y consensuadas en pro de la mejora continua y del aprendizaje efectivo de los alumnos. En este proceso, la autonomía y la gestión escolar adquieren un papel relevante.

En este marco, el PEC define una escuela de calidad como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos, y se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos; “se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen las competencias requeridas para alcanzar una vida plena” (SEP, 2010, p. 1).

El PEC, como modelo de gestión, integraba diversas herramientas estratégicas, entre ellas el Proyecto Escolar, donde se señala que “directivos y maestros deben buscar evidencias sobre las causas de los resultados educativos y de sus alumnos, analizarlas y derivar conclusiones para, posteriormente, diseñar estrategias de acción” (SEP, 1997, p. 18). La otra estrategia que se impulsa es el Plan Estratégico

de Transformación Escolar (PETE), el cual señala en uno de sus estándares: “el director ejerce liderazgo académico, administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2010, p. 83). Como se observa, en estos proyectos y reformas de mejora de la escuela se le asigna al director un papel relevante (García et al., 2010).

Al concebir al proyecto escolar como el motor que anima y favorece la colaboración de los maestros y directivos en las tareas escolares, el colectivo está llamado a identificar, a partir de un diagnóstico, aquellas situaciones de la escuela que se deben cambiar mediante acciones educativas que requieren de la organización de actividades, asignación de tiempos, recursos y responsabilidades. Así, el proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativa-formativa mediante la cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos (Escamilla, 2006).

La mirada gerencial que se resalta en esta época de la educación, compromete a directivos y docentes con las metas organizacionales orientadas al cumplimiento de la elaboración colectiva de proyectos, planes de desarrollo de la escuela, a la autoevaluación como instrumento orientador de la productividad y la eficiencia que toman como indicador el desempeño de los alumnos (Feldfeber & Oliveira, 2008).

El proyecto educativo 2013-2018

Ante el supuesto de que los ámbitos y funciones de las escuelas no han cambiado, es que —al menos en la administración gubernamental de Enrique Peña Nieto— se aprecia una clara intención de que las escuelas avancen, se movilicen a partir de que se les otorga diversos grados y tipos de autonomía para la toma de decisiones. Entre los postulados de la actual reforma educativa sobresale la existencia de una organización escolar que garantice al máximo el logro del aprendizaje de los alumnos, por ello, la autoridad educativa, en el ciclo escolar 2013-2014, presenta los Consejos Técnicos Educativos (CTE)

como una innovación, pues a diferencia del Consejo Técnico Consultivo (CTC), este órgano le da un sentido particular al contexto específico de cada escuela, en el entendido de que es a partir de sus necesidades que analiza, propone, atiende y da seguimiento a la mejora que se establece en función del aprendizaje.

Los lineamientos que se publican con respecto de la organización y funcionamiento del CTE son concretos, en especial los que hacen referencia a la modificación del carácter de esta instancia: de ser consultivo pasa a convertirse en gestivo y, con ello, la autoridad educativa responde al planteamiento de la autonomía de la gestión, presente en la Constitución. Con este cambio se enfatiza la misión de “garantizar una serie de condiciones que promuevan una normalidad mínima en las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes en los estudiantes y abatir desde la propia escuela el rezago educativo” (SEP, 2013a, p. 5).

En el discurso político se señala que la revitalización de los Consejos tiende a fortalecer la dimensión pedagógica desde donde se podrá incidir para que el aprendizaje de calidad sea la actividad central que dinamice el funcionamiento de las escuelas. La autoridad educativa concibe los CTE como la instancia donde docentes y directivos —a partir de su acción— harán cumplir los postulados del artículo 3° constitucional acerca del desarrollo integral de los alumnos: “En este contexto, el CTE representa una oportunidad para que el personal docente, bajo el liderazgo del director y el acompañamiento cercano del supervisor, discuta y acuerde en torno a los desafíos que le representan los resultados que obtienen los alumnos que asisten a la escuela” (SEP, 2013b, p. 5).

En las políticas de la educación básica durante el sexenio 2013-2018 se reconocen tres prioridades nacionales: mejora del aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y matemáticas; alto a la deserción escolar y normalidad mínima escolar. Y tres condiciones generales: descarga administrativa, fortalecimiento de la supervisión escolar, consejos técnicos escolares; así como dos proyectos específicos: Es-

cuelas de Tiempo Completo (ETC) y recurso tecnológico (*laptop*) para niños de 5° y 6° grado de educación primaria (SEP, 2013a).

Con el propósito de promover el cambio educativo y fortalecer la capacidad de autonomía de las escuelas, se establece como instrumento base la Ruta de Mejora Escolar (RME), en la cual el director y los profesores están llamados a involucrarse de una manera innovadora en la organización del centro educativo. Con este instrumento de gestión, el colectivo escolar se sitúa por la vía indicativa en una nueva perspectiva de participación y de toma de decisiones. El supuesto que sobresale es que las necesidades de las escuelas, el contexto particular y la calidad del aprendizaje son los que marcan el rumbo de las estrategias y acciones que se habrán de implementar para lograr objetivos. Se pretende, asimismo, ayudar a materializar la autonomía de gestión en el plano curricular y en la práctica docente. La RME es la sucesora del proyecto “La gestión en la escuela primaria”, el cual estuvo vigente entre 1997 y 2002, y del Programa Escuelas de Calidad (PEC) mencionado; es importante señalar que la participación de las escuelas en este era opcional, mientras que la elaboración de la RME es obligatoria.

En palabras de Rivera (2016), la Ruta de Mejora, a diferencia de los Planes Anuales de Trabajo (PAT) o los Planes Estratégicos de Transformación Escolar (PETE) solicitados por el Programa Escuelas de Calidad, incorpora metas verificables con respecto a las siguientes prioridades: la normalidad mínima de operación escolar; los aprendizajes relevantes en lectura, escritura y matemáticas; la disminución del rezago y el abandono escolar; el acceso, permanencia y egreso de la educación básica de todos los alumnos; y convivencia sana y pacífica en las escuelas.

Este breve recorrido por las diferentes etapas de la historia del proyecto educativo de la nación deja en claro que lo único que no cambia en cada periodo es el control y la prescripción que hace la autoridad para que la educación en general, y la organización y funcionamiento escolar en particular, caminen de manera homóloga con los designios

que se establecen a un nivel de deber ser y hacer. En esta relación de dependencia estructural del trabajo de directivos y docentes con la autoridad central, sobresale lo que Batallán (2003) denomina “lógica burocrática”, que permea la cotidianidad de la escuela, ya que normativamente los actores escolares están llamados a responder a los lineamientos de las políticas educativas vigentes.

Se decreta la autonomía de la gestión

Con base en los objetivos primordiales de la reforma educativa de 2013, se insta a que las escuelas asuman, desde un liderazgo participativo, la responsabilidad de su propio funcionamiento y de los resultados formativos.

Aunque Schmelkes (2001) reconoce que la SEP desde su creación en 1921 y hasta finales del siglo XX, “no había tenido una experiencia de autonomía, en tanto las escuelas eran concebidas como unidades que debían seguir estrictamente las instrucciones que venían del centro y quedaba poco espacio, en teoría, para la adopción de decisiones en el ámbito de la escuela” (p. 2), se puede apreciar que la descentralización-autonomía que se pregona resulta utópica, pues para que esto suceda se necesitaría que las decisiones que se toman en el corazón mismo de la institución estén acompañadas de la autonomía administrativa, organizativa y pedagógica, la cual sigue reservada para el poder central. Por más que se insista en la libertad que tienen las escuelas para decidir, se sabe que siguen funcionando desde la lógica centralista. En esta tesitura es que Jiménez (2007) considera que los centros educativos continúan visualizándose como espacios de ejecución y no de formulación ni de dirección.

A partir del discurso político es fácil advertir que la autonomía como concepto que se asocia con la capacidad de tomar decisiones de acuerdo con criterios propios (Sarramona, 2011), se contrapone con el de heteronomía, que durante años ha prevalecido en el ámbito educativo y, en especial, con el que se continúa promoviendo. Desear un

cambio en las prácticas de la gestión escolar en una lógica de autonomía es muy sencillo, pero hacerlo realidad en un contexto donde aún hoy prevalece el cambio impuesto de manera vertical, de arriba hacia abajo y centralista, de afuera hacia adentro, no es tan sencillo de lograr. Para Andere y Guerra (2013), los diferentes programas e instrumentos implementados a propósito del funcionamiento de las escuelas en la lógica que la autoridad determina, se convierten en instrumentos de una política administrativa que se queda a nivel de control.

En este mismo orden de ideas, Fierro et al. (2009) consideran que, aunque los proyectos escolares fueron un elemento de la definición operativa de la autonomía escolar, en el sentido que se pensaron como instrumentos que les permitiría a las escuelas tomar decisiones sobre los cursos de acción a partir de su problemática específica, esa autonomía como postulado se queda en el discurso, ya que la autoridad central, entre otras cuestiones, mantiene un planteamiento rígido sobre el carácter nacional del currículo. Asimismo, Batallán (2003) señala que dentro de las escuelas se ha configurado una democratización controlada, la cual se constriñe en términos generales a un “eficientismo participativo” o a una “participación eficiente”, ya que desde la estructura del sistema se imponen límites a la participación que se supone ha de ser genuinamente democrática.

Al interior de los Consejos Técnicos se comenzó a reproducir el esquema autoritario que prevalece en el sistema, se olvidó la autonomía y los pocos intentos de autogestión fueron sustituidos por directrices nacionales, prescriptivas (obligatorias), que olvidaron el respeto a la singularidad de cada escuela y su contexto (Pérez, 2016, p. 1).

En el cambio de prácticas de la gestión, al director de la escuela se le concibe como una figura clave en los resultados académicos, por ello se le incita a que convoque, presida y coordine las reuniones en concordancia con los rumbos que señala la autoridad educativa con

respecto a la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas en general, y del CTE en particular. Como se sabe, los tiempos, los espacios, objetivos, contenidos y productos de las reuniones del Consejo están normados y pautados; de algún modo la autoridad tiende a asegurar que las escuelas no se desvíen del camino establecido. La Subsecretaría de Educación Básica envía mensualmente a estas una guía a desarrollar en las sesiones de cada fase del CTE: la etapa intensiva que se lleva a cabo durante los cinco días previos al inicio del ciclo escolar y la ordinaria, a lo largo de ese periodo. Ambas fases están contempladas en el calendario escolar vigente (SEP, 2013b).

A partir de que se decreta la autonomía para que el colectivo escolar asuma una participación proactiva, se observa que la escuela y sus actores están en medio de dos lógicas; por un lado, la llamada tradicional con la que se decreta y opera un cambio. Esto es: de manera centralizada, burocrática y vertical se indica a las escuelas por la vía normativa y administrativa los programas que han de instaurar, lo que para Fierro (2009) constituye una manera de cosificar las escuelas al considerarlas como depósitos de la reforma, en los que se sitúan los programas federales a ejecutar. La otra lógica es la que procura constituir las escuelas como agentes de su propio aprendizaje y transformación, capaces de dialogar con las iniciativas externas y producir las adecuaciones pertinentes a su realidad y a sus necesidades concretas, lo que supone que la administración deberá transformar sus modos de actuación y de relación para con los planteles educativos.

Un ejemplo de la vigencia que tiene la lógica tradicional es la manera en que la autoridad central sigue operando, baste analizar el contenido del acuerdo 717 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), en el cual no solo se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar en función de las prioridades a las que deben de responder los Planes de Mejora sino que señala el significado que se ha de atribuir a la autonomía de la gestión: “Que la autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad

de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende” (DOF, 2014).

Estas disposiciones normativas muestran que la demanda de autonomía para los centros escolares responde a un mandato externo que, entre otras metas, persigue la optimización de los recursos disponibles, avanzar en las innovaciones pedagógicas, en la responsabilidad respecto a los resultados conseguidos y en la participación de la comunidad educativa en todo el proceso formativo. La tensión que experimentan las escuelas entre la visión autoritaria y la visión democrática a la que están llamadas a virar, representa un gran desafío, pues implica promover una escuela flexible, autónoma y democrática que ha de romper con la cultura centralista, la cual —paradójicamente— por la vía de los hechos continúa perpetuándose. En las revisiones que hace la OCDE (2009) acerca de los avances y desafíos de la educación en México, se reconoce que nuestro país tiene uno de los niveles más bajos de autonomía escolar entre los países miembros de esta organización, ya que los directores tienen poca o ninguna autonomía para decidir cómo administrar su escuela, como también lo admite la Secretaría de Educación Pública (SEP-INEE, 2014). Esta apreciación resulta imaginable, pues como dice Santos Guerra (1997), al ser los consejos un sucedáneo de los grupos de poder, es predecible que tiendan a mantener una ficción democrática.

En este contexto en que las políticas, los lineamientos y regulaciones imponen un estilo de gestión en un marco que se decreta para que los actores escolares ejerzan autonomía y libertad, apartándose de las relaciones heterónomas, Ezpeleta (2004) recuerda la diferencia que puede existir entre la configuración de una política y su puesta en marcha en la vida cotidiana de las escuelas. A nivel del discurso político sobresale una participación democrática del colectivo y, en su puesta en marcha, prescripciones que contradicen el contenido discursivo de la reforma.

La agencia del colectivo escolar. Notas distintivas

Con la finalidad de mostrar que en las escuelas en general, y en el CTE en particular, hay algunos resquicios de autonomía a partir de la actoría o agencia del colectivo, en este apartado se da cuenta de las formas en que los integrantes del Consejo de una escuela primaria oficial interactúan en un espacio y en un tiempo determinado, con conciencia del “nosotros” a diferencia de “ellos” (autoridades educativas) en la toma de decisiones que se orientan hacia la consecución de metas y propósitos comunes. En este contexto de contradicción se presentan elementos clave que aluden al poder de decisión de un colectivo, los cuales ayudan a que la escuela se convierta en una organización orientada hacia cambios que se logran a partir del deseo, el gusto y el compromiso de docentes y directivos con la profesión y con la formación de los alumnos. Asimismo se muestran los elementos socioculturales que ayudan a que la escuela y el CTE se movilicen hacia el aprendizaje de los alumnos. Más allá de la verticalidad que desciende hasta llegar a la escuela, hay elementos que contribuyen, entre otras cosas, a que esa verticalidad se transforme en una relación más horizontal y democrática, entre ellos se destacan:

La mirada sistémica en la gestión y el liderazgo del directivo escolar

Una característica distintiva que el colectivo reconoce en el funcionamiento de la institución educativa es el actuar del directivo. La función que desarrolla se caracteriza por una visión sistémica que le permite articular e interrelacionar los diferentes ámbitos de la gestión en función de un todo; cuando mira, analiza y actúa en un ámbito escolar, sea el administrativo, el pedagógico o el comunitario, tiene en claro que el aprendizaje y bienestar de los alumnos es el elemento que les da sentido. El equipo de profesores reconoce explícitamente la manera en que la directora teje hilos en función de los alumnos. En el siguiente párrafo se presenta un ejemplo de cómo perciben su

actuación: “Ella está trabajando en retomar muchas cosas, que lo está haciendo un proceso, pero lo que ella está haciendo está bien. Está bien, ¿por qué? Porque está juntando a las partes que es lo que está permitiendo que el engranaje de la escuela empiece a funcionar mejor” (E2, P11F).¹

Al colocar la mirada en el aprendizaje desde una visión global e integradora, engrana los ámbitos escolares y direcciona cada actividad hacia un objetivo común. En este proceso involucra a los profesores y padres de familia; de algún modo promueve ayudas que pueden ofrecer desde sus posibilidades, capacidades y funciones. El testimonio de los profesores da cuenta de la manera en que la directora involucra a los diferentes actores en actividades escolares en la atención de una necesidad concreta: “Padres de familia, maestros, alumnos, inclusive quienes son externos a la escuela y prestan algún servicio, pues los está reencaminando a la necesidad actual de la escuela. No porque antes estuviera mal. Antes era otra necesidad, ahorita es diferente ¿por qué? Porque la exigencia es otra. Entonces por eso le decía. Yo la califico bien” (E2, P11F).

Desde su quehacer muestra una gestión que no solo se centra en los aspectos administrativos sino que los trasciende, pues además de atender de manera sistemática los asuntos de ese ámbito; tales como planear, organizar y prever cuestiones de la organización escolar, también se ocupa de tener una agenda de trabajo y compartirla con el colectivo, considerar los materiales necesarios, proporcionarlos a tiempo a los profesores, informarles sobre asuntos importantes, asignar tareas previas a la reunión y se asegura que las condiciones para el trabajo que realicen los docentes sean las apropiadas. La previsión ayuda a que las reuniones se centren en acciones encaminadas al logro de objetivos, los cuales tienen un énfasis en el aprovechamiento de los alumnos, en las estrategias que se han de implementar para

1. Nomenclatura que se utiliza como un sistema de referencia para indicar las fuentes utilizadas. E= Entrevista, el número indica un consecutivo de las entrevistas realizadas, y la P señala la página de la transcripción de donde se extrajo el fragmento de texto. Códigos: E= Entrevista, RO= Registro de Observación.

quitar barreras que lo obstaculizan. Los siguientes testimonios muestran la manera en que los docentes reconocen que el directivo facilita las fases del proceso educativo.

A ellos como autoridades les llega primero la información. Eso ayuda pues la directora nos convoca a una pequeña reunión y nos informa de qué tratará, cuales tareas están previstas y cuáles podemos adelantar para que ya en Consejo rinda el tiempo (E1, P1X).

Otra cosa que ayuda es la organización de la directora, ella nos informa, prepara los materiales, nos lo comparte por correo, tiene todo listo, nosotros de eso ya no nos preocupamos, ella imprime, hace los juegos, tiene todo dispuesto (E1, P1X).

La gestión de la directora no se limita al ámbito interno de la escuela, también se moviliza con las autoridades del ayuntamiento o con las de la propia SEP para conseguir recursos o apoyos no solo en cuestiones de infraestructura, mobiliario, equipamiento sino en aspectos donde percibe una necesidad o una oportunidad, por ejemplo, presentar iniciativas a la supervisión escolar y hacer las gestiones necesarias para que otros organismos, entre ellos la Comisión de Derechos Humanos, los informe y asesore en la elaboración del reglamento escolar. Con esta acción, además de apoyar a docentes para que actúen conforme a derecho en asuntos relacionados con la disciplina, visualiza consecuencias y se adelanta para evitar cualquier tipo de contingencia.

El logro educativo en cualquiera de las dimensiones de la persona es una prioridad que le permite al directivo escolar actuar no tanto para atender diversos aspectos o problemáticas como para ofrecer oportunidades que enriquezcan este proceso. En nuestro ejemplo, la presencia en la escuela de un museo itinerante relacionado con la historia de Jalisco es una muestra de cómo en el centro de su gestión están los alumnos. En los retos y en las barreras que se detecta que impiden el logro de determinado objetivo, usa diferentes mecanis-

mos para concientizar e involucrar a los padres en las responsabilidades que les competen, por ejemplo, uno de los grandes problemas que se viven en este centro escolar es la impuntualidad e inasistencia de los alumnos, ante ello, lejos de lamentarse o quejarse, actúa para involucrar al padre de familia.

Anteriormente yo había escuchado algunos comentarios acerca de la organización de la escuela que tiene que ver con el acercamiento de los padres de familia que también es fundamental para sacar adelante el proceso educativo. Ahorita lo que yo he estado observando es que a partir de que llega la maestra, es mi apreciación personal, llega la maestra, eh... y se empieza a generar un acercamiento más estrecho con los padres de familia (E2, P1F).

Me ha tocado observar, a través de las reuniones que ha manejado la maestra, en el momento de la rendición de cuentas les habla con números francos a los padres de familia y la última ocasión que a mí me tocó presenciar eso yo vi a varios sorprendidos porque jamás le habían hablado a nivel estadístico de la gravedad de que en determinado momento o se podían poner las cosas a favor o en contra (E2, P2F).

Cada acción, sea en el plano administrativo o pedagógico curricular, tiene un propósito específico en el cumplimiento del aprendizaje como un objetivo común.

La colaboración y la ayuda mutua

Los valores de cooperación y de ayuda mutua están presentes en el ambiente escolar; contribuyen a fortalecer una estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren un papel relevante y ayudan a la cohesión del grupo. Desde el punto de vista de los profesores, estos valores contribuyen al funcionamiento del CTE y,

por lo mismo, a que las acciones que emprenden se enfoquen en la resolución de problemas asociados al aprendizaje. Una muestra del papel que le asignan al trabajo en equipo en el funcionamiento del Consejo: “Lo que considero ayuda a que el CTE funcione es el trabajo en equipo, aquí nos distribuimos tareas, nos ayudamos, hay mucha colegialidad, nos llevamos bien, hay empatía y todos nos ayudamos” (E1, P1X).

Una práctica común que se aprecia entre los profesores es la disposición por ayudar a un compañero del mismo grado o de uno diferente. Tienden a compartir materiales que consideran pueden ser de utilidad, se explican entre sí conceptos o tareas que no quedan claras, socializan aquellas estrategias que les han dado resultados en situaciones difíciles, ya sea con la conducta y comportamiento de los alumnos o con cuestiones del aprendizaje. Un ejemplo de este tipo de práctica es el siguiente:

En mi escuela, puedo decir que lo que ayuda es el ambiente de colaboración, el ambiente de trabajo. A veces lo que sucede es que los maestros somos *rejegos*, no compartimos, en ocasiones son los egos, o los caracteres de cada quien. Yo sí he notado que cuando hay un ambiente colaborativo se logran cosas, hay avances, se lo digo porque en la escuela tenemos cuatro años que se ha ganado el concurso de conocimientos, los maestros saben mucho y se comparten, por ejemplo, la maestra X ha compartido lo de gramática, de cómo irlo trabajando, otra maestra es experta en organizadores gráficos y así es como nos ayudamos (RO8, P8).

El ambiente de intercambio, ayuda y colaboración favorece que el personal haga sugerencias, cuestione modos establecidos, manifieste desacuerdos, proponga iniciativas; por ejemplo, usar las tecnologías como medio de comunicación. Asimismo, el clima de confianza favorece que formulen preguntas que demandan un conocimiento, acepten la ayuda de los demás, reconozcan que tienen una limitación.

Maestra de 4º: A partir de eso que comparten, por qué no abrimos un grupo en el whatsapp y ahí nos compartimos información. De mi parte es una propuesta que hago, hacer un grupo de los de 4º y pasarnos información, mira, yo descargué tal cosa, pues ahí les va (RO8, P8).

Maestra (pregunta a una compañera): ¿Cómo nombrar a los niños que tienen muy poca atención, que la pierden con gran facilidad? ¿cómo se le llama a ese tipo de atención?

Maestra: Es atención dispersa, atención lábil (RO7, P.2).

Estos valores muestran el efecto que tienen en la construcción de una interdependencia positiva que, a su vez, actúa como un sistema que favorece el aprendizaje no solo en los aspectos académicos y pedagógicos sino en los relativos a lo social y vivencial. Además de que se reconoce cuáles son las áreas fuertes de cada maestro y se aprovechan para enriquecerlas, se aprecia que se valora el saber de los profesores con mayor experiencia, a los que se recurre de manera espontánea para pedir consejo o asesoría. Los novatos sienten que el saber de los más experimentados actúa como una estructura de apoyo a la cual recurren de manera libre para recibir asesoría y orientación.

Otra cosa que es importante mencionar es a los profesores que ya tienen mucho más tiempo en esta escuela, ellos nos ayudan a los nuevos, sobre todo a entender cómo está el asunto con los padres, nos dan consejos. Su imagen y trayectoria es importante, nos sentimos acompañados y aconsejados (E1, P1X).

Entonces la experiencia sí cuenta mucho y más a la hora de generar propuestas para lo que viene porque pues, valga la redundancia, la experiencia maestra aquí también ha estado marcando las pautas de los trabajos de manera importante. Claro, los jóvenes se suman pero también le abonan. O sea no tenemos gente muy pasiva, no. En lo general no, se involucran (E2, P8F).

Los profesores reconocen que no todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo nivel de experiencias y conocimientos previos, por ello cuando perciben que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales y que en su bagaje no cuentan con las estrategias adecuadas para ayudarlos, recurren al apoyo de otra profesora o del equipo de psicopedagogía. Al hacerlo no abandonan su responsabilidad, pues adoptan e implementan las sugerencias que se les dan a partir de asesorías concretas. Una muestra del reconocimiento al trabajo del equipo de psicopedagogía es el siguiente:

Estas personas que yo observo que también hacen un trabajo muy profesional, ¿por qué? Porque le acercan elementos al maestro para tomar decisiones respecto a la conducción de la educación, al interior el grupo por lo general le tiene que dar. Hay casos que son específicos de chicos que son más difíciles que también se abordan esas temáticas, pero, en lo particular, es eso lo que yo también observo de que el maestro no está solo (E2, P2F).

Para los profesores, la colaboración entre iguales es un ingrediente que les ayuda a constituirse como un grupo que intercambia conocimientos y experiencias en torno a problemas y asuntos que les preocupan, a intereses comunes; por ejemplo, ayudar a los alumnos a lograr una mejor comprensión en la lectura o a resolver problemas matemáticos. Compartir inquietudes, logros, preocupaciones con respecto a los procesos de aprendizaje de manera espontánea y no por decreto, ayuda a que se generen espacios propositivos donde unos aprenden de otros. Las situaciones de intercambio y ayuda mutua entre los docentes y el directivo son una manera de incidir en el aprendizaje y desarrollo de los propios actores, puesto que los que tienen más experiencia y conocimiento en un asunto en particular, o los que ya han realizado una acción de mejora con buenos resultados, acompañan y orientan a los demás.

Los problemas como antecedente clave de la acción

Ante los problemas que se suscitan en el ámbito escolar, el colectivo asume una actitud proactiva en el sentido de que busca las soluciones para resolverlos, en otras palabras, la acción se produce a partir de la presencia de una serie de situaciones problemáticas que surgen en el salón, en los patios, en la interacción con padres de familia, entre alumnos, por las condiciones físicas del inmueble, o por la limitación de los recursos y materiales en el salón de clase. La dificultad no se queda en un señalamiento o en una queja, sino que representa un motivo para tejer acciones encaminadas a la solución.

Un ejemplo de la actitud que asumen ante las dificultades es la implementación de lo que llaman “el patio pedagógico”; acción que surge a partir de los accidentes y de los pleitos entre los niños cuando salían al patio a la hora del recreo. La limitación de espacio físico en función del número de niños ocasionaba problemas de comportamiento, dificultades en la convivencia y se constituía en caldo de cultivo de accidentes. Ante esa dificultad viene la propuesta y la puesta en marcha de la solución.

Ahora, precisamente a través de la ruta de mejora con lo que estamos trabajando aquí en la escuela, que nos sentamos y analizamos y vemos que el niño por naturaleza es inquieto y nos vemos también en la necesidad de redireccionar los recreos. No precisamente como una sugerencia de lo que es la convivencia sana y pacífica sino que esto también ya es algo que anteriormente se venía platicando y se intentaba ya ver la forma de implementarlo a través de los patios pedagógicos; antes se les tenía que estar instruyendo a los niños que no corrieran, no empujaran porque es mucha la población y muy reducido el espacio. Entonces, con relación al asunto de los patios pedagógicos, tenía que ver el proyecto que de hecho lo implementamos aquí los martes y los jueves. Son juegos de mesa, pero como son grandes se colocan en el piso, otros en las paredes,

son eh... que tienen que ver con la puntería, pero abarcan, tienen una transversalidad con las materias de los salones; por ejemplo, matemáticas, historia. Porque es a manera de preguntas. Si aciertas en el caso de los juegos que también se realizan en el patio llevan la misma mecánica. Eh, nosotros a la vez le intentamos ya dar otro giro precisamente analizando el comportamiento de los niños en los recreos e implementamos ya una serie de actividades (E2, P2F).

La acción que emprenden para resolver los problemas no tiene nada que ver con un mandato de la autoridad central sino con el despliegue que hacen en función del compromiso hacia el bienestar de los niños. Lejos de mirar la limitación se posicionan en el campo de la posibilidad. Los problemas no los inmovilizan sino que los mueven a encontrar soluciones viables y concretas. Así como se aprecia la implementación del patio pedagógico, se pueden distinguir acciones de distinta índole encaminadas a la resolución de problemas; sobresale la compra de materiales didácticos como respuesta a la dificultad que presentan los niños en determinada asignatura, la elaboración de un reglamento escolar a partir de que se informan y asesoran con la Comisión de Derechos Humanos, la redistribución de funciones a la entrada y salida de los alumnos, la modificación de una estrategia pedagógica. Un ejemplo de las propuestas de acción: “Maestro, ¿y si hacemos reglamento y que nos lo certifique derechos humanos?” (RO4, P7).

En las sesiones del CTE se observa que el colectivo no se queda en la mera solución de problemas definidos por la autoridad educativa, y que se señalan a través de las prioridades que han de atender sino que son capaces de detectar, identificar y formular problemas. Tienden a preguntar, a interrogar la realidad y, con ello, como señala Kincheloe (2001), “están en posibilidades no solo de imponer coherencia a una situación que presenta asimetría sino de construir sentido de sus propias acciones y significados de la docencia” (p. 191). Cuestionar el papel de las estrategias que se emplean en el proceso de aprendizaje, la forma en que organizan los grupos, la manera en

que reciben a los niños, el estilo de interactuar con los padres de familia y entre ellos como colectivo, les da la oportunidad de modificar prácticas escolares.

El compromiso de los profesores hacia su trabajo

El compromiso de los docentes constituye un potente dinamizador en el funcionamiento del CTE. Su función no se limita al cumplimiento de las normas y cánones establecidos sino que los trascienden, ya que son capaces de buscar y dar apoyos a los alumnos que más lo necesitan. La hora de salida o de entrada no es un límite a la ayuda que los profesores les ofrecen en sus procesos de aprendizaje. Un ejemplo de ello es el siguiente: “F: Hacen el esfuerzo (los maestros). Hay quien eh... M. es una de las que se quedan. Hay varios de los que se quedan. Hay quien no trabaja en la tarde y se lleva trabajo de aquí a su casa” (E2, P10F).

Desde la lógica del compromiso, los docentes se involucran con los estudiantes y con la escuela. Dar del tiempo que corresponde al ámbito personal o familiar es una característica que los distingue. En sus casas avanzan en las actividades programadas para el tiempo del Consejo, con el fin de aprovechar los tiempos asignados en el análisis de problemas o asuntos que consideran importantes y que se asocian con el logro de los aprendizajes. La evidencia muestra cómo en el tiempo personal realizan la lectura de un artículo, llenan formatos o realizan concentrados. Los propios profesores utilizan el compromiso para hacer referencia a la implicación de un compañero con una tarea, con el aprendizaje de los alumnos, o como una forma de señalar la dedicación: “en este específicamente es por el nivel de compromiso que existe con los maestros hacia su trabajo” (E2, P1F). “Pero le decía, particularmente aquí yo veo que el nivel de compromiso de los maestros es mucho” (E2, P1F).

Otro de los ámbitos en el que se aprecia el compromiso de los profesores es con su propia formación continua:

Tenemos maestros muy preparados también en la cuestión académica que no únicamente tienen el perfil de la docencia respecto al área que manejan sino que tienen otras especialidades. En ese sentido, pues es también lo que a la escuela le da un *plus*, porque ataca la problemática no únicamente con la visión de maestro común sino con otros elementos (E2, P2F).

Fuentealba & Imbarack (2014) señalan que el compromiso se considera como un atributo deseable que se asocia con un sentido de profesionalismo que tiene implicaciones en la actitud y en el comportamiento de las personas, lo que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos a fin de beneficiar aquello que es objeto de compromiso, lo que en el caso de la docencia se traduce en profesores dispuestos a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia. En este Consejo Técnico Escolar ese compromiso se manifiesta en el cumplimiento de sus funciones, en la ayuda a los alumnos y compañeros, en su involucramiento en acciones educativas, en los tiempos extraescolares que usan para realizar los planes de trabajo, las evaluaciones, en la dedicación para acompañar procesos de aprendizaje, sea a escala individual o grupal. Este tipo de acciones muestra una preocupación y un compromiso con los alumnos y la educación en general.

Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto, a manera de cierre y al mismo tiempo de apertura a nuevos cuestionamientos, se presentan las siguientes consideraciones:

- Aunque la autonomía del directivo y del colectivo está presente en el discurso reformador, se sabe por la vía de la legislación y la normatividad educativa que esa libertad otorgada para la toma de decisiones no es del todo real, en tanto que, como dice Ezpeleta

(1990), la autonomía sigue subordinada a un sistema de control jerárquico.

- Instaurar nuevas reglas del juego con respecto a la gestión educativa en un marco que mantiene a la escuela sujeta a los lineamientos que estipula la SEP resulta contradictorio; sin embargo, en este contexto donde aún predominan estructuras y mecanismos decisivos que son herencia de prácticas patrimoniales, se aprecia que el funcionamiento del CTE no necesariamente se logra por la vía del decreto sino que más allá de esas normas y de la prescripción que cumplen, existe el poder de agencia de los docentes y del directivo, desde donde se resuelven problemas y se despliegan iniciativas. Entre los ingredientes que forman parte de la capacidad de tomar decisiones sobresalen valores y habilidades que, por supuesto, no se derivan de los discursos reformistas sino de los valores personales que se ponen al servicio de los alumnos. La colaboración, el trabajo en equipo, el compromiso y la proactividad marcan la diferencia entre una escuela que basa su gestión en el cumplimiento por un mandato a otra que lo trasciende. Estos valores, que son parte constitutiva de un tipo de gestión, permiten que el colectivo actúe como sujetos y protagonistas en estructuras que, aunque condicionan, no determinan ni constriñen las posibilidades de acción.
- Si bien la cultura hegemónica tiende a colonizar la escuela a través de reglas, normas, disposiciones sobre la manera en que ha de funcionar, el poder de agencia de un colectivo muestra que más allá de las guías y los formatos que se prevén para la operación del Consejo, se requiere de la disposición y el compromiso de docentes y demás personal que participa en las reuniones. Esta forma de ser y de actuar se visualiza como un elemento importante en los procesos de cambio; su incidencia en los diagnósticos, planeación y ejecución de acciones orientadas a la mejora, dan cuenta de la emergencia del sentido que se construye del CTE como órgano colegiado. La acción del colectivo no se reduce a una serie de actividades técnicas que se realizan a través de relaciones impuestas

por los mismos lineamientos del Consejo Técnico Escolar sino que se convierten en actividades en las que las relaciones personales influyen en la conformación de espacios constructivos. Como lo señala Tubino (2016), “la acción no se da en el aire sino dentro de los límites de lo dado. Las estructuras condicionan, pero no determinan lo posible” (p. 5). Los valores personales son un componente que ayuda a que el colectivo no solo actúe desde la apropiación de un conjunto de normas sino que lo hace con base en un sistema de valores que orientan y dan sentido a su actividad.

- El papel del directivo escolar es clave en la construcción de procesos autonómicos; su modo de ser y de hacer influye en las formas en que el colectivo se organiza y participa. Las disposiciones que llegan de manera vertical a través de la estructura del sistema no se imponen sino que se dialogan y consensan. El estilo de liderazgo incluyente contribuye a que la autonomía de la gestión no se quede como ideal; la apertura, la inclusión que se hace para que los demás opinen y participen ayuda a que las acciones encaminadas al logro de los objetivos educativos no se hagan por decreto sino por acuerdos y convicción. La manera de ser y de asumir este papel contribuye a la construcción de un ambiente en el que los profesores saben que tienen la oportunidad de expresarse, de ser escuchados y de que sus ideas y aportaciones tienen valor. Ante ello vale la pena preguntar, ¿qué pasa en aquellas escuelas, en el funcionamiento del CTE, cuando la actuación del directivo está teñida por el autoritarismo, el centralismo y la verticalidad?

En la construcción de la agencia, el papel del director escolar es estratégico, ya que desde su actuación permite y favorece una participación más horizontal y democrática, lo que puede mostrar que sí es posible la construcción de modelos de organización alternativos a los que se prescriben desde visiones centralistas. Desde una forma de ser y asumir la función se atiende y se gestiona el poder; en otras palabras, la capacidad de tomar decisiones se promueve sin que la imposición tenga un lugar privilegiado.

- Las decisiones y acciones que acuerda el colectivo para la solución de problemas es un elemento clave de la autonomía escolar. Como menciona Santizo (2013), las mejores decisiones son las que toman las personas que están más cerca de los problemas. En el fundamento de las opciones, decisiones y acciones que el colectivo emprende para la identificación y resolución de los problemas se encuentran valores humanos que les permiten experimentar actos de libertad, en tanto ellos deciden el qué, cómo, cuándo y con qué; en otras palabras, actúan desde convicciones personales para impulsar cambios a partir de lo que consideran no funciona u obstruye procesos que impiden llegar a las metas educativas, en especial aquellas relacionadas con el desempeño de los alumnos. Tubino (2016) menciona que, con la capacidad de tomar decisiones, se está en posibilidades de generar nuevos cursos de historia. La práctica que se reconoce y que se relaciona con la solución de problemas, donde se identifican prioridades y acciones, conlleva un proceso de toma de decisiones en el que intervienen factores como el compromiso, la iniciativa y la implicación, los cuales, como bien se sabe, escapan a la prescripción y al mandato.

- La participación de los profesores en el CTE, entendida como una intervención activa en las decisiones y acciones relacionadas con la vida de la escuela y los procesos del aula, no se queda a un nivel instrumental sino que en ese involucramiento se denota una forma de estar en la que el componente teleológico se hace presente. El para qué, como horizonte, ayuda a la construcción del sentido de las funciones y los papeles que se establecen desde la heteronomía del sistema. En los límites que se marcan desde la autoridad central, el colectivo decide de manera voluntaria lo que mejor conviene al centro escolar. Su propia capacidad de decidir y actuar muestra que el funcionamiento escolar no necesariamente ocurre por la vía de la imposición y el decreto que se enmarca en un conjunto de reglas, normas y disposiciones oficiales sino por decisiones que toma el colectivo desde sus valores personales y profesionales. Como

señala Bolívar (2006), “un modelo de democracia que no es fruto del esfuerzo y del trabajo compartido se convierte en burocrático y formalista. Si las funciones de los órganos colegiados se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente por la administración o la dirección, la participación se diluye en reuniones formales, acabando por sentirse como una sobrecarga o una pérdida de tiempo” (p. 128).

El colectivo de esta escuela primaria se ha conformado como un grupo donde prevalecen relaciones más horizontales, las cuales distan de las establecidas de manera vertical a partir de acuerdos, normas y criterios que se estipulan desde la cúpula de la SEP. En este contexto, donde la estructura del propio sistema educativo —precisamente por su forma de proceder “de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro”— favorece una desigualdad con respecto al poder (pues desde esas jerarquías se les dicta a directivos y profesores qué y cómo proceder), hay un espacio social, en este caso el CTE, donde a partir de una movilidad más horizontal se toman decisiones en cuya base sobresalen valores, sentimientos y emociones con respecto a su ser persona y profesionista de la educación cuya misión es apoyar y favorecer el aprendizaje. Hay diferencias claras entre un hacer por obligación a un hacer por convicción, por eso el colectivo asume un papel de agencia a partir de su compromiso con el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Andere, E. & Guerra, E. (2013). Reforma educativa y pedagogía: Consejos Técnicos Escolares en Aguascalientes. Recuperado a partir de: <http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-y-pedagogia-consejos-tecnicos-escolares-en-aguascalientes/>
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de

- los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre, vol. 8, núm. 19, pp. 679-704. Recuperado a partir de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/57%20EL%20PODER%20Y%20LA%20AUTORIDAD%20EN%20LA%20ESCUELA.pdf>
- Bolívar (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Recuperado a partir de: http://ibdigital.uib.es/greentone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf
- Cruz, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf>
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. Recuperado a partir de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21 (secc. Temática: Gestión de la Educación Básica), pp. 403- 424. México: COMIE.
- Feldfeber, M. & Oliveira, D. (2008). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Argentina: Noveduc.
- Fierro, C. et al. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. OCDE. Recuperado a partir de: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (especial), pp. 257-273. Recuperado a partir de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, J. M. et al. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año *RMIE* [online]. 2010,

- vol.15, n. 47. Recuperado a partir de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400004
- Jiménez, M. (2007). Reflexiones sobre la centralización y descentralización educativa. Recuperado a partir de: <http://www.epedagogia.com/articulos/descentralizacion.pdf>
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Larroyo, F. (1978). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los últimos 4 gobiernos. (1952-1975). Recuperado a partir de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf> (p. 1324)
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE/UIA.
- Ornelas, C. (1998). La descentralización de los servicios de educación y salud en México. En Di Gropello & Cominetti, *La descentralización de la educación y la salud en América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz-Cirilo, A. (2015). Laicidad y reformas educativas en México. México: UNAM. Recuperado a partir de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3865>
- Pasek et al. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. Recuperado a partir de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200006
- Pérez, M.A. (2016). El funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE), ¿instancia para construir colectivamente o para legitimar la política pública? Recuperado a partir de: <http://www.educacionfutura.org/el-funcionamiento-del-consejo-tecnico-escolar-cte-instancia-para-construir-colectivamente-o-para-legitimar-la-politica-publica/>

- Rivera, L. (2016). Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión. Recuperado a partir de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=125>
- Santizo, C. (2013). “El papel de la sociedad civil en la construcción de la autonomía escolar”. Seminario Internacional de Buenas Prácticas en Autonomía y Gestión Escolar. México, D.F. Presentación en Power Point, junio de 2013.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sarramona, J. (2011). Autonomía y calidad de la Educación. Recuperado a partir de: <http://www.cite2011.com/Ponencias/JSarramona.pdf>
- Schmelkes, S. (2001). La autonomía escolar y la evaluación educativa en México. Recuperado a partir de: http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1997). *El proyecto escolar*. México-España. México: Fondo mixto de cooperación técnica y científica.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Recuperado a partir de: <http://formacion.sieyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20EL%20MODELO%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA%20ESTRATEGICA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Plan estratégico de transformación escolar. Recuperado a partir de: http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-PtTpwJdLXD-3-plan_estrat_gico_de_transformaci_n_escolar2006.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013a). El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013b). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Recuperado a partir de: <http://www.telesecundaria.sep>

gob.mx/assets/pdf/CTE_LINEAMIENTOS_B_SICA_2013-2014.pdf

SEP-INEE (2014). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en Educación en México. Recuperado a partir de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231_07E07.pdf

Tubino, F. (2016). Libertad de agencia: entre A. Sen y H. Arendt. Recuperado a partir de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090712.pdf>

Valdés, M. (2013). (Manuscrito/inédito). “El contexto de la Reforma Educativa. Hurgar para comprender la configuración de la nueva ecología de la Educación”.

2. Los Consejos Técnicos Escolares como política pública

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Las políticas públicas suponen acciones de gobierno que buscan atender de manera planeada, sistemática y evaluable un problema en su ámbito de responsabilidad. Regularmente se refiere al nacional/federal. Es en este marco que se puede reconocer la manera en que las acciones pautadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) atienden el tema de la calidad de la formación escolar que se brinda a los alumnos. Este texto se propone revisar cómo es que desde la óptica de lo que constituye una política pública se da la operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y pone énfasis en su forma actualizada hasta 2017, determinada a partir del año 2013. Para ello se hace un bosquejo histórico de la normatividad existente desde 1982, pero su foco está en aquella establecida por la administración federal que entró en funciones en diciembre del 2012. Esta breve revisión se centra en la acción de gobierno que busca atender las necesidades sociales y no en hacer un recuento pormenorizado de la historia de los CTE, lo cual se aborda en otro capítulo de esta obra. Por otro lado, la segunda sección presenta una descripción analítica de los lineamientos operativo de los Consejos y, aunque es evidente que los interesados en conocer la totalidad de la normatividad pueden recurrir a los documentos oficiales en las páginas web del gobierno mexicano, este texto presenta algunos segmentos de las normas como ejemplos conducentes a la argumentación. Por último, se hace un análisis de lo pautado de 2013 al año escolar 2017-2018 y se propone una reflexión inicial en torno a si los CTE son una política pública efectiva.

Los análisis de la cotidianidad de los Consejos, hasta antes de 2013, han señalado cómo estos han desarrollado rituales (Cruz, 2009), o se han convertido en organismos periféricos de la gestión escolar (Ezpeleta, 1990). Evidencias empíricas más recientes dan cuenta de la manera en que directivos y docentes viven los requerimientos de este mecanismo de trabajo escolar. Estas ideas son interesantes porque retratan una realidad más allá de lo pautado oficialmente, sin embargo, se excluye intencionalmente hablar de los CTE y su operación desde la particularidad de las escuelas, pues eso es materia de otros capítulos en este libro.

El análisis de la política pública implica una labor compleja y se puede conducir de varias formas que pueden llegar incluso hasta la abstracción ociosa. Se eligió un esquema simple pero potente que consiste en dar respuesta a cuatro preguntas: 1) ¿Qué hacen los gobiernos? 2) ¿Cómo lo hacen (es decir, la coordinación entre actores, medios y presupuestos)? 3) ¿Por qué lo hacen (la argumentación de los fines y acciones)? y 4) ¿Cuál es el efecto de estas acciones? No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de las políticas públicas mexicanas en educación básica sino hacer una breve revisión de lo que se ha propuesto, normado y parece lograrse a través de la constitución de los Consejos Técnicos Escolares en preescolar, primaria y secundaria.

Para Subirats (1989) las políticas públicas son: “Actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (p. 43). Este concepto se complementa con la clásica idea de Peters ([1982] en Pallares, 1988), que caracteriza las políticas públicas como “el conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (p. 143).

En el caso de este análisis, se resalta que las políticas públicas, aterrizadas en normas y acciones, son un medio para resolver los problemas sociales, entre los que se pueden citar los resultados de

aprendizaje de los alumnos, la reprobación y el abandono escolar. La realidad empírica hace ver que las personas que diseñan las políticas educativas toman en consideración múltiples factores, como los acuerdos internacionales, conceptos, teorías y modelos que están siendo exitosos en otros países y en el propio, y hasta la investigación educativa realizada por académicos nacionales. Sin embargo, en concreto se postula que si la SEP, desde 1982, estableció la manera en que debían constituirse y operarse los Consejos escolares, es porque tenía claro que este constituye el mecanismo más adecuado para mejorar la operación de los centros educativos.

La normatividad de los Consejos Técnicos Escolares a lo largo del tiempo

El antecedente más remoto de la organización de Consejos escolares se encuentra en el momento histórico de la introducción formal de la enseñanza socialista durante el sexenio de Lázaro Cárdenas. Con esta se propuso la conformación de Consejos que tenían la función técnica de estudiar los problemas y plantear propuestas de solución, es decir, no era un órgano ejecutivo sino consultivo. Meneses (1988) da cuenta de esto a través de una nota del diario *El Universal* del 15 de marzo de 1936; sin embargo, se puede vislumbrar una aparente contradicción: el mismo rotativo publicó el 22 de noviembre de ese año que: “el gobierno escolar quedaría, en lo sucesivo, en manos de los maestros, alumnos y trabajadores” (Meneses, 1988, p. 144). Esto parece mostrar una discordancia, pues por un lado se dice que el Consejo es consultivo y se centra en analizar y proponer y, por el otro, establece que el gobierno escolar se constituye con maestros, alumnos y trabajadores. Esta tensión puede explicarse con base en el contexto histórico, pues este dispositivo organizacional de diálogo concuerda con los mecanismos usuales de esa época, como el análisis en común de los problemas y la toma de decisiones comunitarias a la manera de las asambleas de obreros, soldados y campesinos llamadas *Soviets*,

que fueron emblemas de la organización popular con el triunfo de la revolución rusa de 1917. Este tipo de organización y su filosofía influyeron fuertemente en la educación mexicana de las décadas de los treinta y los cuarenta. Una vez que la enseñanza socialista y sus mecanismos parlamentarios fueron perdiendo vigor y se hizo cada vez más sólida la verticalidad educativa que impera en México, se puede comprender la aparición de los CTE como un mecanismo pautado centralmente, que debe ser acatado.

El antecedente formal más citado en torno a los CTE se remonta al Acuerdo secretarial 96 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 1982a) que, con fecha del 7 de diciembre de 1982, establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. En este texto se hace mención explícita a esta figura escolar y se le llama “Consejo Técnico Consultivo”. No se hace una argumentación de las razones para su creación, sin embargo, la redacción hace ver que se trata de un órgano de apoyo a la gestión del director. El texto del Acuerdo dedica un capítulo que incluye ocho artículos en los que establece criterios operativos básicos. Entre ellos sobresale el artículo 25 que establece las responsabilidades del CTE:

Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos:

I.-Planes y programas de estudio;

II.-Métodos de enseñanza;

III.-Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo;

IV.-Capacitación del personal docente;

V.-Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y

VI.-Las demás cuestiones de carácter educativo (DOF, 1982a).

La función del Consejo Técnico fue aconsejar al director del centro escolar en temas de carácter académico en un plano más bien ope-

rativo, es decir, que se encarga de analizar problemas puntuales y buscarles solución. Las recomendaciones que el Consejo hacía a la dirección de la escuela podrían o no ser aceptadas, ya que se asumía al director, con base en el artículo 14 del citado Acuerdo, como “aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos”. En el artículo 16, cuando habla del amplio catálogo de responsabilidades del director, se refiere en específico a dos con relación al Consejo: a) el XIX, que requiere convocar a la integración, en su caso, del Consejo Técnico Consultivo de la escuela dentro de los primeros quince días del inicio del año escolar; y b) el XX, que le requiere formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en sus deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que se adopten en este. En cuanto a los docentes, se hace referencia en el artículo 18, párrafo V, que al profesor le corresponde “Participar en las reuniones del Consejo Técnico consultivo”.

En lo que respecta a la escuela secundaria, su normatividad se estableció en fechas muy cercanas a la de la educación primaria. El Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 3 de diciembre de 1982, y el Acuerdo 98 que norma igualmente la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria (general) se publicó oficialmente el día 7 del mismo mes. (DOF, 1982a; 1982b; 1982c).

El esquema de operación del Consejo en el nivel secundario presenta variaciones nominales interesantes, pues en el caso de las secundarias técnicas, la normatividad les llama Consejos Consultivos Escolares (CCE) y son, junto con las academias de maestros, los órganos de carácter consultivo que reconoce la autoridad. En las escuelas secundarias generales se les llama Consejos Técnicos Escolares (CTE) y funcionan de la misma manera que los de las secundarias

técnicas en su relación con las academias. Las variaciones en la forma de nombrar los Consejos son interesantes porque presumiblemente fueron concebidos, diseñados y prescritos por los mismos funcionarios de la SEP, sin embargo, se les designa de diferente manera y, como se verá adelante, tienen formas ligeramente disímiles para desarrollar sus funciones. Obviamente los Consejos en secundaria tuvieron un carácter más amplio que el que se les asignó en la primaria.

Dentro de las responsabilidades del director está convocar a las reuniones, presidir y participar en las sesiones del CCE. El subdirector está obligado a participar en el papel de secretario y los profesores a hacerlo en calidad de vocales. La normatividad establece que debe haber un representante de los alumnos por cada grado escolar, lo que en la práctica daba a los estudiantes tres asientos de los 15 estipulados en el Consejo Consultivo Escolar.

Un giro interesante se registra en el artículo 58, que corresponde al aspecto de disciplina escolar y señala que un alumno que incurra en faltas al reglamento podrá recibir una separación de hasta ocho días de acuerdo con la gravedad de lo hecho, si se dan varias circunstancias, se menciona que el CCE analizará el caso en su sesión y dictaminará lo procedente.

El otro gran órgano consultivo es el de las academias, a las que corresponde —según el artículo 36— analizar el proceso educativo y proponer alternativas de solución a las deficiencias y desviaciones encontradas en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras responsabilidades. De esta manera, se puede ver que a las academias les corresponde desempeñar un papel más centrado en lo académico-formativo y a los Consejos se asigna un papel más cercano a la gestión. Mientras las primeras se ocupan de la “educación integral” y a los aspectos académicos y curriculares, a los segundos se les pide apoyar al director en aspectos de gestión (planeación, programación, evaluación y solución de problemas).

En el caso de las escuelas secundarias (generales), la terminología cambia y a los órganos que son motivo de este texto se les denomina

como Consejo Técnico Escolar. Igualmente se dedica un apartado específico para delimitar su estructura y funcionamiento. Una rápida revisión de las normas de 1982 permite ver que los CTE en educación secundaria tienen una composición diferente. Estos incluyen al presidente de la sociedad de alumnos, el presidente de la cooperativa escolar junto con el del consejo de la parcela escolar (en caso de que efectivamente existiera) y el presidente de la asociación de padres de familia. De alguna manera esta conformación hace recordar a la inicialmente planteada en la década de los treinta y la educación socialista que proponía el control escolar en manos de maestros, alumnos y empleados, aunque en el periodo cardenista se excluyó a los padres de familia (Meneses, 1988).

Se asignan dos funciones adicionales al CTE. Ambos añadidos tienen requerimientos importantes; el primero es que, para cumplir con la normatividad de incluir a los presidentes de las asociaciones citadas, la escuela debe asegurarse de que se hayan conformado y estén en funcionamiento. El segundo es una contradicción pues, por un lado, se asignan funciones de gestión al Consejo y, por el otro, se le incluyen participantes que no tienen una función ejecutiva en la escuela, por lo que en la práctica el CTE tiene un componente más parlamentario que de gestión o ejecución. Por último, la función de dictaminar la gravedad de las faltas y recomendar consecuencias para quienes incurrieron en ellas es algo que no se plantea en primaria. Esta acción tiene dos vertientes en secundaria: a) analizar la existencia de faltas o delitos en el manejo de recursos por parte de las asociaciones de alumnos y b) determinar la gravedad de faltas disciplinarias cometidas por los alumnos. En ambos casos el Consejo dictamina y emite recomendaciones al director. Cabe señalar que, en el caso de secundarias técnicas, solo se estipula la segunda acción.

A manera de síntesis parcial se puede decir que los Consejos escolares nacieron con un carácter consultivo, de apoyo al director de la escuela (la máxima autoridad) y que parecían asumir un papel híbrido entre: 1) un soporte de la gestión escolar; 2) algunos aspectos de la vida

académica como es la operación del plan de estudios, y 3) un foro en el que se dirimían asuntos problemáticos para el buen funcionamiento del centro de trabajo, entre los que sobresalían los disciplinarios. En otras palabras, servía como una arena que buscaba el intercambio de ideas al tiempo que servía para apoyar la gestión escolar. Se trataba de un poco de todo y su principal resultado era la exposición de ideas, ventilación de diferendos y la elaboración de propuestas que necesariamente llegarían al ámbito de la toma de decisiones del director. Esta dinámica se mantuvo por casi treinta años con pocas variaciones desde la norma oficial, aunque seguramente tuvo infinidad de adecuaciones operativas a nivel de los centros de trabajo.

En mayo de 1992 se hizo referencia a los Consejos Técnicos (estatales, de zona y escolares) en el marco del Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992). Este famoso convenio intersectorial proponía la descentralización de los servicios educativos y establecía los compromisos que los diferentes órdenes de gobierno adquirirían. En este documento, que marcó el camino de la educación mexicana por años, se aludía al componente de “La revaloración de la función magisterial”, incluyendo seis aspectos: a) la formación del maestro; b) su actualización; c) el salario profesional; d) su vivienda; e) la carrera magisterial, y f) el aprecio social por su trabajo.

La mención explícita en el ANMEB a los Consejos se da en el aspecto de la formación del maestro, a través del Programa Emergente de Actualización (PEA) que, en lo concreto, proponía que el núcleo de la actualización emergente (detección de necesidades y propuesta de mecanismos para cubrirlas) se ubicara en los Consejos Técnicos Escolares. Se involucraría a jefes de sector, inspectores y personal directivo en las escuelas. Esto hacía evidente que los CTE serían el espacio para la reflexión sobre las realidades del trabajo docente, la detección de las necesidades de capacitación y la toma de decisiones respecto a cómo los docentes de cada escuela se vincularían con los esquemas propuestos para la formación continua de los maestros.

En otras palabras, se asumió que se trataba del espacio natural para analizar y decidir lo concerniente al trabajo académico. Su carácter siguió siendo básicamente consultivo, ya que las propuestas de formación docente se canalizaban a la autoridad del plantel.

Durante las dos décadas que transcurrieron, entre 1992 y 2012, el funcionamiento de los CTE se caracterizó por un bajo perfil. Parece que se asumió desde la autoridad como un mecanismo interesante que funcionaba de manera satisfactoria (o al menos no problemática) y permitía a los docentes y directivos contar con un espacio de expresión, negociación y acuerdo sobre los temas que más convenían a los actores involucrados. En la práctica se trataba de un organismo que ocupaba un lugar periférico (Ezpeleta, 1990) y que “no hacía olas”, situación que en plena crisis de la década perdida de los ochenta y sus réplicas en los noventa, era bastante útil para preservar la tranquilidad social. Los gobiernos del cambio de siglo con Fox, 2000-2006, y Calderón, 2006-2012, tampoco pusieron mayor énfasis en este tema, lo que permite conjeturar que su prioridad estaba en otras áreas de la gestión y la política pública educativa.

Los CTE a partir de la Reforma Educativa de 2013

La manera usual de operar cambió una vez que la administración federal que entró en funciones en diciembre de 2012, instrumentó una serie de cambios en la legislación y normatividad que llevaron el nombre de Reforma Educativa, misma que modificó el artículo 3° de la Constitución, la Ley General de Educación, la Ley el Servicio Profesional Docente y dio estatus de órgano autónomo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Dentro de la sacudida que significó la gran cantidad de cambios que llegaron con las modificaciones legales que el gobierno federal instrumentó como política pública, se puede ver un nuevo y marcado énfasis en el trabajo de los Consejos como piedra de toque para uno de los conceptos puntales de la “Reforma”: la autonomía escolar

que, a pesar de no ser nuevo, se presenta como “renovado” en dicha administración.

Las modificaciones más relevantes sobre el tema que atañe a este texto se centran en la idea plasmada en el transitorio V del decreto que reformó los artículos 3° y 73 de la Constitución mexicana, que establece que para poder cumplir con lo dispuesto en la nueva norma, se requiere “fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básica y propiciar condiciones de participación para que los alumnos, maestros, padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (DOF, 2103).

En función de contribuir con esta disposición, la SEP emitió en el verano de 2013 el documento llamado: “Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica”, que consistió en una especie de relanzamiento de los CTE, señalando que:

se hace necesario dar nueva vida a los Consejos Técnicos Escolares, porque es en estos espacios donde el colectivo docente —a partir del trabajo colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartida y el compromiso de mejorar la calidad educativa—, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y corresponsabilidad de la Supervisión Escolar y de las autoridades educativas estatales y federales (SEP, 2013, p. 10).

La misión del CTE es entonces: “Asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo que se presta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes” (SEP, 2013, p. 10).

Estos mismos lineamientos plantean, al estilo de los acuerdos secretariales emitidos 35 años antes, una serie de artículos que estable-

cen la manera en que se conforman y operan los CTE. De entre ellos se resaltan algunos que se consideran centrales para el análisis de la política pública.

El artículo 2 define que el Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Esto supone un cambio importante y un elemento de tensión, pues la determinación y ejecución de las decisiones ya no parecen ser facultad exclusiva del director.

El artículo 3 refiere que el CTE se integrará por directores, subdirectores, docentes frente a grupo, maestros de educación especial, de educación física y de otras especialidades que laboran en el plantel, zona o región, así como aquellos actores educativos directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, según sea el caso, y de acuerdo con las disposiciones que emita la Autoridad Educativa Estatal (AEE). Esta disposición, en la práctica, deja de lado lo señalado en los acuerdos secretariales 96, 97 y 98 acerca de la inclusión de alumnos y padres de familia.

El artículo 5 establece que el CTE se reunirá en las fechas establecidas por la autoridad educativa, según las condiciones de cada centro escolar y las circunstancias que favorezcan la eficacia del trabajo. Para este fin, la SEP ha reservado los cinco días laborales previos al inicio del año lectivo y el último viernes de cada mes desde el año escolar 2013-2014.

El artículo 9 señala que el CTE deberá centrar su tarea en: a) la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; b) la gestión escolar, y c) la participación social en favor de los aprendizajes.

El artículo 10 propone que el CTE usará los resultados de autoevaluación y definirá la temática más propicia a desarrollar bajo los principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia que lleven al centro escolar a mejorar educativamente.

El artículo 12 señala que los propósitos generales del Consejo son:

1) Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. 2) Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos. 3) Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar. 4) Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas, y 5) Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

Los lineamientos hacen un énfasis muy marcado en: 1) la planeación, tanto institucional como de la actividad docente; 2) el seguimiento; 3) la evaluación; 4) el diálogo, y 5) la retroalimentación. Resaltan la importancia del trabajo colegiado en la comunidad educativa y de la participación del colectivo docente en el diagnóstico de las situaciones problemáticas, la propuesta de la mejora a instrumentar y su participación en las acciones acordadas.

Este esquema de trabajo propuesto presenta pocas variaciones y más bien ha tenido precisiones en la dinámica de acciones y los productos. Han pasado de ser unos principios más bien amplios a ser instrucciones más o menos precisas que deben ser acatadas por los colectivos escolares. En el caso concreto de los lineamientos para la organización de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica 2017, se deja en claro en los primeros párrafos que se trata de disposiciones que deben cumplirse y que serán “de observancia obligatoria para las autoridades educativas federal, locales y escolares de las escuelas públicas y particulares de educación básica del sistema educativo nacional” (SEP, 2017, p. 1).

La autoridad educativa federal hace notar que el CTE se entiende como el “órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar de-

cisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos” (SEP, 2017, p. 1).

Los Consejos Técnicos Escolares deben, con base en esta normativa, centrar sus esfuerzos en analizar su operación, objetivos y contexto para determinar de manera colegiada el derrotero de sus acciones orientadas al logro de los aprendizajes de los alumnos. Para este fin cuentan con tres elementos que la SEP les exige: a) la Ruta de Mejora Escolar; b) el Sistema Básico de Mejora, y c) el Sistema de Alerta Temprana. La apuesta es que el correcto trabajo del colectivo docente será clave en la mejora del desempeño educativo.

El documento de lineamientos en su versión 2017 entiende la Ruta de Mejora Escolar (RME) como el “Sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, 2017, p. 4).

Al Sistema Básico de Mejora (SBM) lo entiende como una “estrategia educativa” que se integra por cuatro prioridades y otras tantas condiciones. Las prioridades son: 1) mejora del aprendizaje (con énfasis en lectura, escritura y matemáticas); 2) normalidad mínima escolar; 3) abatir el rezago y el abandono escolar, y 4) la convivencia escolar sana y pacífica. Por su parte, las condiciones son: a) el fortalecimiento de los CTE; b) el fortalecimiento de la supervisión escolar; c) la descarga administrativa, y d) los Consejos escolares de participación social.

Por último, el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), es un grupo de “indicadores, procedimientos y herramientas que permite [a] colectivos docentes y supervisores contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o abandonar sus estudios” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 4). Los indicadores de este sistema son analizados durante la evaluación interna y sus resultados son base, entre otros, para sustentar la toma de decisiones en el CTE.

Los propósitos que establecen los lineamientos para los Consejos Técnicos Escolares son:

- 1) Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de todos los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados en el marco del SBM y en el ejercicio de su autonomía de gestión, con base en los registros y productos de las sesiones del CTE: gráficas, cuadros, acuerdos y compromisos registrados en el cuaderno de bitácora, evaluaciones bimestrales y los resultados de evaluaciones externas, entre otros.
- 2) Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas para la mejora del aprendizaje de todos sus alumnos.
- 3) Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la comunidad escolar.
- 4) Fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos de la escuela en función de las prioridades educativas.

Sus funciones consisten en:

- a) Autoevaluar permanentemente el servicio educativo que presta la escuela en función de las prioridades educativas.
- b) Realizar la planeación de la RME de la escuela en las sesiones de la fase intensiva.
- c) Diseñar o utilizar instrumentos y mecanismos para el seguimiento y evaluación de las acciones de la RME.
- d) Garantizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en el CTE, en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos.
- e) Establecer y dar seguimiento a los compromisos del colectivo docente relativos a la implementación y ajustes al calendario escolar vigente, en torno a la ampliación de la jornada escolar, el uso adecuado y eficiente del tiempo escolar, así como del cumplimiento de los días efectivos de clase.

- f) Valorar la eficacia de las acciones realizadas para la mejora educativa, en función del aprendizaje de los alumnos.
- g) Determinar las tareas y responsabilidades para el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en sus sesiones.
- h) Propiciar el intercambio de conocimientos y prácticas educativas a partir de un trabajo entre pares y del aprendizaje entre escuelas, en un ambiente de colaboración, confianza y respeto.
- i) Proponer soluciones para los retos que se presentan en el aula y en la escuela, en las que el colectivo docente participe de manera colaborativa.

El supervisor de zona retoma un papel protagónico, ya que en estos lineamientos se le hace responsable de: 1) promover el trabajo colaborativo entre las escuelas, las condiciones para el diálogo, la comunicación y la construcción de estrategias entre directores y docentes de escuelas de la zona que comparten problemáticas comunes, y 2) promover el estudio, lecturas compartidas, indagaciones, observaciones, revisión de datos, invitación a terceros a conversar, solicitud de asesoría u otras actividades que el grupo de escuelas establezca como útiles y necesarias para los propósitos de la sesión de aprendizaje entre escuelas.

La Ruta de Mejora Escolar (RME) pasó a tener un papel protagónico. Se le dedica todo el capítulo cuatro que incluye 14 artículos que definen de manera extensa lo que el colectivo docente debe hacer para lograr el incremento en la calidad de los servicios educativos y el aprendizaje de los alumnos, planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. La planeación de la RME no está sujeta a procesos de control administrativo por ser un instrumento de trabajo académico de la escuela.

La RME se elabora durante la fase intensiva del Consejo (los cinco días previos al inicio del año escolar) y, tras un análisis de información pertinente, se registra en un documento que incluye: a) prioridades educativas de la escuela; b) problemáticas y necesidades; c) objetivos

viables; d) metas verificables; e) acciones; f) responsables, y g) tiempos para su implementación.

En las páginas previas se ha descrito a grandes trazos cómo los CTE pasaron de ser un órgano consultivo para apoyar la labor del director, a uno con funciones (al menos nominales) de determinación de rutas a seguir, valoración y seguimiento de las acciones en torno al aprendizaje. Esta transformación fue constante desde 2013 y en los años más recientes, hacia 2017, se ha convertido al CTE en un aparato de gestión escolar con múltiples demandas que requieren bastante tiempo para su planeación, ejecución y reporte.

La evidencia empírica obtenida a través de presenciar las sesiones de Consejo Técnico Escolar de diez escuelas de educación básica, y de entrevistar a una importante cantidad de profesores y directivos, hace ver que la necesidad de cumplir con lo pautado en las guías para cada sesión y con lo comprometido en los encuentros mensuales es, en efecto, excesiva y que no se realiza en lugar de alguna otra actividad sino que se trata de un añadido a las responsabilidades docentes y directivas.

PARA CONCLUIR ¿SON LOS CTE UNA POLÍTICA PÚBLICA EFECTIVA?

Una vez que se diagramó la trayectoria de los 35 años del CTE, de 1982 a 2017, se puede dilucidar si es una política pública conducente para los fines establecidos. Para ello se usa el esquema de análisis postulado en la primera sección de este trabajo, para posteriormente plantear algunas ideas a manera de conclusiones.

Como respuesta a la pregunta: *¿Qué hacen los gobiernos?* Se puede decir que el ejecutivo federal ha planteado lineamientos y normas que establecen el marco operativo de los CTE. Ha puesto en claro quiénes componen el Consejo, establecido sus funciones y atribuciones, y determinado las pautas de acción para docentes, directivos, supervisores y autoridades estatales y federales. En este sentido, ha

realizado lo que se espera de una autoridad educativa. Como corolario podemos concluir que no se conocen los procedimientos por medio de los cuales desarrolló tales normativas.

Para la segunda pregunta: *¿Cómo lo hacen* (es decir, la coordinación entre actores, medios y presupuestos)? La respuesta es sencilla: se lleva a cabo de manera jerárquica y vertical. Una vez que la autoridad educativa federal determinó que los CTE son los espacios en los que se consolidan las acciones encaminadas a construir la autonomía escolar, y que establece constantemente las guías de trabajo tanto para la sesión intensiva como para las de cada mes, el resto de los actores (autoridad estatal, supervisores, directores, docentes) deben de seguir lo pautado. No existe coordinación horizontal ni negociación en torno a los fines o medios. Lo establecido se debe cumplir y cada escuela dar cuenta de lo realizado a su zona escolar a través de formatos y reportes. Esto no quiere decir que se trata de un trabajo exclusivamente para satisfacer un requerimiento de la instancia superior. Sería injusto afirmar que los centros educativos trabajan únicamente para entregar lo requerido. Es cierto que cada escuela debe asegurarse de cumplir en tiempo y forma con ello, pero también es correcto pensar que las escuelas utilizan el tiempo de los CTE para analizar problemas de su realidad cotidiana, que usan las guías (o al menos partes de ellas) para intercambiar ideas en torno a sus problemas (y los de sus alumnos) y que este diálogo enfocado y continuo tiene utilidad variable. Lo que sí es notorio es que los directivos escolares reportan que deben invertir cantidades importantes de tiempo para cumplir con lo solicitado y que los docentes, dada su carga de trabajo, por lo regular no están en condiciones de contribuir. Esto significa que varias de las acciones pautadas para ser realizadas de manera colectiva terminan por ser determinadas por el cuerpo directivo; lo que constituye una verticalización de las iniciativas colegiadas.

Con relación a la tercera pregunta: *¿Por qué lo hacen?* La autoridad federal ha esgrimido dos argumentos ciertos y correctamente planteados: 1) se trata de algo que ya existía en las escuelas que se había des-

gastado con el paso de los años y que los tiempos asignados para ello fueron “colonizados” por las demandas urgentes de la vida escolar, dejando muy poco espacio para el diálogo entre colegas; y 2) los análisis desde la SEP resaltan que el trabajo colegiado del colectivo docente y del personal directivo en torno al análisis de problemas y la determinación de acciones para atenderlos, es una vía conducente para la mejora continua de la escuela. Siendo el espacio del Consejo uno dedicado específicamente para ello, es correcto que se lleve a cabo. La autoridad federal ha planteado también que una de las aspiraciones de la reforma educativa es impulsar la autonomía escolar y que el trabajo que se realice en los CTE será un aporte para ello. En síntesis, se puede decir que la argumentación que hace la autoridad educativa sobre los fines del CTE y las acciones que determina es persuasiva y está ligada al marco normativo y al espíritu de las acciones en él.

Por último, la cuarta pregunta plantea: *¿Cuál es el efecto de estas acciones?* Dado el tamaño del fenómeno, que involucra miles de escuelas y cientos de miles de actores individuales, la respuesta será obviamente compleja y parcial. Para intentar bosquejar una conclusión, el primer elemento a considerar es *desde dónde se responde*; es decir, desde cuál papel desempeñado, y es claro que los docentes tendrán opiniones ligeramente disímiles con las del cuerpo directivo escolar, que las de los directivos diferirán de lo que exponen los supervisores y que las de estos seguramente serán divergentes con la de las autoridades federales o estatales. En este sentido, la evidencia empírica recopilada en trabajo de campo en las escuelas muestra que, desde la perspectiva de los docentes, las sesiones de Consejo resultan útiles para dialogar y analizar los problemas locales y coyunturales, pero que el énfasis de las guías en tener productos generalizables (al menos en el formato) les incomoda, pues lo perciben como carga extra y como hacer trabajo para otros. Los directivos tienen una postura un poco más mesurada y tratan de no cargar al cuerpo docente con actividades como elaboración de reportes o listas de alumnos, pero en muchas ocasiones requieren de información que los profesores

pueden aportar. Los directivos asumen al CTE como un elemento útil que puede generar pautas de acción, pero que por lo general significa sobrecarga de trabajo. Por su parte, los supervisores lo perciben como un trabajo que debe hacerse y es su función asegurarse que se desarrolle en tiempo y forma. No parece generarles conflicto la revisión de documentos y lo distinguen como parte de su función, como un elemento que ayudará a la escuela a hacer mejor su trabajo.

En síntesis, la determinación de constituir el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares como espacio para la reflexión de los profesores pautado a manera de acción de política pública, parece un acierto que puede y debe afinarse para dar mejores resultados. Los actores involucrados valoran positivamente la idea de un espacio de diálogo académico enfocado en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en lo concreto y cotidiano lo perciben como un agregado que les requiere atención. Esto es particularmente cierto en los docentes, quienes ven una utilidad limitada. Directivos y supervisores los asumen disciplinadamente e intentan persuadir de sus ventajas.

En el año 2017, los CTE cumplieron 35 años de existir como política pública pautada oficialmente (o si se quiere, 81 años desde que se asumieron como mecanismo consultivo en la escuela socialista). Si se toma como referente la normatividad de 1982, es claro que a lo largo de estas tres décadas y media han pasado —como elemento de política pública— por momentos de mucha actividad (como ha sido de 2013 a 2018) y otros de franco abandono, como sucedió al inicio del nuevo milenio. Su utilidad como elemento de diálogo al interior del centro escolar parece incuestionable, pues los actores educativos involucrados refieren su valor. Sin embargo, hay dos elementos que no parecen ayudar a su consolidación: a) la dinámica de las sesiones y especialmente la importante cantidad de reportes y productos que se solicitan como elementos para el seguimiento, son percibidos como excesivos; y b) al tratarse de elementos planeados centralmente por la SEP con la finalidad de ser genéricos, son vistos como “trabajo para otros”, como lo dijo un docente entrevistado.

De esta manera, si se enfoca a los Consejos como política pública educativa, a pesar de tener más de tres décadas en funcionamiento, no se puede afirmar que es un elemento consolidado que apoye la construcción de la autonomía escolar (el argumento principal de su relanzamiento en 2013). La argumentación presentada en ese año y su concurrencia con los lineamientos aplicables es adecuada. Tal vez por ello no ha recibido cuestionamientos por parte de los involucrados. Sin embargo, los efectos de los CTE como política pública son inciertos, es difícil aventurarse a afirmar que se trata de algo efectivo. Lo que sí queda claro es que la colegialidad y análisis local parecen estar en disonancia con los productos uniformes y el seguimiento genérico que reportan los docentes. Es importante que se mantenga el diálogo académico orientado en mejor funcionamiento escolar y el aprendizaje de los alumnos, que se den pasos sólidos hacia la autonomía escolar y que se evite la rigidización o incluso la ritualización de los Consejos.

Será valioso continuar con investigaciones que den cuenta de cómo los docentes, directivos, padres, alumnos y la comunidad escolar en general, se organizan para apoyar los esfuerzos formativos de los alumnos.

REFERENCIAS

- Cruz, F. J. (2009). El Consejo Técnico Escolar en la escuela secundaria, un ritual desde una perspectiva histórico-cultural. Tesis doctoral. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (1982a). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Recuperado a partir de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- Diario Oficial de la Federación, DOF (1982b). Acuerdo secretarial número 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Recuperado a partir de: <https://>

www2.sep.df.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo097.pdf

Diario Oficial de la Federación, DOF (1982c). Acuerdo secretarial número 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Recuperado a partir de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982

Diario Oficial de la Federación, DOF (1992). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. Recuperado a partir de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado a partir de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México, D.F.), vol. XX, No. 4, pp. 13-33. Recuperado a partir de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf

Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México*. México: Centro de Estudios Educativos. A.C./Universidad Iberoamericana.

Peters, B. G. (1982). *American Public Policy*. New York: Franklin Wats Pubs.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Recuperado a partir de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/1.2%20LINEAMIENTOS%20CTE%202013-2014.pdf>

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Recuperado a partir de: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- Subirats, Joan (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Editorial Imprenta Nacional del Boletín del Estado, 1ª ed.

3. La gestión de la autonomía escolar

EDUARDO ARIAS CASTAÑEDA

La gestión de la autonomía escolar es un factor decisivo en la mejora de la calidad educativa, siempre y cuando los sujetos involucrados en la actividad de cada escuela tengan espacios de decisión y, con ello, puedan dar soluciones, propuestas relevantes y pertinentes a los problemas o situaciones que enfrentan, promoviendo un mayor grado de corresponsabilidad. En México, la noción de la autonomía escolar se hace presente con el Acuerdo 717 (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2014), donde adquiere una fuerte importancia, a la par de que se establecen las líneas generales para su implementación. Este documento, vigente aún en 2018, ha dado paso a una serie de procesos puestos en práctica en los centros escolares de la educación básica, generando nuevas actividades organizativas, administrativas y pedagógicas.

En la administración del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), la noción de la autonomía escolar se manifiesta en los documentos y en el discurso oficial, tanto por Emilio Chuayfett, secretario de Educación Pública del 1 de diciembre de 2012 al 27 de agosto de 2015, como por su sucesor —hasta fines de 2017— Aurelio Nuño Mayer, como una expresión recurrente que, entre otros factores, no deja de ser un referente clave de cambio para la mejora del sistema educativo, al proponer que las escuelas tengan mayor margen de decisión. El llamado Nuevo Modelo Educativo 2017, al tener presente la noción de la gestión de la autonomía escolar, lleva necesariamente a pensar si los elementos que la constituyen dentro del marco legal y operativo del sistema educativo mexicano, la impulsan de manera efectiva.

El Nuevo Modelo Educativo 2017, resultado de un proceso construido a partir de las preocupaciones de los distintos actores sociales consultados, contrasta con otros por haberse implementado a dos años de finalización del mandato presidencial (2018), lo que lo coloca en una posición de fragilidad en su continuidad, a menos que se consoliden en el tiempo que resta aspectos clave que hagan más efectiva la gestión de autonomía en los procesos escolares.

En el primer apartado de este trabajo se aborda el desarrollo de la gestión y la autonomía en su relación con la escuela; su noción y sus implicaciones prácticas. Se contrastan también algunas diferencias con otras experiencias educativas frente a la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En un segundo momento, se profundiza en un estudio de caso con el fin de visualizar la trascendencia de las políticas educativas relacionadas con la gestión de la autonomía escolar, para clarificar sus formas de apropiación y sus modos de aplicación en la escuela. Se ha seleccionado para ello una escuela donde, a juicio de las autoridades educativas, se considera que opera un buen Consejo Técnico Escolar (CTE).

El trabajo concluye con una valoración de los factores que limitan y posibilitan la gestión de la autonomía escolar. Esto con la finalidad no solo de clarificar lo que en la práctica tiene lugar sino también con la intención de seguir impulsando el proceso de la gestión de la autonomía escolar, aspecto que sigue siendo importante y valioso para la mejora de la calidad educativa y la participación democrática que esta conlleva.

GESTIÓN DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

La noción de gestión de la autonomía escolar que se presentó por parte de la SEP mediante el Acuerdo 717 (2014) dio paso a los lineamientos que se emitieron para formular los Programas de Gestión Escolar, como uno de los principales procesos para fortalecer el adecuado funcionamiento de las escuelas. En ese mismo documento se

visualizó la gestión de la autonomía escolar como la capacidad que cada centro escolar habría de desarrollar y que puede sintetizarse en tres puntos:

- Tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo, centrando la actividad de la escuela en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de sus estudiantes.
- Generar las condiciones que dieran lugar a que todos y cada uno de sus alumnos hiciera efectivo el derecho a la educación, garantizado por el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación.
- Orientar el desarrollo a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa (docentes, administrativos, padres de familia y alumnos).

Lo anterior requirió la permanente atención de las autoridades educativas locales y municipales, así como el liderazgo del director, el trabajo docente colegiado, el monitoreo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar, el involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en la toma de decisiones, haciéndose todos ellos corresponsables de los logros educativos a alcanzar.

Todo este mundo de interrelaciones planteaba desde su inicio una complejidad operativa, ya que requería nuevos procedimientos de organización así como de visiones culturales en donde la comunidad educativa se asumía como responsable del cambio; sin embargo, con este acuerdo se abría la posibilidad de que la comunidad educativa de cada escuela tomara sus propias decisiones para mejorar el servicio educativo, siempre y cuando dichas decisiones se llevaran a cabo dentro del marco de la Ley General de Educación. Implicaba asimismo que los programas de gestión escolar habrían de desarrollar, entre otras cosas, una planeación anual con metas verificables, lo cual

contribuiría a alcanzar lo consignado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2014) en su meta “México con Educación de Calidad”.

El documento específico de las escuelas para poner en operación acciones coordinadas con el Plan Nacional de Desarrollo es la “Ruta de Mejora Escolar” (RME). Con este documento, las escuelas mediante sus CTE habrían de concretar su planeación y con ello evitar desviarse de sus prioridades educativas. De manera periódica el CTE revisaría sus avances, evaluaría el cumplimiento de acuerdos y metas, y podría realizar los ajustes necesarios en función de los retos a enfrentar, además de retroalimentar la toma de decisiones. Se visualizaba también que conforme se lograran mejores resultados educativos, las escuelas tendrían de manera gradual mayores niveles de autonomía, medidos en función de su contexto y de su gestión, a partir una tabla de indicadores; aspecto que quedó solo señalado sin llevarse a cabo de manera operativa.

Tomando como base el Acuerdo 717, conviene abordar, en un primer momento, lo que implican los dos términos que dan lugar a la mejora de la calidad educativa: la gestión escolar en su articulación con la autonomía escolar. Como se podrá observar, la secuencia que se desarrolla en los siguientes apartados ha sido un proceso de desarrollo que surge de la gestión hacia la autonomía mediada por la noción de calidad educativa, y donde se manifiesta también, durante los últimos años, la incidencia de los organismos internacionales en las políticas educativas mexicanas.

Gestión escolar

La gestión es un término cuyo origen está relacionado con la organización y la administración, pero que referido al ámbito educativo implica, además, los aspectos pedagógicos. No se pretende llegar aquí a una definición de gestión escolar, ya que lo central de este trabajo es considerar cómo se ha puesto en práctica en la cultura propia de cada institución y dentro del propio sistema educativo.

Acorde con un estudio realizado por el Centro de Estudios Educativos (Mejía & Olvera, 2010) donde se revisan varias experiencias educativas, se describen tres modelos básicos de gestión, lo cuales permiten ubicar los distintos sistemas educativos. Un primer modelo es el llamado sistema educativo del estado, el cual se constituye a sí mismo como un “estado educador”. Este modelo se caracteriza por su desconfianza a la sociedad civil mediante un contrato social con un mínimo de derechos, que en su operación fácilmente incumple. Desde esta perspectiva el núcleo de la gestión queda confinado a intereses políticos; el sistema educativo termina siendo rehén del estado, diluyendo así la participación democrática de las comunidades escolares, con el consecuente impedimento de su desarrollo fuera de procedimientos de la pragmática política. Los elementos estructurales que concentra el sistema para el logro de su funcionamiento se centran en el control, y son básicamente tres:

- La formación y capacitación docente
- El diseño y elaboración de materiales, métodos y currículo
- La asignación de recursos financieros en lógica corporativista

El segundo modelo refiere a la gestión mercadocéntrica, donde la gestión escolar se ve regulada y ordenada por la dinámica del mercado. Este modelo y su modo de organización promueven la competencia entre los centros escolares, dando lugar a una distribución inequitativa de recursos económicos. Se vincula con la noción de “calidad total” tanto de tipo gerencial como técnico, acompañada de procedimientos centrados en la organización de las escuelas y de un discurso moral en que se señala que la calidad es responsabilidad de todos. Esto apunta a que, quedando establecidas las reglas de operación, no precisamente equitativas, los malos resultados serán principalmente responsabilidad de los centros escolares y no del sistema educativo.

Las características de la calidad total, acorde con la norma de Gestión de la calidad ISO 9001/2008 (2010), son:

1. Enfoque al cliente: las organizaciones dependen de sus clientes; por lo tanto, deben comprender sus necesidades actuales y futuras, satisfacer sus requisitos y esforzarse en exceder sus expectativas.
2. Liderazgo: los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Deben crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse en el logro de los objetivos de la organización.
3. Participación del personal: el personal, a todos los niveles, es la esencia de la organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.
4. Enfoque basado en procesos: un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.
5. Enfoque de sistema para la gestión: identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema que contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización en el logro de sus objetivos.
6. Mejora continua: la mejora continua del desempeño global de la organización, debe ser un objetivo permanente de esta.
7. Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y en la información previa.
8. Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor: una organización y sus proveedores son interdependientes, ya que este tipo de relación aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

El tercer modelo es el llamado de gestión policéntrica, el cual se hace posible con el impulso de un estado no regulador al establecer redes de confianza y solidaridad con la sociedad, y orientar sus acciones a la creación de comunidades organizadas y autónomas. Su desarrollo implica una construcción democrática y participativa. Entre sus características están:

- La autonomía técnica-pedagógica.

- Un director presente en todos los procesos (académicos, administrativos, organizativos, técnicos y humanos).
- Calidad humana y profesional de los docentes.
- Comunidad activa en los asuntos centrales.
- Recursos para hacer posible la capacitación, infraestructura y materiales didácticos.

Aunque la calidad del modelo policéntrico solo enuncia la calidad humana, esta se articula de manera más consistente con la noción de calidad trabajada por Sylvia Schmelkes (1995), donde se señala que una buena gestión escolar implica cuatro factores:

- La eficiencia, entendida como el logro de resultados mediante el uso óptimo de los recursos. Se relaciona con la eficacia cuando disminuyen la deserción escolar y la reprobación, quehacer que corresponde a cada escuela, siempre y cuando no se caiga en una simulación de los aprendizajes que los estudiantes han de adquirir. Por otra parte, la eficiencia requiere para toda escuela pública el subsidio del estado; de lo contrario, los gastos que demanda se trasladan a la comunidad escolar, afectando principalmente a las escuelas que tienen menores recursos económicos.
- La eficacia, entendida como la capacidad que se tiene para el logro de los objetivos establecidos en un sistema educativo. Se vincula en gran medida con lograr que la totalidad de los alumnos cumplan en tiempo y forma su proceso escolar, consiguiendo con ello disminuir al máximo el rezago escolar, así como la deserción y reprobación de los estudiantes a causa de su nulo o pobre aprendizaje. El concepto incluye cobertura, permanencia y promoción de aprendizajes.
- La relevancia, entendida como dar respuesta a las necesidades individuales y sociales, lo que implica la valoración del contexto en el que se encuentra la escuela y que, por lo tanto, es algo que no puede hacerse a partir de las indicaciones que proceden de una organización central.

- La equidad, entendida como el reconocimiento diferencial de los estudiantes en sus diferentes puntos de partida. Esto implica también apoyos diferenciales en las escuelas para hacer posible el logro de los objetivos y su eficiencia, dando más recursos por parte del estado a quien más lo necesita.

La gestión escolar desde estos cuatro componentes implica el liderazgo a la par del trabajo colegiado de docentes, padres de familia y los distintos actores de la comunidad. En su desarrollo adquieren también especial importancia las formas de dialogar y de tomar decisiones, las cuales se traducen en acuerdos colectivos que derivan en una planeación asumida y apropiada de manera corresponsable.

Estos tres modelos: estado educador, mercadocéntrico y policéntrico, con sus respectivas nociones de calidad educativa, permiten vislumbrar que el modelo policéntrico no es algo fácil de lograr debido a que, en los sistemas educativos actuales, en un mundo regulado por la economía global tienden a ser organizados por el estado y a ubicarse entre el primer y segundo modelo. Sin embargo, si se considera que el tercer modelo es algo a lo que no se puede renunciar, habría que revisar los factores que pueden potenciar el desarrollo de un determinado sistema educativo hacia un desarrollo de tipo policéntrico.

En todos estos modelos, además de la noción de calidad con la que se articulan, está también la dinámica, ausente o presente, de autonomía escolar que tiene lugar especialmente en el modelo policéntrico. La concepción de autonomía y sus regulaciones para su puesta en práctica son aspectos a tomar en cuenta para poder ubicar no solo el peso que se da en el discurso oficial, sino también su viabilidad con las actividades que tienen lugar en el transcurrir cotidiano de la escuela.

Autonomía escolar

En el año 2000 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Espínola, 2000) realizó un estudio sobre la autonomía escolar donde se

mostraban los resultados educativos alcanzados en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Ese estudio se centró en dos aspectos de la autonomía: la autonomía administrativa, en la cual el gobierno delegaba la contratación de docentes y el control sobre el uso de los recursos; y la autonomía pedagógica, vinculada con la rendición de cuentas sobre el uso de los recursos asignados en función de los resultados de pequeños proyectos pedagógicos. Este último tipo de autonomía, aunque centrada en lo pedagógico, generó también una competencia entre los distintos centros escolares para poder concursar por los recursos económicos.

En ese momento, los resultados mostraron que el factor que hacía la diferencia en el mejoramiento de la calidad educativa, mediante la puesta en práctica de una autonomía administrativa, consistía en la contratación de docentes y el seguimiento de su desempeño y, en cuanto lo relacionado con la autonomía pedagógica, el factor que hacía la diferencia era la participación de los padres, quienes podían observar el desempeño docente. Los resultados resaltaban la importancia de fortalecer el vínculo entre las decisiones administrativas, especialmente de recursos humanos y del ámbito pedagógico.

Estas dos visiones de autonomía (administrativa y pedagógica) y sus resultados, si los referimos al sistema educativo mexicano, planteaban fuertes dificultades a resolver. En primer lugar, el problema para modificar los procesos de la contratación de los docentes por parte de la comunidad educativa; aspecto que resultaba inviable y con el que quedaba lejana la posibilidad de uno de los factores claves para el logro de la autonomía administrativa.

Lo que permitió el desarrollo de la autonomía pedagógica, en el estudio realizado por el BID, fue la participación de los padres de familia como observadores del desempeño docente, actividad que dio lugar a que los docentes mejoraran el modo de impartir sus clases. Este aspecto no aparece como algo explícito a considerar en los dos últimos modelos educativos en México, más allá de enunciar la importancia de la participación de los padres de familia en los procesos

de relevancia para la escuela. Lo significativo fue la inclusión de estos en los Consejos de Participación Social (CPS) y cuyo marco normativo quedó instituido en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 20 de mayo de 2014). Es a partir de la actual reforma que los padres de familia son ya considerados parte del sistema educativo nacional.

La noción de la gestión de la autonomía en México se desarrolla más desde un enfoque de justificación política ante organismos internacionales, que de avance pedagógico efectivo. El cambio jurídico, a partir del Acuerdo 717, si bien elevó la autonomía de gestión a un rango normativo de especial importancia, también fue despojada del significado esencial: la ampliación en la toma de decisiones, ya que no se dotó a la vida escolar de suficientes procesos democráticos al interior, debido a los procedimientos preestablecidos para las actividades en el ámbito de los centros escolares.

La autonomía generada con el Acuerdo 717 dio lugar a lo que se puede llamar una autonomía acotada, ya que su operación quedó regulada con lo que se conoce como guías de trabajo que debían desarrollarse cada mes en las sesiones los CTE y con actividades programadas e independientes a las decisiones de cada Consejo. En el trabajo conjunto del CTE habrían de quedar incorporadas cuatro prioridades: 1) normalidad mínima de operación escolar; 2) aprendizajes relevantes en lectura, escritura y matemáticas; 3) conclusión oportuna de la educación básica de todos los alumnos, y 4) convivencia sana y pacífica en las escuelas. Es importante señalar que lo relativo a la prioridad de los aprendizajes no fue algo ajeno a los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, que se venían aplicando desde el año 2000 y donde hasta los años recientes México se mantenía en los últimos lugares (PISA, 2016). De ahí la importancia de señalar como prioritarios la lectura, escritura y matemáticas, a diferencia de otras asignaturas.

En conjunto, podemos decir que la gestión escolar —a escala internacional— fue lo que condujo a visualizar la autonomía como una forma de lograr mejores procesos, no solo administrativos y organizativos sino también pedagógicos, orientados a lograr una mejor calidad educativa. Sin embargo, el hecho de tener una autonomía como la que plantea el Nuevo Modelo Educativo 2017 (SEP, 2017) dista mucho de ser una autonomía suficiente para que cada escuela incida de manera más directa y corresponsable en el logro de la calidad educativa.

El actual sistema educativo mexicano se sitúa como un modelo educativo entre un estado educador y mercadocéntrico, y distante aún de un modelo policéntrico. Esto se podrá ver de manera más concreta en el abordaje del estudio de caso.

ESTUDIO DE CASO: ESCUELA VESPERTINA EN GUADALAJARA

El estudio de caso que se presenta a continuación es el de una escuela primaria turno vespertino, la cual fue designada por las autoridades escolares como un plantel con un CTE con buen funcionamiento acorde con la normatividad y lineamientos oficiales, lo que permitía partir de un punto de vista no circunscrito a un planteamiento ideal de lo que desde la teoría debería ser una auténtica gestión de autonomía escolar, dando paso así a tratar de clarificar los aspectos potenciadores de la misma.

En este estudio de caso, aunque no es posible hacer generalizaciones, lo importante reside en observar los factores prácticos que, vinculados con la autonomía escolar, se manifiestan implícita o explícitamente. Solo desde ese dato de realidad es posible establecer el punto de partida hacia la meta que cada escuela quiere o pretende alcanzar.

La escuela estudiada cuenta con una población de 402 alumnos, la cual se ha incrementado; el ciclo anterior (2016-2017) fue de 364 alumnos. A ella llegan niños con bajo nivel académico y que no son recibidos en escuelas de turno matutino; no pocos presentan nece-

sidades educativas especiales. Se da también atención a niños que siendo hijos de militares tienen breve permanencia en las escuelas debido a la movilidad de sus padres; hay unos 60 alumnos al año en movimiento.

La escuela cuenta con aulas y mobiliario para todos, baño para alumnos y baño para maestros, patio, áreas de juego y rampas de acceso, además de bodega, biblioteca, área para la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), área de usos múltiples, área de estacionamiento, acceso a internet y servicio telefónico. La oficina de administración escolar se encuentra también en el terreno de la escuela. Aunque no todos los recursos con los que se cuenta están en muy buenas condiciones, sí hacen posible un óptimo funcionamiento.

Esta escuela se caracteriza, en palabras del director, por ser de “puertas abiertas”, ya que evita —por todos los medios a su alcance— que algún niño que solicite su ingreso sea rechazado. Se tienen doce grupos atendidos por doce docentes, además del profesor de educación física, una persona de la USAER, el intendente y el director. El equipo de docentes es bastante estable, la mayoría tiene cinco años de permanencia en el plantel y se conocen muy bien. De esos maestros, seis de ellos trabajan también en el turno matutino con otro director en el mismo plantel, lo que evita que deban trasladarse y puedan optimizar su tiempo.

La zona donde se ubica la escuela presenta riesgos de violencia, drogadicción y prostitución. Un buen porcentaje de progenitoras son madres solteras que se ven en la necesidad de trabajar y al mismo tiempo atender a sus hijos, lo que dificulta su participación en las actividades que convoca la escuela, como las reuniones programadas de padres de familia para recibir información del avance académico de sus hijos. En cuanto a los progenitores, como se da en otras escuelas, su presencia es poca o nula; algunos se llegan a presentar para actividades de apoyo del mantenimiento o reparación de las instalaciones de la misma escuela. La participación de las madres es básicamente organizativa y operativa en actividades festivas de la escuela, así como

de colaboración en la integración de la mesa directiva, acorde con la normatividad.

Para determinar en qué consistían sus buenos resultados y su relación con la gestión de la autonomía escolar, se realizaron siete observaciones durante las sesiones mensuales ordinarias a lo largo del curso escolar 2016-2017, además de ocho entrevistas, cuatro a la mitad del proceso y otras cuatro al cierre, para obtener y contrastar información por parte de los distintos miembros del personal: director, docentes y personal de USAER.

Los resultados descriptivos que se presentan están en relación con seis códigos que desde la práctica se vinculan con aspectos teóricos y procedimentales que implican la gestión de la autonomía escolar, aspecto que se revisa en conjunto al final de estos apartados.

1. Plan de mejora

En la primera sesión del CTE del curso escolar se definió una planeación con base en un diagnóstico centrado en los aprendizajes de los alumnos y cuyos problemas coincidían con la rendición de cuentas elaborada en 2016 para la SEP. De manera posterior, en los siguientes CTE y con base en la experiencia de las primeras sesiones de clases del ciclo escolar, se hicieron los ajustes a la planeación inicial, tal como se proponía en las guías de trabajo proporcionadas por la SEP para la realización de las actividades de esas sesiones.

El elemento central para los ajustes a la planeación inicial, definida en la ruta de mejora, fue el diagnóstico que cada docente realizaría en su grupo al inicio de curso para identificar a los alumnos que atender de manera más específica y para dejar establecidos, por escrito, los compromisos que se asumían para el desarrollo de los aprendizajes.

En las metas a lograr por parte de los docentes se tomaron en cuenta no solo la ubicación académica de los alumnos, sino también el reconocimiento de sus propias habilidades y de su experiencia, frente a las problemáticas de aprendizaje de sus alumnos.

2. Organización

La manera en que el personal docente organizó los trabajos del CTE fue una decisión del director con la finalidad de involucrar a los maestros en un conocimiento amplio de la escuela y, en consecuencia, asumirlo de manera corresponsable. Se establecieron grupos de docentes en relación con los cuatro ejes de trabajo establecidos en los documentos oficiales: normatividad mínima, atención al rezago, convivencia escolar y aprendizaje.

La característica de la conformación de estos grupos fue la de ser interniveles, también por decisión del director, con el supuesto de que este modo de organización permitiría romper el aislamiento que se producía en los grupos constituidos por nivel escolar, por lo que una nueva configuración de equipos interniveles ayudaría a cada docente a apropiarse mejor de una visión del conjunto de la escuela.

En las reuniones del CTE se utilizaron distintos formatos para la realización de las actividades, tanto los oficiales como los elaborados por iniciativa del director; esto último con la finalidad de agilizar las sesiones de trabajo, recabar la información que se generara y, al mismo tiempo, integrar con todo ese material los reportes para entregar a las instancias correspondientes.

Durante este proceso se dieron dos momentos de intercambio con otras escuelas, lo que modificó la dinámica que se venía tendiendo en las sesiones anteriores, ya que esta nueva actividad estaba enfocada a compartir experiencias y posibilidades de solución de problemáticas específicas en cada escuela. Aunque hubo conocimiento de las situaciones que viven otras escuelas y sus propuestas de solución, no se vio con suficiente claridad que el intercambio haya producido apropiación de nuevos recursos o aplicación de nuevas estrategias entre escuelas; esto es posiblemente por las diferencias no tanto de las problemáticas, las cuales se centraban en el aprendizaje de los alumnos, sino de las diferencias en sus respectivos recursos y contextos.

3. Problemas abordados

Los problemas que se abordaron en el CTE no se orientaron al funcionamiento del mismo sino a los problemas que los docentes vivían en la escuela con sus alumnos y padres de familia. Estos fueron de diversa índole; sin embargo, la mayoría de ellos se vincularon con los procesos de aprendizaje, en especial con lectura, escritura y matemáticas. El problema de los aprendizajes de los alumnos en estas asignaturas, acorde con lo que expresaban los docentes, no se reducía a la actividad del aula sino a las condiciones del contexto socioeconómico y sociocultural donde se ubica la escuela, y donde se manifestaban problemas de violencia, prostitución y drogadicción, además de familias desintegradas. La falta de apoyo por parte de los padres de familia en el acompañamiento de sus hijos era un tema recurrente y señalado por los docentes como una limitante para el desarrollo académico de los alumnos en su casa, así como el cuidado y constancia que habrían de tener en la asistencia de los hijos a la escuela.

El problema del ausentismo se buscó solucionar mediante el diálogo con los padres de familia a través del docente o del director, dependiendo de la gravedad del asunto, aunque el director reconocía que la escuela no disponía de los mecanismos para resolver la falta de participación de los padres, por lo que con frecuencia instaba a los docentes a hacer su mejor esfuerzo durante el tiempo escolar. El reconocimiento de los límites de esta situación no impedía operar a los docentes los recursos a su alcance, como las reuniones programadas en que se informaba a los papás acerca de las calificaciones de los hijos y sus avances académicos, para en ese momento establecer acuerdos con algunos padres de familia y evitar que los hijos faltasen a clases, así como invitarlos a apoyarlos en sus tareas escolares.

Ante la ausencia de los alumnos, los docentes se enfrentaron al problema de reprobación, pero se distinguía entre reprobación por no tener los conocimientos y dar de baja por cantidad de ausencia a clase: el llamado ausentismo. El esfuerzo de los docentes, y principalmente

del director, consistió en platicar directamente con los padres de los niños que presentaban estas situaciones para entender cada caso y poder flexibilizar algunas normas y evitar el ausentismo. Algunas situaciones tenían que ver con el retraso de llegada a la escuela en el horario establecido, ante lo que el reglamento indicaba que no se podía dar entrada a los niños fuera del mismo. Sin embargo, al conocer —como se dio en, al menos, un caso— que este problema no residía en la voluntad ni en el esfuerzo cotidiano de los padres por lograr que el hijo llegara a tiempo, sino en el trayecto que mediante el transporte público se tenía que hacer y de los constantes inconvenientes de tránsito vehicular, el director optó por dejar entrar alumnos fuera de los horarios establecidos, no sin una llamada de atención por parte de la supervisión y la necesaria explicación de esa decisión.

Los problemas recurrentes señalados en los CTE fueron los que tuvieron lugar dentro del aula: los relacionados con los hábitos de estudio y de conducta de los alumnos. Otro problema significativo fue cómo atender a los niños con necesidades especiales, ya que en esta se han incrementado por ser una escuela abierta a recibir niños con estas condiciones. Esto ha dado lugar también a que familias que viven fuera de la zona donde se ubica la escuela acudan ahí para que sus hijos sean atendidos. Se contó con el apoyo de una persona de la USAER para atender a los niños con necesidades especiales, lo cual fue determinante para ayudar a los docentes a sacar adelante a estos alumnos. Sin embargo, se siguió requiriendo de los maestros esfuerzos adicionales, más allá de las actividades normales de preparación ordinaria de clase, como elaborar material de trabajo distinto del que se prepara para el grupo en general.

Otro problema relevante que tuvo lugar durante las sesiones del CTE fue donde se decidió la cantidad de días de clase para el calendario escolar (2017-2018). En esa sesión se suscitaron varios conflictos que tenían que ver con la afectación de los tiempos de dedicación de los docentes, tales como el que la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) les podría solicitar actividades adicionales a realizar cuando ya

se había cubierto el tiempo oficial del trabajo requerido al optar por el calendario de los 185 días. Se presentó también la dificultad de los docentes que teniendo doble turno necesitaban que ambos calendarios coincidieran. Se agregaba a lo anterior el modo en que se tenía que decidir por uno u otro calendario escolar, pues al ser por consenso, si un maestro se negaba a firmar, la solicitud no procedía. Y por último, aunque los docentes optaran por determinado calendario escolar, la palabra final la tendría siempre una instancia superior. Toda esta situación generó un fuerte malestar.

Este punto fue especialmente relevante, debido a que en el planteamiento oficial para el ejercicio de la autonomía de los centros educativos, la disposición del calendario escolar era un espacio de decisión a tomar por parte del CTE, pero sin considerar las implicaciones operativas que tendría para los maestros. Llamó también la atención que la decisión por la que se optó no trató la conveniencia o inconveniencia que uno u otro calendario presentaría para los alumnos.

4. Soluciones

Se presentaron varios tipos de soluciones referidas a las situaciones de aprendizaje mediante aportes que los docentes han puesto en práctica y con lo cual han logrado buenos resultados. El conjunto de alternativas compartidas consistía en describir actividades, como generar hábitos de repetición, pronunciación de palabras y tablas de multiplicar, subrayar en un texto impreso las respuestas correctas, señalar con rojo las letras mayúsculas, separar sílabas, formar palabras, reflexionar la lectura con preguntas planteadas por el docente, escribir diariamente 20 minutos y poner en práctica el programa Rincón de Lectura.

Algunos docentes motivaban a sus estudiantes al inicio de la jornada escolar, señalaban la importancia de tomar conciencia del trabajo de la escuela, así como de generar competencias con recompensa de por medio, permitirles jugar 10 minutos después de cumplir las tareas en el aula, darles calcomanías o estrellitas por las tareas realizadas,

utilización de materiales como fichas de colores y dibujos con sucesiones de figuras, entre otros estímulos.

Por su parte, el director validaba las actividades que los docentes realizaban en sus clases y hacía sugerencias a aquellas que le parecían poco adecuadas, sin descalificar alguna. Las propuestas del director apuntaban principalmente a acciones estratégicas grupales y buscaban dar respuesta a las necesidades apremiantes acorde con las posibilidades y recursos a su alcance. Procuró que el conjunto de los profesores tuviera presente lo que se dificultaba a los alumnos para que aplicaran soluciones pertinentes que les permitieran llegar mejor preparados al siguiente nivel escolar; en esta dinámica el director hacía tomar conciencia de los resultados de un grupo al docente del nivel siguiente, quien el próximo curso escolar tendría que atender a esos niños. Los resultados del diagnóstico los utilizaron en diálogo directo con cada docente para saber a cuáles niños atender, en qué asignatura presentaban mayor problema, y a estar atentos a descubrir el talento de cada niño. No se vio en esto un trabajo de tipo colectivo para resolver situaciones concretas; solo se manifestaron sugerencias que algunos docentes habían puesto en práctica con buenos resultados, por si le podría resultar valioso al maestro que exponía un determinado problema de aprendizaje o de motivación. Es notorio que el trabajo de grupo sigue siendo básicamente de responsabilidad exclusiva de cada docente con el director.

Se señaló también el trabajo realizado por la persona de USAER en la solución de situaciones de los niños con necesidades especiales como algo importante, necesario y valioso para la escuela, ya que no se disponía de otro personal —como psicóloga o trabajadora social— que pudiera apoyar de manera más regular con las dificultades que presentan los niños y sus familias.

Dentro del CTE se acordaron y establecieron reglas para que los niños de todos los niveles pudieran jugar y hacer uso de los recursos para los juegos (cuerdas y peras) durante el recreo, evitando que los estudiantes de mayores grados les impidieran jugar a los de menor

edad. Se registraron, mediante las guardias que los maestros hacían en los recreos, las “incidencias” que los alumnos cometían con el fin de ubicarlos y disminuir riesgos de accidentes.

El aspecto de la “incidencias” era referido al eje de convivencia escolar y se centraba principalmente en las actividades referidas a este eje de trabajo. Sus resultados presentaban coincidencia con las conductas de los niños dentro del salón de clases y esporádicamente se mencionaba la capacidad de relacionarse o las limitaciones de algunos alumnos en las actividades del recreo.

En conjunto, se puede decir que se llegaba con facilidad a acuerdos para la mayoría de las situaciones. Esto se realizaba no por negociación sino mediante un consenso implícito, después de haber escuchado diversas opiniones, en un diálogo conducido por el director.

5. Papel de los profesores

Durante el CTE los docentes procedieron acorde con las indicaciones del director con una actitud abierta y participativa, se ponía de manifiesto su sentido de responsabilidad y su preocupación de sacar adelante a los estudiantes. Sus aportaciones fueron principalmente de carácter informativo sobre la comisión de trabajo en la que se ubicaron y de los avances de aprendizaje de los alumnos en las metas.

Ante los exhortos del director, los profesores asumían su trabajo responsablemente y podían visualizarlo con sentido social y de trascendencia más allá de la escuela. Se les invitaba a reconocer el impacto que podía tener el trabajo en los alumnos y en su posterior proceso formativo. También se convocaba a respetar la normatividad en todo lo posible y a seguir las indicaciones que se presentaron en las guías. Los docentes, por su parte, fueron receptivos a dichos propuestas, dieron respuestas a las indicaciones y presentaron resultados de las actividades asignadas. Se puede afirmar que fue un grupo de maestros con un fuerte sentido de respeto a la normatividad establecida y con un alto sentido de responsabilidad en las tareas asumidas.

6. Liderazgo del director

El papel del director se manifestó en cuatro funciones básicas que fueron en orden de importancia y con base en su frecuencia:

- Ordenar el proceso del CTE.
- Motivar a realizar acciones con criterios experimentados y con sentido de responsabilidad.
- Hacer explícitas las mediaciones externas a la escuela que deben tomarse en cuenta.
- Aclarar situaciones de aprendizaje con base en su experiencia.

El director condujo el proceso de las reuniones acorde con las guías de trabajo proporcionadas por la SEP y con material que él mismo elaboró para hacer que el proceso fluyera durante las reuniones del CTE. Durante el desarrollo de las sesiones, el director fue quien dio las indicaciones a seguir a los docentes y agregó reflexiones en torno a los problemas presentados, buscando aclarar, motivar y tener en cuenta su responsabilidad como docentes y las implicaciones sociales de sus actuaciones.

Los actores que condujeron las sesiones del CTE fueron: durante el primer semestre escolar, el director y, en el segundo, la asesora técnica pedagógica (ATP), debido a una incapacidad por motivo de salud del primero. Las maneras de conducción contrastaron, ya que el modo de dirigir del director se basaba en la elaboración de construcción de sentido de las actividades, aspecto que para la ATP no se manifestaba fuera de las indicaciones establecidas y del enriquecimiento propio de las actividades que se generaban en el propio CTE.

De manera invariable, quedó de manifiesto que quien conduce tiene el papel de informar y aclarar las distintas situaciones, sean en torno a los procedimientos señalados en las guías de trabajo o de la normatividad vigente, para así dimensionar y resolver circunstancias o problemas presentados.

En este CTE se siguieron las 21 actividades que marcan las guías, divididas acorde con las rutas de mejora por cuatro caminos y en torno a cuatro prioridades: normatividad mínima, atención al rezago, convivencia escolar y aprendizaje. Esto permitió a los docentes lo que el director pretendía al inicio del curso escolar: un mayor conocimiento de la situación escolar, no solo delimitado a los grupos de alumnos de cada docente sino al conjunto de la escuela. La conformación de equipos interniveles permitió desarrollar más eficientemente lo planeado en el tiempo que se dispuso, ya que se consideró la ubicación de los docentes en los distintos equipos lo más de acuerdo posible a sus intereses en torno a las cuatro prioridades.

Al inicio del ciclo escolar se estableció un calendario anual, donde quedaron señaladas las fechas importantes de exámenes, vacaciones, suspensiones, licencias económicas, entrega de documentos y tiempos para subir las calificaciones a la plataforma de la Secretaría. También, durante las sesiones intensivas de planeación, el director encargó a los docentes que cada día primero de mes le habrían de entregar su lista de asistencia para que él pudiera ver las ausencias de los alumnos y tomar medidas oportunas para evitar el ausentismo.

El director reconoció en el proceso los avances de los profesores, pero también lo que faltaba por lograr, especialmente en lo que se refiere a los logros de aprendizajes. Se manifestó, en general, buena comunicación y cercanía entre el director y los docentes para resolver las situaciones con los estudiantes y cuidar la asistencia a clase de los mismos. El director fue también consciente de sus límites en cuanto a la atención de niños con necesidades especiales y se apoyó en el consejo y conocimiento de la persona especializada de USAER; asimismo, propició la flexibilidad en las planeaciones elaboradas por los docentes y los contenidos curriculares para que se pudieran establecer condiciones óptimas de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los docentes, el director se enfocó en hacer prevalecer la unidad y la comunicación entre todos para dar solución a los problemas. La actitud personal del director fue no solo

la de cumplir con lo escrito en las metas de mejora sino en querer ir más allá de lo previsto y lograr 100% en cada una de las cuatro prioridades.

En síntesis

Los anteriores puntos pusieron de manifiesto la forma de organización y colaboración por parte de los docentes ante los problemas que enfrentaron, las posibilidades y alcances en sus decisiones en cuanto a la autonomía ejercida. El proceso llevado manifiesta metas definidas y retos precisos para cada docente, así como para toda la escuela, pero siempre dentro de los lineamientos oficiales. Los maestros presentaron los avances de sus grupos de manera pública ante sus compañeros, lo que exigió mayor honestidad de su parte. Con ese material surgieron más propuestas de soluciones para mejorar los procesos educativos en el ámbito de los grupos que deriva en una autonomía centrada en el aula y en su dimensión pedagógica, más que de contenidos curriculares. El proceso que se siguió permitió un conocimiento general de los alumnos no solo en lo cuantitativo sino de las causas de sus comportamientos.

Por otra parte, algunos maestros, al atender niños con necesidades especiales asesorados por USAER, se convirtieron a través de su práctica en docentes más inclusivos, disminuyendo su heteronomía como producto de un mayor conocimiento de esta problemática.

Los procesos de autonomía de los seis puntos analizados quedaron siempre encuadrados en los márgenes que establece la propia normatividad, especialmente en lo indicado en las guías de trabajo; y aunque se señalaba por momentos que solo se trataba de una guía, se siguió al pie de la letra hasta concluir cada una de las actividades programadas, de las cuales se debía tener evidencia y registrarse en la bitácora de la escuela.

La gestión de la autonomía escolar que tuvo lugar fuera de lo programado estuvo regulada en la conducción del director y su estilo de

dirigir, en cuanto a las formas de diálogo, análisis y toma de decisiones respecto de las soluciones a ejecutar. La autonomía impulsada por el director hacia los docentes fue más notoria en el sentido de ajustar estrategias de evaluación y promover, en determinadas circunstancias, la flexibilidad en el desarrollo de los contenidos escolares, siempre tomando en cuenta las condiciones de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, evitando establecer niveles rígidos para todos. Por parte de los docentes, la autonomía se manifiesta principalmente en las posibilidades de decisión que cada docente pone en práctica para implantar con sus alumnos estrategias de aprendizaje pertinentes y significativas, y que le implican una mayor dedicación de tiempo a lo normalmente establecido. No aparece en las sesiones del CTE que se ejerzan decisiones respecto a modificaciones de los contenidos curriculares, solo en relación con su adecuación y con los ritmos de trabajo.

El proceso de conducción que tuvo lugar logró producir con la información recabada, una mejor sistematización de la misma, así como una visión de conjunto y seguimiento a lo programado. Llama la atención que el material producido de los CTE es básicamente de utilidad del mismo Consejo, ya que una vez elaborados los documentos requeridos se archivan para cuando la supervisión de la escuela lo solicite, situación que rara vez sucede, dando lugar a no recibir mayor retroalimentación a lo trabajado por personas ajenas al CTE.

El personal reconoce que la llamada autonomía de gestión escolar no es tan amplia como la dan a conocer las autoridades educativas. Está limitada en sus procedimientos y, por otra parte, favorece que el director tenga la oportunidad de gestionar recursos, pero sin certeza de que lo pueda lograr, ya que no hay una coordinación específica que ayude a resolver las necesidades básicas de la escuela. Puede ir al ayuntamiento a solicitar recursos, como está contemplado en la Ley General de Educación, y aunque ahí se señalan diez enunciados de cómo apoyar, es también cierto que los ayuntamientos están limitados económicamente. Esto, aunque parece abrir una posibilidad

para la obtención de recursos, no deja de distraer al director de su función para el logro de una educación de calidad para todos.

En cuanto a la elaboración del plan de mejora, la autonomía consistió en organizarse de acuerdo con las cuatro prioridades que la guía planteaba, pero mediante la conformación de los cuatro equipos de trabajo interniveles; aspecto no regulado y aprovechado por el director y donde los supuestos de integración del colectivo docente y del conocimiento amplio de la escuela tuvieron buenos resultados.

La principal autonomía ejercida por el docente no parece diferir mucho de una autonomía que se visualiza como previa al Nuevo Modelo Educativo, pues lo que se pone en práctica con el grupo de alumnos que atiende tiene que ver con definir la programación, la adecuación de los contenidos y las actividades. Esto, aunque es necesario e importante, sobre todo cuando se trata a niños con necesidades especiales, no deja de ser una autonomía mínima que contrasta con el sentido amplio de los discursos institucionales.

Para la escuela estudiada, no poder tener una mayor autonomía sin los recursos necesarios para atender a niños con necesidades especiales, apunta al aumento, posible desgaste y agotamiento de los docentes (Carrizo, 2011), ya que implica un mayor trabajo, tanto en la elaboración de materiales educativos especiales como de mayores ajuste curriculares. Estas circunstancias donde el docente ejerce su autonomía no deja de ser una situación de grave tensión.

Se puede afirmar que la autonomía registrada en las actividades reportadas y analizadas en las sesiones de los CTE, se manifiesta como escasa y restringida al aula, pero, al mismo tiempo, es una autonomía que el docente no deja ni puede dejar de poner en práctica en la actividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que realiza.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten entender y dimensionar la gestión de la autonomía escolar. Para ello se explicitan a continuación

cuatro puntos relacionados con el buen funcionamiento del CTE del caso abordado y el tema central de la autonomía escolar.

Dinámicas de participación y colaboración

El proceso organizativo del CTE de la escuela estudiada pone de manifiesto que el papel del director es determinante para hacer posible una buena dinámica de participación y colaboración acorde con los lineamientos oficiales; en él se centran las posibilidades de desarrollo de la autonomía escolar. El buen funcionamiento del CTE está aunado a la estabilidad que la mayoría de los docentes tienen como profesores en el plantel, lo que les ha permitido conocerse desde años atrás y saber trabajar en conjunto. Está además su alto sentido de responsabilidad que se ve acrecentado por tener que compartir de manera pública sus avances. Ambas condiciones facilitan la articulación de las tareas y con ello mejores resultados. Es el conocimiento de sus capacidades y posibilidades los que les permite tomar decisiones que favorecen el desarrollo de sus estudiantes.

En el CTE, la función del director se caracteriza por apropiarse del contenido de las guías, elaborar material adicional previo a la sesión para facilitar el trabajo programado y compartir durante el tiempo de la sesión el sentido de las actividades que se realizan. El material que se produce en y para las sesiones del Consejo proporciona al director una referencia objetiva en el monitoreo de los procesos de los docentes y la posibilidad de generar un mayor impulso en sus acciones.

Por su parte, los docentes manifiestan un fuerte sentido de responsabilidad a la normatividad establecida; no se cuestionan las actividades durante las sesiones y se cumple, en mayor o menor grado, con los compromisos asumidos. En general, se manifiesta respeto al director, no solo como autoridad de derecho sino también con autoridad moral. Hay un buen nivel de integración entre los docentes, aunque existe un pequeño número que tiende a aislarse, pero sin mayor intención de disrupción en los procesos. En conjunto, las

decisiones que afectan o no la normatividad en función del desarrollo de los alumnos requieren, por parte de los docentes, del aval del director.

No se percibe en las acciones del CTE un proceso de negociación explícita, pero sí un proceso de llegar a acuerdos de manera implícita, una vez que se han ventilado los argumentos que intervienen en una situación o problema abordado. Nuevamente es clave el papel de quien dirige el CTE en este proceso.

La figura del director queda alineada a una estructura vertical de autoridad establecida por la propia SEP en el modo en que se reciben indicaciones (guías de trabajo) y se dan los reportes de las actividades a realizar, pero la función del director dentro del Consejo no queda constreñida del todo, ya que, al abordar situaciones concretas relacionadas con los procesos de aprendizaje o situaciones familiares de algunos alumnos, se toman decisiones con mayor libertad. La relación responsable y respetuosa por parte de los docentes en los procesos permite, a la par de las acciones del director, un ambiente sano, un trabajo coordinado y corresponsable. Sin embargo, esto hace también evidente la vulnerabilidad del CTE al tener solo una figura central para su buen desarrollo.

Condiciones estructurales

El CTE del caso estudiado ha desarrollado, mediante el uso programático de las guías de trabajo establecidas por la SEP, un mejor proceso de identificación de problemas de aprendizaje en los alumnos referidos a lectura, escritura y matemáticas, y al diseño de acciones para su mejora. Esto, aunque mejora los procesos organizativos, no es algo que dé impulso al desarrollo de la autonomía.

El proceso ha dado paso también a que con el material elaborado el director y los docentes puedan monitorear, principalmente, el desarrollo académico de los alumnos, así como registrar los avances. Esto permite al directivo pedir cuentas de los avances y acuerdos

establecidos con los docentes de una manera más objetiva; tiene asimismo la posibilidad de desempeñar bien su función gracias a que no realiza trabajo frente a grupo; sus actividades, alineadas a las indicaciones de las guías de trabajo, logran mayor eficacia y eficiencia, y se logra un conocimiento más detallado que permite mejores toma de decisiones.

La prioridad referida a los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas, demandaron la mayor dedicación en las actividades del CTE, siguiendo con la primacía referida a la conclusión oportuna de la educación básica de los alumnos, a la par de la normalidad mínima y quedando más desdibujada la prioridad de la convivencia sana y pacífica en las escuelas. Esta situación no permitió encarar de manera más integral todos los temas, lo que impidió también que la toma de decisiones no abordara con más detalle los procesos socioemocionales.

La organización del CTE resultó coherente con una estructura de tipo vertical donde el estado, mediante la SEP, se sigue constituyendo como “estado educador” y donde la cultura escolar sigue los lineamientos sin mayor cuestionamiento. Las actividades en las guías de trabajo se siguen puntualmente y en ellas se priorizan las necesidades de aprendizaje definidas a escala nacional, con lo que se reafirma la importancia de estas y de las pruebas PISA. Esto genera que los maestros centren su preocupación en los aprendizajes prioritarios establecidos desde la federación, que pueden o no coincidir con los de la escuela, pero con los cuales serán finalmente evaluados, lo cual conduce a que los docentes dediquen más tiempo de clase para que sus alumnos lleguen bien preparados a responder dichos exámenes. Este tipo de estructura, que sobrepasa a la misma SEP, da como resultado un menor espacio para el ejercicio de la autonomía escolar.

Al ser la escuela de turno vespertino, donde llegan alumnos que no son recibidos o son rechazados por otras instituciones, además de niños con necesidades especiales y en un contexto social de vulnerabilidad, la hacen especialmente relevante ante las dificultades que en otros planteles no se presentan. El hecho de que su CTE opere bien

dentro de las líneas oficiales, conlleva una limitación en su desempeño, ya que la normatividad y los apoyos requeridos no acaban de resolver las necesidades cotidianas de la escuela.

La estructura que se demanda para el desarrollo de la autonomía involucra mayores espacios de decisión, a la par de apoyos en función de las necesidades propias de la escuela. De lo contrario, esto solo conducirá a un mayor cansancio y desgaste tanto de los docentes como del director.

Componentes actitudinales

Durante las sesiones del CTE, la actitud de los docentes es abiertamente participativa a las indicaciones del director y se siguen las instrucciones puntualmente sin mayor cuestionamiento. En la dinámica de trabajo se manifiesta una comunicación que, al ser abierta al colectivo, exige responsabilidad y honestidad. Esto también produce apertura a la escucha de los asuntos que les afectan y al enriquecimiento de ideas.

El director dirige de manera cercana, dialogante, conciliadora, previsor y respetuosa de la normatividad, involucra a los docentes en el conocimiento general de los procesos de la escuela, los anima a participar en las soluciones, reconoce los avances. En general, su estilo de dirección tiende a ubicarse más en un modelo de tipo policéntrico, con una noción de calidad educativa donde se trabajan los aspectos de eficiencia, eficacia, relevancia y equidad, situación que se ve tensionada frente a un modelo más del tipo “estado educador” impulsado por la SEP. Para ello busca aprovechar los pocos espacios que tiene como director para impulsar la flexibilidad de reglamentos, así como de los procesos curriculares que los docentes han de poner en práctica para lograr mejores resultados con los alumnos, particularmente con los niños de necesidades especiales.

Podemos decir que la explicación al buen funcionamiento de este CTE reside en el modo de dirigir del director y la disponibilidad ante

las tareas por parte de un equipo de docentes que ha logrado estabilidad y permanencia en la escuela, debido a los pocos cambios del personal. Los procesos observados ponen más en evidencia la heteronomía que la autonomía, y en la medida en que se responde a los lineamientos oficiales, el CTE llega a ser considerado un buen Consejo, siempre y cuando logre, además, óptimos resultados académicos en los alumnos. La autonomía escolar no tiene su impulso en los procedimientos oficiales sino en el esfuerzo de docentes y director, así como en los riesgos que asumen al afectar la normatividad cuando no se adecua al contexto sociocultural de la escuela.

Visión de conjunto

La autonomía de la gestión escolar queda acotada a través de las actividades de trabajo para cada sesión del CTE establecidas por la misma SEP, bajo el supuesto de que esto traerá consigo la estabilidad y previsibilidad necesarias para producir una educación de calidad.

La ventaja de este tipo de orientación oficial consiste en colocar la escuela dentro de una estructura organizativa que le permite avanzar en lo oficialmente programado y dar cuenta de las actividades que se le demandan. Aunque esto facilita un proceso más ordenado en relación con otros centros escolares, no permite a los docentes lograr una mayor libertad en la toma de decisiones para una mayor corresponsabilidad en la calidad educativa, tales como el tipo de capacitación que desde su punto de vista es necesario, así como de adecuaciones a los contenidos de los programas escolares y el material requerido.

Los docentes se ven también disminuidos para avanzar en procesos comunes de autonomía debido a tener que elaborar formularios e informes, limitando el tiempo dedicado a procesos de análisis hacia toma de decisiones colectivas de fondo, lo que trae como consecuencia que la autonomía que ejerce el docente quede reducida a su aula, cosa que no resulta novedad.

Por lo anterior, se puede afirmar que la gestión de la autonomía es resultado de una cultura de la propia escuela, gracias a que la mayoría de su personal ha logrado estabilidad, permanencia y conocimiento mutuo, además de respeto y apertura con un diálogo sano entre ellos y su director. Esto contrasta con las disposiciones de la SEP donde la autonomía es aún un discurso que no acaba de proveer una normatividad pertinente para su desarrollo, dejando a un lado los factores dinamizadores adecuados para la toma de decisiones, lo que produce fricciones entre los actores de los CTE y con la autoridad.

El logro de la autonomía se presenta como algo todavía muy lejano de alcanzar frente a las condiciones de la escuela estudiada, tanto en lo que se refiere a los procesos establecidos para su operación como de los recursos disponibles para su cabal funcionamiento. El auténtico desarrollo de la autonomía de este centro escolar radica, por una parte, en la actitud valoral de los docentes por lograr en sus alumnos mejores y más adecuados procesos de aprendizaje; y por otra, en la actitud valoral del director de impulsar cambios que, sin descuidar la normatividad, encauza y acuerda con su equipo. Todo esto vinculado con el desarrollo de los objetivos planeados y de la óptima marcha de la cotidianidad. En esta dinámica, la figura del director es el punto central y articulador para hacer posible el poco margen de autonomía que se puede desarrollar y poner en práctica.

El discurso oficial sigue lejano a la realidad de las escuelas, tiende a desvirtuar la noción de autonomía y a colocarla en una posición de fragilidad, al anunciar nuevos cambios sin abrir mayores espacios democráticos acompañados de los recursos necesarios, que hagan efectivo un proceso decididamente orientado a la emancipación de las comunidades escolares.

REFERENCIAS

Carrizo, G. A. (2011). Discurso, neoliberalismo y educación: la precarización laboral de los docentes. Revisando los 90. En *Intersti-*

- cios. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1). Recuperado a partir de <http://www.intersticios.es/article/view/9554>
- Espínola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva* (Working Papers). Inter-American Development Bank. Recuperado a partir de: <http://publications.iadb.org/handle/11319/2729>
- Gestión de la calidad (ISO 9001/2008) (2010). Málaga: Vértice.
- Mejía, F., & Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL(1), 9-52.
- Programa PISA-Resultados y Guía México (2016). Recuperado a partir de: <https://www.editorialmd.com/blog/programa-pisa-resultados-mexico>
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999, 3 de febrero). Diario Oficial de la Federación. Recuperado a partir de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4997766&fecha=03/02/1999
- SEP (2014, 7 de marzo). Diario Oficial de la Federación. Recuperado a partir de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- SEP (2017, marzo). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado a partir de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf

4. ¿Consejos Técnicos o comunidades de práctica?

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) de varias secundarias, en el ciclo escolar 2016-2017, se observó que los profesores participaban de manera activa y entusiasta cuando se trataban temas pedagógicos. A través de las entrevistas con varios de ellos se constató este interés por aprender cómo hacer mejor su trabajo en las aulas. Para casi todos ellos, las sesiones del CTE eran la oportunidad de trabajar de manera colegiada con otros docentes de quienes podían aprender y a quienes les podían aportar.

Mucho de lo valioso que ven los profesores en el trabajo del CTE se parece a lo que constituye una comunidad de práctica, por esa razón, en el presente capítulo, se argumentará que los profesores necesitan una comunidad de práctica como medio de formación continua que les permita hacer frente a las complejas situaciones que enfrentan en el aula día a día.

El capítulo inicia presentando datos empíricos acerca de la riqueza del CTE como una manera de aprendizaje entre profesionales. La información fue obtenida a partir de entrevistas durante el ciclo escolar ya mencionado. En cada ocasión que se cita lo dicho por alguno de los docentes se anota el número de entrevista y la escuela de donde fue obtenida. Por cuestión de privacidad, no se anota mayor información sobre los entrevistados. El elemento sociocultural que se destaca en este capítulo es la participación organizada de los pro-

fesores en tareas percibidas como valiosas y congruentes con la necesidad manifiesta de prepararse para lograr que sus alumnos tengan mayores aprendizajes.

En el segundo apartado se argumenta que existe una necesidad manifiesta acerca de la formación profesional continua que no sea en las formas tradicionales: cursos elegidos y prescritos por la autoridad educativa, talleres en cascada, entre otros, que no necesariamente responden a las necesidades percibidas por los docentes en su práctica cotidiana, en un lugar de trabajo específico.

Posteriormente se aborda el tema de la comunidad de práctica. Se describe qué es, las razones para crear una, qué se hace en ella, cómo está estructurada, qué es lo que se aprende y cómo puede iniciarse en la escuela secundaria. La razón de presentar esta información es dar a conocer a los profesores de secundaria que durante las reuniones del CTE funcionan como comunidad, que frecuentemente comparten sus conocimientos profesionales, que ellos han evaluado esta práctica como valiosa y que podrían hacerlo de manera más intencionada en colaboración con la autoridad escolar.

Finalmente, se analiza si debería haber una comunidad de práctica en lugar del CTE o si debería constituirse en las escuelas un espacio en que los profesores dialoguen sobre su práctica en aras de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES COMO UNA DE LAS FUNCIONES DEL CTE

El CTE, de acuerdo con la autoridad educativa, tiene como propósitos generales: “revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos, planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas al mismo fin, optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos, fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, así como fortalecer la autonomía de gestión de la escuela” (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2014, p. 4).

Uno de estos propósitos concuerda con una necesidad expresada por los profesores: fomentar su desarrollo profesional. Una necesidad es el sentimiento de una carencia, que se pone de manifiesto mediante un déficit de alcance y complejidad variable (Moreno Cámara et al., 2015); puede ser expresada cuando las personas la exteriorizan mediante sus comportamientos, o normativa, cuando es señalada por los expertos, la teoría o la autoridad. En este sentido, la necesidad normativa y la expresada por los profesores concuerda.

Cuando se habla del desarrollo profesional de los profesores se tiende a pensar en cursos de capacitación ordenados por la autoridad (necesidad normativa), cuando los docentes discuten sobre su desarrollo profesional en el contexto del CTE observado, consideran aprender de sus compañeros (necesidad expresada). Esta afirmación se evidencia en la participación activa y entusiasta cuando se trataban temas pedagógicos en las sesiones. Durante las entrevistas con muchos de ellos se constató este interés por aprender cómo hacer mejor su trabajo en las aulas; consideran que las sesiones del CTE son la oportunidad de trabajar de manera colegiada con otros docentes, donde pueden aprender y aportar.

En el caso de los profesores de secundaria que estudiaron alguna licenciatura en educación se asume que tienen conocimiento y competencias pedagógicas, aunque no necesariamente un conocimiento profundo del campo de la disciplina que enseñan. En otros profesionistas, que no estudiaron educación, sino ingeniería, biología, arquitectura u otra, y que dan clases en secundaria existe una carencia de conocimiento pedagógico evidente. En la convocatoria 2014-2015 para el concurso de ingreso de profesores de educación básica se inscribieron “400,923 profesores, de ellos 55.8% provenían de escuelas normales y 44.2% de instituciones de educación superior” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2015, p. 136). Estos profesores manifiestan la necesidad de implementar nuevas formas de enseñanza para involucrar a los estudiantes en las actividades diseñadas por ellos. Quizá por esto lo que resaltan como fundamental

en los Consejos sea la posibilidad de aprender unos de otros, constituyendo, por la vía de los hechos, el CTE en una comunidad de práctica. A pesar de que enseñan contenidos diversos que deberían responder a distintas metodologías de enseñanza, los profesores anotan, documentan y preguntan sobre actividades de aprendizaje de otras asignaturas para incluir en sus clases.

En esta sección se expone la idea de que el CTE está cumpliendo con la función de promover el desarrollo profesional de los docentes mediante tres acciones señaladas y reiteradas por los distintos profesores entrevistados de secundaria: a) abrir ventanas; b) generar una comunidad y abrir la comunicación, y c) cruzar fronteras. Valga la aclaración de que durante las entrevistas se mencionaron muchas otras acciones, pero se destacan estas tres por estar relacionadas con el desarrollo profesional docente.

Abrir ventanas

El Consejo Técnico Escolar, de acuerdo con una profesora de la secundaria pública, permitió: “el intercambio de experiencias e ideas, me ayudó como docente, me abrió otra ventana” (Ent10_Esc1). En distintas formas los profesores que participan en los CTE de dos escuelas manifiestan esta idea. Pero, ¿qué ventanas abre? Los Consejos, de acuerdo con la opinión de algunos de sus integrantes, son posibilidades para el mejoramiento de la práctica y para la atención diferente y más cercana a los alumnos.

El comentario más general sobre las ventanas que abre sobre el mejoramiento de la práctica es el acceso a la experticia de otros: “yo he tomado experiencias positivas exitosas de algunas compañeras y las he puesto en práctica y me dan buenos resultados” (Ent6_Esc1). “Escucho cómo da la clase mi compañero para ver qué le puedo aprender para dar mi clase, o al contrario, si yo le puedo aportar a él. Es enriquecernos entre los dos” (Ent7_Esc1).

Este aprendizaje genera un conocimiento pedagógico, no como

teoría sino como práctica: “intercambiamos experiencias, formas de evaluar, eso es lo que hacemos con compañeros de diferentes áreas” (Ent6_Esc1). “De mis compañeros he aprendido a tomar diferentes estrategias, algunas sí me funcionan, algunas otras ya las he hecho. Yo tengo muy poquito de dar clases, como docente tengo apenas como cinco años” (Ent3_Esc2). También describen maneras de interacción que permiten ese intercambio de conocimiento: “solamente hacemos sugerencias; cada quien llega y expone sus trabajos, las situaciones en las cuales nos enfrentamos, aspectos positivos o negativos, de qué forma se trabajaron, qué fue con lo que nos encontramos” (Ent8_Esc2); asimismo evalúan: “qué sí te está funcionando, qué no te está funcionando” (E3_Es2). Uno de los profesores lo pone más en términos de enriquecimiento personal: “me han ayudado también mucho las experiencias de los demás maestros, y como persona me ha ayudado a ser más fuerte” (Ent3_Esc2).

También informan de aprendizajes sobre asuntos específicos, como el trato a los niños que presentan alguna dificultad. Así lo menciona uno de los profesores: “un compañero me dijo la manera que se comportaba con uno de sus alumnos; el niño siempre estaba apático, retraído y cuando escuché de mis compañeros sobre ese niño, le puse atención y el trato que le dieron. Desde sentarlo en un lugar cercano al maestro, darle acompañamiento, pues el niño, siento yo, que tuvo algo positivo, porque lo que hicieron mis compañeros lo apliqué” (Ent6_Esc1).

Un aspecto interesante de lo que ocurre en el CTE es que ayuda a los profesores a dar sentido a ciertas prácticas: “cuando se empezó a implementar el CTE, muchos compañeros vimos que la planeación era importante porque nos iba a ayudar en el aula a mejorar la atención a los grupos y centrar lo que se estaba haciendo en el temario de la materia. Así que, cuando siguió esa parte de que la planeación era una parte importante, se disparó, haz de cuenta que la mayoría de las personas empezó a entregar sus planeaciones y se empezó a centrar más el trabajo académico en ese sentido” (Ent4_Esc2). Encontrar

sentido a la planeación disminuyó la renuencia a planear, al ver que esa actividad daría dirección a su actuación en el aula y podría mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Como puede verse en los testimonios de los profesores, el CTE abre ventanas a la mejora de la práctica profesional al permitir el intercambio de experiencias, el desarrollo de conocimientos pedagógicos y, sobre todo, a dar nuevos sentidos a las prácticas escolares.

Generar una comunidad y abrir la comunicación

La participación en un cuerpo colegiado da a los profesores sentido de pertenencia a una comunidad que desarrolla un trabajo común, como afirma una de las docentes entrevistadas: “el Consejo por lo menos sirve para revisar, estar revisando en qué vamos, cómo vamos, qué hacemos y qué problemas se están suscitando. Es el espacio de interactuar entre nosotros como comunidad” (Ent_10_Esc1). Este trabajo trasciende la esfera individual y genera aprendizajes colectivos: “enriquecernos como grupo, como equipo de trabajo porque se aprende de todos” (Ent2_Esc1).

El CTE ha abierto la posibilidad de una mayor comunicación entre el personal docente de la escuela, como afirma una de las profesoras: “antes no teníamos mucha comunicación los maestros. Ahora creo que el Consejo nos ha servido para comunicarnos un poquito más” (Ent7_Esc1); “años atrás que no teníamos Consejo Técnico, no había oportunidad nunca de intercambiar ideas y mucho menos de ver la problemática en conjunto” (Ent7_Esc1). Este trabajo de equipo redundó en una mejor atención a los estudiantes: “yo creo que los alumnos sí se sienten más atendidos, observados; estamos más encima de los papás. Desde el momento en que se hacen las cosas en equipo, creo que puedes abarcar un poquito más y en este caso siento que sí estamos reforzados en atender más a los alumnos” (Ent6_Esc2); “antes cada quien jalaba por su lado” (Ent5_Esc1).

Una mayor comunicación entre profesores ha generado que se integren más como comunidad educativa, lo que les permite analizar la problemática de la escuela de manera global y atender a alumnos específicos en maneras consensadas entre profesores.

Cruzar fronteras

Quizá uno de los aspectos señalados por los profesores que más destaca es aprender de colegas que imparten asignaturas diferentes a las de ellos; el profesor de matemáticas aprende de lo que hace la profesora de inglés y esta de lo que hace la de biología. Incluso han comentado que quieren hacer una compilación de actividades de clase que puedan utilizarse en cualquiera de las asignaturas, independientemente del contenido. Esta idea puede ser muy simple, al obviar las especificidades de las asignaturas; sin embargo, enfatiza la importancia que le dan al aprendizaje de asuntos pedagógicos. Una de las profesoras dice: “tenemos mucha comunicación porque damos a los mismos grupos, como que cerramos filas, yo le decía: ‘Es que las cosas que tú haces en inglés yo las puedo aplicar en matemáticas y las cosas que yo aplico ella también las puede aplicar en inglés’. Eso nos ha ayudado a los dos para que los chavos entiendan que pueden aprender de otra manera” (Ent7_Esc1).

El Consejo permite que los profesores tomen parte en el análisis, elaboración de propuestas, implementación y evaluación: “estos espacios del Consejo Técnico pues sí, sí nos permiten analizar y proponer” (Ent2_Esc1); es decir, en este espacio los profesores son agentes y no operarios que solo siguen directrices. Es muy probable que en estas actividades se sientan como profesionales de la educación diseñando su propio quehacer.

Frecuentemente, en el ámbito pedagógico, se habla de didácticas específicas; es decir, de maneras de enseñar español, matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales que respondan a sus características específicas, pero los profesores encuentran que también existen

estrategias y actividades que resultan valiosas a través de las distintas disciplinas académicas y para ellos fue un descubrimiento que les permite aprender de colegas que enseñan asignaturas muy distintas.

¿Por qué es importante resaltar que el CTE permite el aprendizaje de los docentes, que tiene un fuerte foco en lo pedagógico y que genera una comunidad? La razón es que estos elementos apuntan a que el CTE funciona como una comunidad de práctica, que fomenta el mejoramiento de la práctica, el desarrollo profesional y, a través de esto, se incrementa el potencial para mejorar la atención a los estudiantes.

LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

La necesidad expresada por los profesores de fomentar su desarrollo profesional a través del intercambio de ideas para mejorar la práctica, cumple con el requisito que señalan Wenger, McDermott & Snyder (2002) para constituir una comunidad de práctica.

El Consejo Técnico presenta ciertas características que han sido consideradas como importantes para establecer y mantener una comunidad de práctica: “liderazgo, patrocinio, objetivos, límites, ambiente libre de riesgo y medición del funcionamiento de la comunidad” (Barnett, Jones, Bennett, Iverson & Bonney, 2012, p. 4). Además, centrarse en el aprendizaje, favorecer la inclusión y fomentar las actividades lúdicas en la enseñanza provee al grupo un foco y un piso común para llegar a comprensiones compartidas a partir de la colaboración, aspecto importante señalado por Kilbride, Perry, Flatley, Turner & Meyer (2011).

Los estudios sobre la formación docente muestran tensiones entre el interés de estos por mejorar sus condiciones laborales y mejorar su práctica. Arnaut (2004) señala que la conducción y la gestión de los programas de formación permanente de maestros de educación básica, muestra deficiente regulación y que los programas de capacitación y actualización están más relacionados con el mejoramiento laboral y salarial del magisterio que al imperativo de la calidad y

pertinencia académica (pp. 27-28); por otra parte, Chehaybar & Kuri (2006) encontraron que: “Los docentes han manifestado gran preocupación por su práctica educativa, por contar con mayores elementos que les permitan hacer frente a las problemáticas” (p. 258).

En el caso de la secundaria donde se obtuvieron los datos presentados en este capítulo, el interés por el mejoramiento del desempeño profesional no está motivado por cuestiones salariales, ni siquiera por obtener el reconocimiento social que constituye un diploma o un título sino por la necesidad percibida de que es imperativo transformar su quehacer. El beneficio es intrínseco: mayor satisfacción con su propio desempeño. Lo anterior no significa que no tengan otras motivaciones, solo describe el interés que manifiestan por aprender de otros durante las sesiones de trabajo.

A continuación se presenta información acerca de las comunidades de práctica con la intención de que sirva a los profesores en las escuelas interesadas en mejorar su práctica como docentes, y quieran compartir y aprender de y con otros colegas. Para facilitar la comprensión, se ha organizado la información a manera de preguntas, donde a cada una se le da una amplia respuesta.

¿Qué es una comunidad de práctica?

Una comunidad de práctica es un grupo de profesionales que se forma con la finalidad de desarrollar un conocimiento especializado a través del intercambio de aprendizajes y reflexiones sobre su práctica. Wenger et al. (2002) la definen como “grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (p. 4). Los integrantes de la comunidad pueden trabajar en distintos escenarios, pero cuando se reúnen encuentran que sus interacciones son valiosas porque comparten información, nuevas comprensiones, sus necesidades, aspiraciones y sugerencias de mejora.

De acuerdo con Smith, Hayes & Shea (2017), la comunidad de práctica es una de las concepciones del aprendizaje social más importantes. El marco teórico de las comunidades de práctica ha provisto de una dirección conceptual a los ambientes de aprendizaje que pretenden o que buscan el desarrollo profesional.

La idea inicial de las comunidades de práctica fue propuesta por Lave & Wenger (1991) al argumentar que el aprendizaje es esencialmente un proceso social y no una mera recepción y asimilación de información. Posteriormente, Wenger la desarrolló para incluir que el tipo de aprendizaje propuesto como participación es un modelo que existe naturalmente en las organizaciones y que ese modelo puede ser aplicado en una variedad de contextos, incluidos el educativo, gubernamental y empresarial.

Las comunidades de práctica no son una construcción conceptual sino el reconocimiento de realidades sociológicas. El concepto puede ser nuevo, pero no la existencia de estas agrupaciones en las organizaciones y en la vida social en general (Wenger, 2001). Como ejemplo de ello, Brown & Duguid (2000) narran que en la empresa Xerox que llegó a ser mundialmente famosa por la venta de fotocopiadoras, los técnicos que reparaban las máquinas empezaron a intercambiarse sugerencias y trucos sobre cómo resolver problemas. Lo hacían en reuniones informales o durante la comida. La empresa reconoció el valor de esas interacciones y creó el proyecto Eureka para fomentar que esas interacciones se compartieran de manera generalizada a todos los técnicos. Se estima que el proyecto Eureka ahorró a la compañía 100 millones de dólares.

Además de las comunidades de práctica que surgen de manera espontánea, hay otras creadas intencionalmente. Una de ellas, en tiempos recientes, fue hecha por la compañía Chrysler que, presionada por el avance de las compañías orientales, la generó entre los ingenieros para acelerar el proceso de innovación y no tardar cinco años en producir un nuevo modelo de vehículo. Con ello lograron producir un modelo nuevo en 2,5 años, la mitad del tiempo (Ghi-

misi, 2016). En estas comunidades creadas por Chrysler partieron de las reuniones y discusiones informales que tenían los ingenieros y otros equipos de la compañía. Para evitar repeticiones de ideas y de información, estas comunidades crearon el *Engineering Book of Knowledge* llamado también *EBoK*, con una base de datos que contenía las mejoras prácticas, los aprendizajes e información acerca de proveedores (Ghimisi, 2016).

Wenger (2001) identifica algunos supuestos que subyacen a la creación de una comunidad de práctica, entre ellos que el aprendizaje ocurre “en el contexto de nuestra propia participación en el mundo” (p. 19); es decir, el aprendizaje no es meramente conceptual ni algorítmico sino que principalmente es actuación en contextos y diálogo sobre ésta.

Un segundo supuesto es que “el aprendizaje es parte de nuestra naturaleza humana igual que comer o dormir [...] y si se nos da la oportunidad somos bastante buenos en eso” (Wenger, 2001, p. 19). Esta idea podría parecer contra intuitiva para muchos de los profesores que observan el desánimo y la apatía de sus alumnos, pero que resulta axiomática si se ve el aprendizaje en un contexto más amplio. Todos los humanos están ávidos por aprender, pero no necesariamente lo que la escuela prescribe. Los mismos profesores tienen el interés de aprender a realizar su labor docente en maneras más eficaces y, por tanto, más satisfactorias para ellos mismos.

El tercer supuesto consiste en la idea de que: “El aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer” (Wenger, 2001, p. 19). Quizá alguien pueda aprender solo, pero las personas disfrutan aprender con otros y frecuentemente la disonancia cognoscitiva surgida de las discrepancias de comprensión es el detonante de nuevos aprendizajes que llevan a una homeostasis temporal cuando en el diálogo se logra la intersubjetividad, que muy pronto será rota con la generación de nuevas disonancias que retarán, de nuevo, la capacidad de comprender de los participantes.

¿Por qué crear una comunidad de práctica?

La respuesta corta es: porque aprender en la práctica y reflexionando sobre ella es una forma poderosa de mejorar la calidad de la educación, en contraste con otras formas que no han resultado eficaces.

Hay maneras de formación docente de probada ineficacia, entre ellas, la enseñanza en cascada, donde un grupo de expertos imparte un taller o un curso a algunos profesores, quienes a su vez lo repiten con otros que a lo imparten a otros más, lo que termina en una especie de teléfono descompuesto para quienes participan al final. Otra manera poco eficaz es que los profesores asistan a cursos mandados por la autoridad, que frecuentemente no atienden lo que estos consideran dificultades en su quehacer cotidiano. En muchos de estos cursos los docentes salen contentos, pero posteriormente señalan que su práctica continúa igual y siguen hablando de la necesidad de aprender sobre cómo motivar a sus estudiantes, cómo lograr que tengan aprendizajes significativos y duraderos, y cómo pasar de hacer exposiciones a tener actividades que no solo hagan pasar un buen rato los alumnos sino que les permitan aprender.

La comunidad de práctica puede ser una buena alternativa de formación continua, que no exige erogación de parte de la administración educativa, pero sí de que esta establezca las condiciones para que los profesores se puedan reunir, pensar su práctica y experimentar maneras diferentes de promover el aprendizaje. Cuando una comunidad de práctica florece es porque “agrega valor a la organización, a los equipos y a cada uno de los participantes” (Wenger et al., 2002, p. 59); sin embargo, no es de esperar que el desarrollo sea suave y sin complicaciones; con frecuencia hay que superar conflictos, asumir descubrimientos dolorosos y persistir ante las dificultades.

La creación de comunidades de práctica es un reto necesario a asumir por todos los profesionales de la educación y quienes se dedican a la formación docente, dado que “a través de ellas se puede, por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y por otra, lo-

grar mejores prácticas en el campo de la investigación y la docencia” (Bozu & Muñoz, 2009, p. 1).

Una comunidad de práctica tiene el potencial de transformar una profesión que se ha caracterizado por el individualismo y el aislamiento profesional, que ha impedido que las escuelas, como organizaciones, aprendan. En esos casos puede haber profesores experimentados y capaces, y otros con competencias docentes incipientes o pobres, sin que el conocimiento se comparta y enriquezca al conjunto. Si el profesor experimentado se va, se lleva con él su conocimiento sin haberlo compartido con otros miembros de la institución. La comunidad de práctica genera una estructura formal en la que se explicita y comparte el conocimiento pedagógico entre los docentes.

¿Qué hace una comunidad de práctica?

Las comunidades de práctica trabajan en torno a problemas, tanto para comprenderlos mejor como para desarrollar estrategias de resolución mediante la interacción, y a través de ese proceso construyen conocimiento; además generan planeaciones, programas, sistemas de evaluación, ejercicios para las clases o simplemente una comprensión tácita que comparten (Wenger et al., 2002). “Las actividades de la comunidad incluyen la creación y el uso de ideas y artefactos que facilitan el trabajo grupal y la comprensión individual (Riel & Polin, 2004). De acuerdo con Wenger (1998), la involucración del individuo en una comunidad de práctica implica la negociación de significados, que ocurre durante los procesos de participación y negociación. Para Wenger, White & Smith (2009) el aprendizaje en la comunidad de práctica requiere el interjuego de ambos procesos. La participación incluye conversar, proponer, entre otros, y la reificación consiste en producir artefactos culturales: herramientas, explicaciones, textos, palabras, reglas. Por ejemplo, elaborar un manual para la utilización de recursos de internet es una reificación que puede fomentar la creación de sentido que el mero diálogo pudiera no lograr.

Para Wenger (2010), a partir de la participación y la reificación, los miembros de la comunidad de práctica generan y negocian criterios y expectativas mediante las cuales reconocen la membresía: una comprensión colectiva acerca del propósito de la comunidad (empresa conjunta); el establecimiento de un conjunto de normas, expectativas y relaciones (involucración mutua) y el uso de recursos de la comunidad como lenguaje, artefactos, conceptos y estándares (repertorio compartido). Como resultado de la participación en una comunidad de práctica y de los aprendizajes obtenidos, los individuos construyen una identidad, es decir, llegan a ser cierta persona o evitan ser cierta persona (Wenger, 1998), ya que el aprendizaje transforma la identidad de la persona: “una comunidad consolida su conocimiento en un campo particular a través de la continua interacción de sus miembros (Ghimisi, 2016, p. 40)”.

¿Quiénes y cómo participan en la comunidad de práctica?

En una comunidad de práctica participan todos los profesores que desean aprender de la experticia de sus compañeros y compartir la propia, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus alumnos. La participación en una comunidad de práctica es diferenciada. No todos los miembros de la comunidad participan con el mismo grado de involucramiento, por tanto, no se deben esperar eso, pues habrá miembros centrales que coordinen y organicen las actividades, miembros centrales que contribuyan con su experiencia y su capacidad de análisis, y miembros periféricos cuya participación sea menor.

Al principio, quienes se unen a una comunidad aprenden en la periferia, es decir, no tienen un papel central en las actividades de la comunidad. A esto conceptualmente se le denomina participación periférica legítima. En la medida en que se vuelven más competentes, se involucran más en la comunidad y se mueven a una participación más plena (Lave & Wenger, 1991), por lo que el aprendizaje no se concibe como adquisición de conocimiento por el individuo sino

FIGURA 4.1 PARTICIPANTES EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA



Fuente: elaboración propia.

como un proceso de participación social. En la Figura 4.1 puede verse la centralidad de cada grupo de actores.

¿Cómo está estructurada una comunidad de práctica?

Las comunidades de práctica “son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen, y aprenden a hacerlo mejor en la medida que interactúan de manera regular” (Wenger & Wenger-Trayner, 2015, p. 1). Esta definición no asume que la razón de ser de la comunidad sea el aprendizaje. Este puede serlo, pero también podría ser un resultado incidental de la participación de los miembros en la actividad. Hay muchos tipos de comunidades, pero las que buscan el aprendizaje se caracterizan por tener las siguientes características estructurales: un dominio, una comunidad y una práctica (Wenger, 2004).

El dominio es el motivo o necesidad compartida por aprender algo. Puede ser explícita o no, pero este dominio de interés es lo que da identidad a la comunidad (Wenger et al., 2015). En el caso de los profesores de secundaria, el aprendizaje, la motivación para aprender, el

manejo del clima de grupo y la conducta de los estudiantes constituyen el dominio.

La comunidad se forma a partir de los vínculos que genera entre ellos, a través del tiempo, el aprendizaje colectivo, experimentado de distinta manera por cada uno de ellos (Wenger et al., 2015). En la búsqueda de lograr su objetivo, las personas, en este caso los profesores, generan actividades conjuntas en las que participan, dialogan, comparten información, generan vínculos y aprenden unos de otros. Gradualmente construyen comprensiones compartidas; intercambian recursos y avanzan en la competencia de su dominio.

Las prácticas pueden ser conjuntas o separadas, pero las interacciones en la comunidad las afectan (Wenger et al., 2015). Los miembros de la comunidad tienen interés en un dominio específico, el pedagógico, en el caso de los profesores. No solo tienen interés teórico sino que tienen una práctica vigente sobre la cual dialogan y, mediante él, construyen un repertorio de casos que les permitirá atender situaciones que no habían experimentado; por otra parte, ampliarán los recursos para afrontar las situaciones novedosas o difíciles de la práctica, como didácticas específicas, planeaciones, formas de evaluar, actividades pedagógicas eficaces, información teórica, entre otros.

Puesto de manera sencilla, cada elemento estructural de la comunidad de práctica corresponde a una pregunta:

Dominio ¿qué nos interesa?

La comunidad ¿a quiénes nos interesa?

Práctica ¿qué hacemos?

Estos elementos pueden ejemplificarse en una escuela de la siguiente manera:

El dominio: el conocimiento pedagógico

El conocimiento pedagógico es el que refiere a la “acción práctica de enseñar” (Woods, 1989, p. 16)). De acuerdo con este autor, la aportación del conocimiento académico a la práctica docente es escasa,

por lo que los profesores echan mano de conocimiento anecdótico y de lo que aprenden directamente, por lo que el autor lo considera un conocimiento “indisciplinado”.

Los profesores muestran mucho interés por este dominio debido a que es la parte medular de su trabajo. La mayoría de ellos, de manera acertada o errónea, consideran que tienen el dominio del contenido, pero que la parte pedagógica es la que necesita desarrollo. Los profesores, durante las sesiones del Consejo Técnico muestran su interés en lo que a continuación se presenta a manera de preguntas: ¿cómo hacer para captar la atención del grupo? ¿cómo hacer para mantener el orden y la disciplina en el aula? ¿cómo lograr que los estudiantes participen en las actividades? ¿cómo hacer una secuencia de aprendizaje apropiada? ¿cómo hacer para que los estudiantes realicen una parte del trabajo en casa? ¿cómo evaluar si los estudiantes aprenden? ¿cómo asegurar que lo aprendido en un día no lo olviden al siguiente?

La comunidad: los profesores de la escuela

La comunidad estaría constituida por todos los profesores de la escuela, o al menos por aquellos con el interés de mejorar su práctica y que dispongan del tiempo para reunirse, de manera presencial o virtual, con los colegas que compartan el mismo interés. En la escuela observada los profesores consideraban que podían aprender de todos los colegas independientemente de la asignatura que impartían; sin embargo, probablemente el trabajo en comunidades de práctica sea más apropiado para profesores que enseñen en asignaturas similares.

La práctica: dar clases

La práctica es lo que hace el profesor en el aula donde se da el interjuego entre múltiples aspectos del quehacer educativo: el conocimiento de la disciplina —qué enseñar—, su conocimiento pedagógico —cómo enseñar—, la normativa escolar —con qué reglas y condiciones desa-

rrollar el trabajo—, el interés de los estudiantes, la conducta de estos, el propósito específico de la clase, las actividades de aprendizaje, los sistemas de evaluación. La práctica es lo que da sentido a cultivar un dominio y a construir una comunidad, pues en ella el docente ejerce su actividad profesional, deriva satisfacción o insatisfacción personal, reconocimiento de los estudiantes, colegas, directivos y de la comunidad más amplia, además de que es su fuente de ingresos.

Una comunidad necesita cohesión, es decir, mantenerse unida. Esta cohesión nace de la construcción colectiva de una cultura que incluye “normas de conducta, rutinas, reglas y una meta común” (Ghimisi, 2016, p. 40).

Un elemento común de las comunidades de práctica exitosas es el liderazgo de los miembros centrales, pues ellos identifican los temas medulares que se van a trabajar y asumen la responsabilidad de mantener la vitalidad y la efectividad de la comunidad; son responsables del nivel de participación del resto de los miembros y juegan un papel importante en moderar y regular las reuniones. Los líderes también manejan las relaciones entre la comunidad de práctica y la organización formal, incluyendo la comunicación de lo que la comunidad produce, tanto para la organización como para sus miembros (Baker & Beames, 2016).

¿Qué tipos de comunidades hay?

Existen varios tipos de comunidades de práctica según el elemento de la misma en que se centren: en la realización de una actividad específica, en la mejora de la práctica o en la generación de conocimiento, como se muestra en la Tabla 4.2 elaborada por Riel y Polin (2004).

En el caso de la secundaria, lo que se ha apreciado en las sesiones del Consejo es el interés en aprender de otros para mejorar la propia práctica a través de compartir sus planeaciones, actividades, ejercicios y maneras de involucrar a los estudiantes, así como de comunicar experiencias de éxito y fracaso.

TABLA 4.2 TIPOS DE COMUNIDADES

| Dimensiones | Centradas en las actividades | Centradas en la práctica | Centradas en el conocimiento |
|---|---|---|---|
| Miembros | Se agrupan o agrupan en función de las tareas. Se relacionan entre ellos. El grupo se constituye en función de la tarea. Se realiza una división de las tareas dentro del grupo. | Los miembros buscan la parte práctica para mejorar su práctica laboral. No necesariamente hay un consenso. Fuerte identidad grupal. El liderazgo emerge de la experiencia y de grado de experiencia. | Parte práctica en virtud de la experiencia relevante y el interés común. Pueden estar en consenso. Fuerte identidad con el objeto de conocimiento. División formal de trabajo basada en roles e identidades. |
| Características de las tareas o de los objetivos | Tarea, proyecto o problema bien definido con metas y prioridades. Objetivos de aprendizaje como parte del proyecto. | Actividad conductiva, con múltiples tareas. Aprendizaje como consecuencia de la práctica continua y reflexión. | Evolución y aprendizaje del conocimiento práctico. Aprendizaje como consecuencia. |
| Estructuras de participación | Grupos pequeños. Focaliza en la realización de producto que refleja el aprendizaje. | Abierto a múltiples participantes. Producción colectiva. | Diálogo entre diferentes actores. Construcción de base de conocimiento. Organización dividida por producción del trabajo intelectual. |
| Mecanismos de reproducción y de crecimiento | Transmisión de experiencia de prácticas, procedimientos y principios. Lenguaje compartido. | Evolución de las prácticas a través de dispositivos, herramientas y artefactos. Lenguaje compartido. | Organización y división por la producción del trabajo intelectual y los contextos teóricos. Lenguaje compartido. |

Fuente: Riel & Polin, 2004, pp. 24-25.

¿Cómo se aprende en la comunidad de práctica?

El aprendizaje es uno de los elementos fundamentales de la noción de comunidad de práctica y es constitutivo de su definición misma: “una asociación de aprendizaje entre personas que encuentran útil aprender de y con otros acerca de un dominio particular. Utilizan las experiencias de práctica de cada uno como un recurso para el aprendizaje” (Wenger, Trayaner y de Laat, 2011, citado por Smith et al., 2017, p. 211). El aprendizaje ocurre durante la participación (Lave & Wenger, 1991), la cual genera una cognición colectiva que se cons-

truye mediante el diálogo y el trabajo en colaboración, a través de la mediación de personas y de herramientas físicas y psicológicas (Cenich & Santos, 2005). El aprendizaje es facilitado por tres prácticas en las comunidades de práctica: conocer los puntos de vista de los otros participantes, la organización del diálogo y el reto a los supuestos de los participantes por parte de la realidad y de los puntos de vista de los otros (Oborn & Dawson, 2010). Con esta acepción de aprendizaje sociocultural se va más allá del aprender haciendo y el aprendizaje experiencial. Lave y Wenger (1991) señalan que no se trata de aprender de la plática, sino de aprender a hablar como clave en la participación periférica legítima.

A través de la participación y la reificación (cosificación), los miembros de la comunidad de práctica desarrollan una comprensión colectiva del propósito de la actividad (empresa conjunta), establecen normas y expectativas (involucración mutua) y utilizan recursos comunes, como lenguaje, conceptos y artefactos (repertorio compartido) (Wenger, 2010).

¿Cómo se puede iniciar una comunidad de práctica?

El primer paso para iniciar una comunidad de práctica sería gestionar ante la autoridad que les autoricen un tiempo determinado para compartir experiencias, diseñar nuevas maneras de enseñanza, dar cuenta de ellas y hacer una evaluación colegiada de los resultados. Aunque en otros escenarios laborales es posible iniciar una comunidad de práctica informal en sus tiempos libres, durante el trabajo o a la hora de la comida, en los escenarios de las escuelas secundarias públicas esto no es posible, debido a que no existen esos tiempos libres. Si a un profesor de planta le quedan algunos periodos en clases, debe atender papás, alumnos o cumplir con alguna cuestión administrativa. Durante el recreo de los jóvenes, en algunas escuelas se pide a los profesores que estén al pendiente de que no haya accidentes o agresiones. Por tanto, es necesario que la autoridad provea el tiempo.

El segundo paso sería que los profesores aprendieran acerca del fundamento y la manera de operar de una comunidad de práctica y del papel que cada uno de ellos tiene en ese organismo colegiado. No es necesario que se hagan grandes lecturas, ya que los profesores tienen la experiencia de participar en el CTE evaluando la docencia, identificando problemas y planteando soluciones, por tanto, algunas lecturas cortas sobre las comunidades de práctica les darían sentido inmediatamente al relacionarlas con lo que ya saben hacer.

El tercer paso consiste en que se decida si los profesores trabajarán en una gran comunidad de práctica donde participen quienes imparten diversas asignaturas, o si sería mejor trabajar de manera más cohesiva en grupos que cultiven el mismo campo de estudio. El trabajo en academias debería ser el trabajo de una comunidad de práctica, en ese caso, la agrupación es por asignaturas similares, pero no sería descabellada la idea de formar grupos de profesionales que provengan de distintas disciplinas para pensar acciones pedagógicas útiles a través de ellas.

El cuarto paso sería que los profesores de planta más interesados se organizarán para iniciar el trabajo. Ellos podrían ser quienes coordinaran la comunidad, podrían incluir a docentes que trabajan en la escuela por horas e incorporar a los profesores jóvenes, quienes se beneficiarían de la experiencia de los docentes expertos.

En el quinto paso, una vez que los profesores estén trabajando y descubran la importancia de participar en estos grupos, es necesario que utilicen alguna manera de mostrar los resultados de su trabajo, resaltando los logros obtenidos. Probablemente este sería un aspecto difícil, dado que en la cultura escolar no es frecuente la práctica de documentar las acciones y sus resultados; sin embargo, este es un elemento crucial para conservar viva la comunidad, tanto porque puede mantener el ánimo de los profesores, como porque legitima ante la autoridad la inversión del tiempo.

La dirección del plantel podría incluir a estas comunidades en su organización y procurar dar los apoyos necesarios para que estas se

mantengan. El papel de la dirección es quitar cualquier tipo de obstáculo que interfiera con esta forma de organismo colegiado entre pares, dar los apoyos requeridos, reconocer el trabajo y pedir que se documente el proceso.

Conviene que las comunidades de práctica se construyan sobre la estructura de relaciones que ya existen en una organización. Una de las actividades más importantes de los coordinadores y de los miembros clave de la comunidad es pensar cómo generar interés de los demás participantes para involucrarlos en las tareas (Ghimisi, 2016).

Un aspecto muy importante en la comunidad de práctica es la apertura al diálogo. Si el conocimiento se construye a partir de la interacción mediante la comunicación de ideas, crear un clima propicio para el diálogo abierto resulta indispensable. Esto representa un reto para cualquier comunidad de práctica en una organización, debido a que los participantes pudieran tener el temor de hablar abiertamente y no saber hasta qué grado hacerlo.

Para que una comunidad funcione adecuadamente se requiere un espacio donde se pueda dar la interacción, las reuniones y el diálogo, en el que participen tantos miembros como sea posible, pero también para enriquecer las interacciones informales que se dan entre los miembros.

Es relevante que las actividades e interacciones de los miembros generen valor, es decir, que los participantes reciban algo. Tener logros desde el inicio, aunque sean pequeños, puede dar a los miembros la confianza de que la comunidad produce (Ghimisi, 2016) y los motive a plantearse metas más ambiciosas.

El ritmo es otro elemento al que hay que prestar atención, pues la comunidad para mantenerse activa necesita cierto ritmo que se logra a través de reuniones periódicas, tareas específicas y metas de cumplimiento. Este es un aspecto difícil en una comunidad debido a que los participantes también forman parte de otros grupos dentro de la organización y fuera de ella (Ghimisi, 2016).

¿UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA EN LUGAR DEL CTE?

Los profesores en la secundaria observada desean construir una comunidad de práctica (aunque ellos no la llaman así); se refieren a tener la posibilidad de interactuar con sus pares para aprender unos de otros acerca de actividades pedagógicas específicas que motiven y promuevan el aprendizaje de los estudiantes, pero en un escenario autorizado por la autoridad educativa donde les den el recurso principal que necesitan: tiempo para pensar de manera colegiada su práctica.

Como ejemplo de ese trabajo de comunidad de práctica, en una de las sesiones se afirma que a partir del Consejo se han generado actividades lúdicas y ponen como ejemplo “el paraguas de matemática”; la profesora de inglés dice que ella utilizó la misma actividad en su clase de inglés y le funcionó muy bien (Obs_4). Un profesor toma fotografías de todas las actividades de sus compañeros porque dice que, aunque sean de otras asignaturas, le pueden servir en su clase. Ahí se puede observar un conjunto de profesionales (comunidad) que ejercen la docencia (práctica) y que se interesan por mejorar su práctica (dominio).

Además de que en la práctica se nota un trabajo de comunidad de profesores, los docentes también la ven reflejada en lo conceptual. En una de las reuniones, al leer unos párrafos acerca de los antecedentes de las comunidades de aprendizaje de Racionero y Serradell (2005), el profesor de matemáticas dice que ellos se están adaptando a trabajar como comunidad de aprendizaje. Otro profesor y una maestra señalan que están cerrando filas para hacer el trabajo más colaborativo (Obs_6).

Dado que, en ciertos momentos, los profesores funcionan como una comunidad de práctica, sería deseable que esta se constituyera de manera formal, reconocida, con tiempo para el trabajo y con la obligación de dar cuenta de sus avances, tanto en la formación permanente de los profesores como en la modificación de su práctica en el sentido de lograr que los estudiantes construyan el conocimiento esperado.

De los espacios actuales que son candidatos para que en ellos se pueda crear una comunidad de práctica, el primero sería el de las academias, pero necesitaría ser ampliado y tendría que cambiarse el foco, pues ahora muchos profesores refieren que ese tiempo se utiliza para cuestiones administrativas y para hablar acerca del comportamiento de ciertos estudiantes en particular. El otro candidato es el CTE, que podría dedicar una parte del tiempo a que los profesores piensen, planeen y evalúen su práctica educativa de manera colegiada. Para ello sería necesario que la autoridad permitiera modificaciones a la manera rígida y vertical en que ahora se lleva a cabo la reunión del Consejo.

Una comunidad de práctica requeriría de una organización distinta a la que actualmente tiene el CTE, pero muchas de las actividades que se realizan en este organismo colegiado podrían ser el centro de una comunidad de práctica que promoviera la formación continua de los docentes, con la finalidad de mejorar la enseñanza.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. En *Cuadernos de discusión*, 17. Recuperado a partir de: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-mr9hmel5LS-cds17.pdf>
- Baker, A., & Beames, S. (2016). Good CoP: What Makes a Community of Practice Successful? En *Journal of Learning Design*, 9(1), 72-79. Recuperado a partir de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096698>
- Barnett, S., Jones, S. C., Bennett, S., Iverson, D., & Bonney, A. (2012). General practice training and virtual communities of practice. A review of the literature. En *BMC Family Practice*, 13(1), 87-98. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-13-87>
- Bozu, Z., & Muñoz, F. I. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. En *RUSC. Universi-*

- ties and Knowledge Society Journal*, 6(1). Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/780/7801179004.pdf>
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado a partir de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/133>
- Cheybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 36(3-4). Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/html/270/27036410/>
- Ghimisi, S. (2016). The role of community of practice in higher education. En *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series I: Engineering Sciences*, 9. Recuperado a partir de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&auth-type=crawler&jrnl=20652119&AN=121241491&h=ArkC5da4Dzz6U-Q56mIIAQYgqIrnLFOgARWrs%2FwsOTbJfY%2FUTr9a3WVZ-caraCQ4BocQS2OgC6dSwxhSspCC7dA%3D%3D&crl=c>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2015). *Los docentes en México*. Informe 2015. México. Recuperado a partir de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I_240.pdf
- Kilbride, C., Perry, L., Flatley, M., Turner, E., & Meyer, J. (2011). Developing theory and practice: Creation of a Community of Practice through Action Research produced excellence in stroke care. En *Journal of Interprofessional Care*, 25(2), 91-97. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.483024>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Cámara, S., Moral, P., Ángel, P., Frías Osuna, A., Casado, P., & Del, R. (2015). En torno al concepto de necesidad. En *In-*

- dex de Enfermería*, 24(4), 236-239. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>
- Oborn, E., & Dawson, S. (2010). Learning across Communities of Practice: An Examination of Multidisciplinary Work E. Oborn and S. Dawson Learning across communities of practice. En *British Journal of Management*, 21(4), 843-858. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00684.x>
- Riel, M., & Polin, L. (2004). Online Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. En S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-50). Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México. Recuperado a partir de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/1/1.2%20LINEAMIENTOS%20CTE%202013-2014.pdf>
- Smith, S. U., Hayes, S., & Shea, P. (2017). A Critical Review of the Use of Wenger's Community of Practice (CoP) Theoretical Framework in Online and Blended Learning Research, 2000-2014. *Online Learning*, 21(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i1.963>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68(3), 1-8. Recuperado a partir de: <http://ezproxy.iteso.mx/login?qurl=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3ddbth%26AN%3d12828715%26lang%3des%26site%3dehost-live%26scope%3dsite>
- Wenger, E. (2010). *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. Recuperado a partir de: <https://>

doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses. Recuperado a partir de: <http://wengertrayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Wenger, E., White, N., & Smith, J. (2009). *Digital habitats: stewarding technology for communities*. Portland: CPSquare.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. España: Paidós.

5. El Consejo Técnico Escolar como un espacio para la gestión del conocimiento

ANTONIO RAY BAZÁN

Entre los estudios que recientemente han colocado como su objeto el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), no hay trabajos que aborden su dinámica de funcionamiento desde una perspectiva de Gestión del Conocimiento (GC). Apenas unas notas (Santizo, 2013) que señalan algunos aspectos del potencial de este organismo para la creación y desarrollo de conocimiento al interior de las escuelas y se conviertan en “organizaciones que aprenden” (Senge, 2000; Bolívar 2001, 2000a).

Las notas de Santizo subrayan el trabajo en equipo y la colaboración como constitutivos de los procesos de GC y el trabajo colegiado como un escenario que dinamiza el desarrollo de propuestas e innovaciones, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, desarrollar las competencias profesionales y avanzar en la autonomía de gestión del centro escolar.

Los mismos lineamientos para el funcionamiento de los CTE (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2013) proponen formas de trabajo que concuerdan con procesos de GC: el trabajo colaborativo y la visión sistémica; la observación y el aprendizaje entre pares, la gestión de la información que implica su generación, sistematización, flujo y utilización para orientar los propósitos específicos del Plan de Mejora (PM) y la evaluación de sus resultados. Como se verá más adelante,

no puede haber generación de conocimiento si no hay colaboración, aprendizaje y gestión de la información, que constituyen tres pilares de la gestión del conocimiento. Otra forma de trabajo señalada en los lineamientos es el diálogo, entendido como una “conversación franca, respetuosa, empática y abierta entre los distintos actores del proceso educativo” (SEP, 2013, p. 15). Se está hablando aquí de una forma de comunicación que va más allá del simple intercambio de información hacia una construcción conjunta de conocimiento utilizando el lenguaje como herramienta social del pensamiento (Mercer, 2001). Para que esto suceda, el liderazgo del director es un componente importante en la generación de un clima de trabajo participativo, pero a la vez orientado a las metas propuestas, en segundo lugar, debe construirse un ambiente de confianza para que los profesores puedan expresar sugerencias, experiencias, modos de hacer que en la conversación se transformen en nuevas maneras de atender pedagógicamente los retos que siempre plantea la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Los estudios que presentan experiencias de aplicaciones de la gestión de conocimiento en instituciones educativas en países de América Latina y España son relativamente escasos (Montiel 2014). Esta autora refiere que en la base de datos del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) solo hay 60 artículos sobre el tema de GC, publicados entre 2000 y 2010. De ellos, 25 son los que presentan aplicaciones de GC en la institución educativa, que en su mayoría tienen como escenario las instituciones de educación superior. Una excepción es un artículo de Claudia Romero sobre una intervención educativa en escuelas secundarias de Buenos Aires (Romero, 2007) y el de un proyecto de la SEP dirigido a la formación continua de maestros de educación básica (2006). Otro rasgo general de la mayoría de estos estudios es que refieren a un modelo de GC de vertiente tecnológica.

La pregunta que se plantea en este capítulo es si la estructura y dinámica del CTE de una escuela primaria específica se pueden leer

desde los procesos de gestión de conocimiento, señalados arriba, y desde otras condiciones que potencian estos procesos que se describirán adelante. Para responder esta pregunta se analizan los registros de observación de diez sesiones de CTE de una escuela primaria pública urbana sostenidas en el ciclo escolar 2016-2017 (dos sesiones de la fase intensiva y las ocho sesiones de la fase ordinaria).

Estos registros se elaboraron con una orientación etnográfica, respondiendo a la pregunta: ¿Qué está pasando aquí? La observación recogió las acciones y las interacciones del equipo docente participante (profesoras, director y, en momentos, otras autoridades educativas). Se tuvo especial interés en observar y registrar los temas abordados, las conversaciones sostenidas, los productos elaborados, las aportaciones y las formas de participación de los actores y el estilo de conducción de las sesiones por parte del director (en la gran mayoría de las sesiones), o por parte de la docente asignada por el director cuando él no pudo asistir (una sesión y media).

Para complementar este trabajo de observación se entrevistó a cuatro maestras, de un total de 12, y también se entrevistó al director. El tema de la entrevista fue la percepción y apreciación que tenían estas maestras y el director del trabajo y la dinámica de su CTE y cómo impactaba o no la vida cotidiana de la escuela, la práctica docente y el aprendizaje de los niños y niñas.

Estos datos se analizan e interpretan desde conceptos, procesos y condiciones articulados y propuestos en el campo de la gestión del conocimiento. Para ello, se presenta en primer lugar y de manera breve lo que constituye este campo y las dos vertientes principales en que suelen agruparse los modelos que orientan sus aplicaciones en las organizaciones. Se argumenta que el modelo Socialización, Externalización, Combinación e Internalización (SECI) de Nonaka y Takeuchi (1995) propone procesos de construcción de conocimiento que tienen convergencia con diversos aspectos de lo sucedido en el Consejo Técnico observado y se describe cómo se gestionan la información, el aprendizaje y la colaboración dentro de un conjunto de

condiciones que potencian estos procesos. Se concluye con las aportaciones centrales de este estudio, se señalan las debilidades y fortalezas del CTE como un espacio para la generación y el flujo de conocimiento que trascienda los límites administrativos que lo restringen, de modo que supere un cumplimiento ritual oficioso apegado a la normativa y funcione como catalizador de procesos que conviertan y sostengan la institución escolar como una organización que aprende.

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

En la economía global actual, el conocimiento es el principal recurso de una organización. Si en el pasado, el trabajo, la tierra y el capital constituían la fortaleza organizacional, la economía global actual junto con la revolución tecnológica han colocado el conocimiento como la base de las ventajas competitivas de cualquier organización. Si bien estas ideas surgieron del mundo empresarial y de las grandes corporaciones, son claramente aplicables a las organizaciones sociales, educativas, gubernamentales, deportivas. Gordó (2010) afirma que “gestionar adecuadamente el conocimiento de la organización se convierte en una capacidad imprescindible para el aprendizaje, la mejora y la competencia organizativa de los centros educativos del siglo XXI” (p. 81).

En este campo, el conocimiento se entiende como un producto derivado del aprendizaje social. Son creencias, fundamentadas o no, que los individuos adquieren por sus experiencias, vivencias e interacciones con otros. No se trata de un conocimiento abstracto sino que está constituido por prácticas corporeizadas en las que los componentes afectivos tienen un papel igual de importante que los cognoscitivos.

De acuerdo con Canals (2003), estas creencias representan la visión que tiene el individuo acerca de su entorno y de cómo suceden las cosas en el mismo. Es un conocimiento de naturaleza práctica que ayuda a la persona a dirigir sus acciones y adaptarse a las fluctuaciones del entorno. Por tanto, es flexible, modificable, en el que tiene tanta importancia aprender como desaprender.

La ventaja de esta perspectiva sobre el conocimiento es doble: por una parte, incluye cualquier tipo de conocimiento, desde el más estructurado y sistematizado hasta el que está profundamente enraizado en la actividad y resulta difícil de expresarlo de manera codificada; en otras palabras, se incluye tanto el conocimiento explícito como el tácito. Este último es un concepto que propuso el filósofo M. Polanyi (1966) y se refiere al conocimiento que las personas manifiestan en sus acciones cotidianas, que tiene componentes técnicos, cognitivos y afectivos, pero que es difícil de comunicar de manera explícita y formalizada. De acuerdo con este autor, la mayor parte del conocimiento de las personas es tácito, representa el “saber hacer” de las personas y de las organizaciones y, por tanto, es un recurso de gran importancia no solo en el nivel personal sino sobre todo en el ámbito de la organización. La gestión del conocimiento es precisamente poner condiciones y procedimientos para que este se comparta, se explicita, se formule, se difunda y se utilice por los miembros de la organización en un ciclo recursivo que mejore los desempeños individuales y grupales.

El objetivo de desarrollar conocimiento en las organizaciones es desempeñar con mayor eficacia y eficiencia las tareas de su competencia para lograr los propósitos que se han planteado como organización. Pero por sí sola no puede producir y generar conocimiento. Requiere como punto de partida del conocimiento de las personas que trabajan en ella y tomar en cuenta que la mayor parte de este conocimiento es tácito. De ahí la necesidad de que la organización, cualquiera que sea su naturaleza, promueva espacios de interacción e intercambio en los que sus integrantes puedan conversar acerca de este conocimiento tácito.

Estos espacios interactivos entre las personas que trabajan en una organización y que realizan tareas similares ayudan a una comprensión mejor de las mismas y, por tanto, a realizarlas de manera eficaz y eficiente. Pero el beneficio no termina ahí: estas interacciones producen conocimiento no solo en el plano individual sino también en el plano de la organización.

Los espacios de interacción pueden ser informales, pero también pueden ser espacios institucionales formales. El hecho de que existan este tipo de espacios no quiere decir que los encuentros y las interacciones informales ya no se den. Lo más común es que en una organización se dé una combinación de ambos tipos de espacios.

Los modelos de gestión del conocimiento

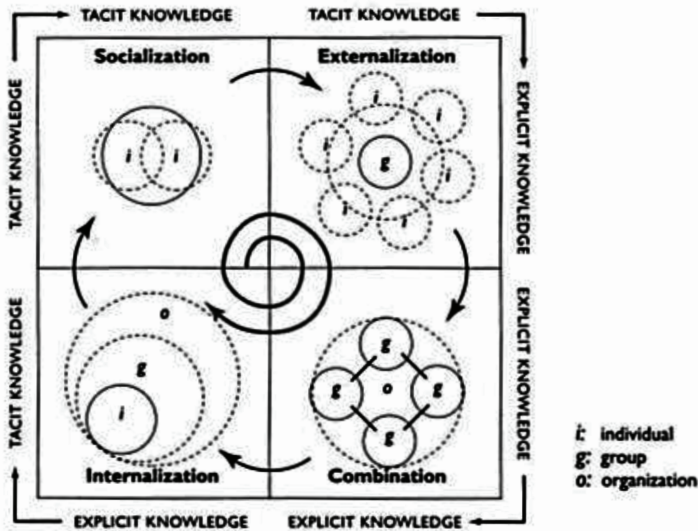
De acuerdo con Rodríguez (2006) existen “incontables modelos para la gestión del conocimiento” (p. 29). Algunos estudiosos del tema tipifican y muestran las características de algunos de estos modelos. Por ejemplo, Marulanda, et al. (2012) describen y evalúan 30 de estos modelos. Sánchez (2005) presenta una revisión de 18 de estos modelos. La literatura académica acerca de este tema se multiplica cuando se revisan textos en inglés. Pero de acuerdo con Rodríguez, los “incontables” modelos se pueden agrupar en tres categorías: los modelos que enfatizan el almacenamiento, acceso y transferencia del conocimiento, los modelos socioculturales más centrados en las personas y el desarrollo de un clima relacional que facilite la gestión y la transferencia de conocimiento, y los modelos tecnológicos que ponen su acento en el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramienta preferente para la gestión de conocimiento (Rodríguez, 2006). En esta misma línea, Gordó (2010) señala que las diversas propuestas y modelos se pueden agrupar en tres grandes vertientes: unos resaltan la innovación tecnológica y apuestan por los sistemas y redes de comunicación mediadas por la tecnología; otros colocan su esfuerzo en el conocimiento explícito y en la combinación de este tipo de conocimiento para alinearlos a los objetivos estratégicos de la organización y orientar la toma de decisiones; el tercer modelo pone su acento en el conocimiento tácito de los integrantes de los equipos de trabajo y en el aprendizaje como resultado de la interacción cara a cara. Las decisiones se toman de manera colaborativa y conjunta.

De acuerdo con Gordó, esta última vertiente cuyo modelo más representativo es el propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), se ajusta —en términos generales— a la realidad de las organizaciones educativas y a los modelos subyacentes de funcionamiento de las mismas. En nuestro medio, el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2016) y los lineamientos y estructura propuestos por la SEP para el trabajo de los CTE, tienen afinidades con la propuesta de los autores mencionados.

El modelo SECI de Nonaka y Takeuchi

Estos autores consideran que la generación de conocimiento pasa por cuatro fases que implican un proceso de conversión de conocimiento de tácito a explícito y de explícito a tácito, en una espiral recursiva en la que cada vez se amplía más el dominio y el alcance del conocimiento generado, tanto en el ámbito individual como en el de la organización. La primera fase llamada socialización (S) se caracteriza por compartir el conocimiento tácito. Implica cercanía e interacciones cara a cara. Esta fase es sumamente importante pues implica el punto de arranque para la creación y generación de conocimiento. La siguiente fase es la de externalización (E), en la que el esfuerzo conjunto está dirigido a convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito. La tercera base es la de combinación (C), este conocimiento explícito es sistematizado, formalizado, validado e integrado con conocimiento externo que se considera pertinente y funcional para el propósito o propósitos que se persiguen. En esta fase el conocimiento también es difundido a través de diversos medios. La última fase es la de internalización (I), en la que se pretende que este nuevo conocimiento sea apropiado por los miembros de la organización y lo conviertan en un conocimiento tácito, a través de su incorporación en las actividades prácticas. Este modelo se representa gráficamente en la Figura 5.1.

FIGURA 5.1 REPRESENTACIÓN DEL MODELO SECI Y DE LA ESPIRAL DE CONOCIMIENTO



Fuente: Nonaka y Kono, 1998, p. 43.

En resumen, el modelo SECI describe el proceso mediante el cual se intercambia y transforma el conocimiento tácito y explícito en las organizaciones. Para que estas transformaciones tengan lugar y se genere la espiral de conocimiento, es necesario que existan condiciones y espacios formales e informales que faciliten las interacciones y los intercambios entre los miembros de la organización. Nonaka y Kono (1998) se refieren a este espacio con un concepto integrador que llaman *Ba* y lo definen como un contexto compartido que promueve y propicia significado, y funciona como una plataforma para la construcción y creación de conocimiento. Estos autores refieren que se basaron en los trabajos del filósofo japonés Kitaro Nishida, quien fue el primero que propuso el concepto de *Ba* como un lugar o espacio relacional compartido. Este espacio puede ser físico, virtual, mental o una mezcla de ellos. Los equipos de proyecto, los círculos informales, las comunidades virtuales, los grupos de trabajo, son espacios

en los puede configurarse un *Ba*. La característica que distingue este espacio relacional de otras interacciones humanas es la creación de conocimiento. Implica el avance del conocimiento individual y del colectivo debilitando las barreras personales para abrirse a una perspectiva trascendental que integre, a través de un proceso reflexivo, la información y el conocimiento que se comparten recíprocamente. Es el espacio relacional que reúne los recursos de conocimiento, las capacidades intelectuales y las motivaciones de las personas para convertir estos recursos en un conocimiento organizacional.

La pregunta que se busca responder enseguida es si en el Consejo Técnico Escolar estudiado se observaron estos procesos de conversión de conocimiento y las condiciones que caracterizan este espacio *Ba* de interacción, al mismo tiempo que se promueve el aprendizaje, la colaboración y la gestión de la información. ¿Se reúnen las condiciones necesarias para compartir, transferir y generar conocimiento en la organización escolar?

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO UN ESPACIO *BA*

El CTE de la escuela primaria “Hidalgo” (nombre ficticio) está constituido por el director del plantel, 11 profesoras y un profesor (2 por cada grado escolar), la profesora de educación física y la de inglés. Los profesores y el director estuvieron presentes en todas las sesiones observadas, con dos excepciones: en una de las sesiones intensivas no asistió una de las maestras ni el director y, en otra, el director no estuvo en la primera mitad de la sesión. En estas ocasiones, una de las maestras se hizo cargo de presidir y dirigir la sesión.

Desde los lineamientos generales que estipula la SEP, el Consejo es un espacio institucional que propone y propicia la interacción entre los integrantes del colectivo docente. Desde la perspectiva de la GC, y particularmente del Modelo SECI, el CTE se puede considerar como un espacio de socialización de conocimiento tácito en el que el equipo docente comparte su experiencia ante diferentes situaciones que en-

frenta en su práctica docente, ya sea en temas relativos al aprendizaje de sus alumnos, a su comportamiento, a las relaciones con los padres de familia o disposiciones de las autoridades educativas.

Muchas de las interacciones entre el equipo docente en los CTE observados colocan sobre la mesa el conocimiento tácito experiencial de los docentes. Ante una situación planteada, puede haber diversas aportaciones que refieren a un conocimiento en acción: cosas que han hecho para resolver dicha situación u otras similares. En estas aportaciones por regla general no se apela a un conocimiento teórico formalizado sino a las acciones emprendidas y los resultados logrados. Estos son algunos ejemplos:¹

B comenta una buena experiencia en el sentido de utilizar como monitores a niños del propio grupo: los niños más listos podían ayudar a los niños con rezago (CTE₄₋₁₂₁).

Trabajé multigrado con fichas. Y les iba enseñando diferentes metodologías. Había un fichero de la Secretaría. Me daba resultado. En una escuela en la que trabajé en el Cerro del Cuatro, se trabajaba con monitores. La escuela tenía muy bajo nivel, pero se trabajaba en el salón. Al poco tiempo, los niños se integraban (CTE₅₋₁₀₃).

Les voy a compartir la metodología que estoy llevando con esos tres problemas de matemáticas. Eso abona al análisis, a la reflexión, a la comprensión lectora y, además, a la práctica de las operaciones y sus significados de estos tres problemas diarios de verdad, ¿por qué creen que ganamos a nivel Jalisco?, mi niño de cuarto grado junto con un niño de colegio. ¿Cuál fue la metodología?: la tenacidad, la sistematización, la disciplina, eso es lo único que nos va a dar resultados (CTE₅₋₃₈).

1. Los testimonios referidos como CTE están tomados de las observaciones de sesiones de Consejo. El número inmediato a estas siglas indica la sesión observada. El número que sigue al guión indica el párrafo del registro en el que se encuentra ese testimonio. Los testimonios referidos como EM o ED están tomados de las entrevistas de maestras, maestros o director. El número y la letra indica el grupo del profesor o profesora.

Como puede apreciarse en los ejemplos, los profesores comparten su saber hacer, el conocimiento que han adquirido a través de la experiencia directa en la enseñanza, a través de la interacción con sus colegas y a través de su formación inicial y cursos de actualización.

La mayor parte de este conocimiento es tácito, pero algunos profesores pueden hacer referencia a conocimientos declarativos y conceptos más formales de la pedagogía cuando se trata de contenidos sobre el aprendizaje y de los efectos de algunas estrategias. Una de las maestras refiere lo siguiente: “Les compartí unos cuadernillos para establecer a final del año los contenidos de matemáticas y lingüística. Sugiero continuar con esto porque me está dando resultados. Por ejemplo, trabajar tres problemas de matemáticas diario; abona a la comprensión lectora, al análisis de texto y al pensamiento lógico matemático” (CTE 4-101).

En una de las entrevistas, la maestra valora de manera muy positiva este espacio de intercambio, al mismo tiempo que comenta que no tienen oportunidad de esta interacción en el trabajo cotidiano: “Una de las cosas que más me gusta del Consejo es compartir sobre todo estrategias, metodologías de compañeros que yo observo y valoro mucho el trabajo de todos mis compañeros de esta escuela y de la otra escuela también. Y es un momento bonito para hacerlo porque no se da en el día a día” (EM4B).

Compartir estrategias pedagógicas, formas de trabajo, programas y materiales didácticos es una constante en todas las sesiones observadas. Se destaca entre ellas la 7ª sesión ordinaria en la que las maestras y el maestro fueron presentando ante el colectivo las estrategias pedagógicas que habían utilizado en su grupo para mejorar el aprendizaje y, de manera particular, para atender a los niños con rezago. Además, presentaron las evidencias y los resultados que obtuvieron, tanto positivos como negativos.

El CTE de esta escuela es un grupo multifacético y plurifuncional. Aunque la normatividad de la SEP especifica su composición, funciones y objetivos como un grupo de gestión, también tiene rasgos

de comunidad de práctica y de un grupo informal en el que no solo se plantean situaciones, se toman decisiones y se planifica sino es un espacio en el que se mejora el clima laboral, se promueve la identidad con la institución, se comparten situaciones cotidianas de la escuela y de ámbitos personales; es un espacio en que los maestros comparten sentimientos y emociones, incrementan el conocimiento que tienen unos de otros y mejoran el nivel de confianza y el clima laboral. Resulta importante ponderar esta dimensión de los CTE, pues de ella dependen sus funciones sustantivas y, desde la perspectiva de GC, promover el aprendizaje entre pares, trabajar colaborativamente y elaborar la información que se genera a lo largo del ciclo escolar para orientar las estrategias de trabajo y la ruta de mejora.

Este aspecto de la gestión de información está muy presente en diversas sesiones del Consejo en las que se muestran datos referidos a los niveles de aprendizaje de los alumnos con un énfasis particular en los niños con rezago. Generalmente a los niños se les etiqueta con un color rojo, amarillo o verde según sea el nivel de logro que alcancen en el aprendizaje. Esta relación de los niveles de logro de los alumnos es un dato y, en cuanto tal, es la base para generar información. En sí, esta relación no indica las causas de los niveles de desempeño de los alumnos ni orienta las acciones que hay que emprender.

Los datos pasan a ser información cuando se contextualizan, se ordenan, se relacionan entre sí. Por ejemplo, no es lo mismo una relación de este tipo cuando se trata de la actividad de diagnóstico del aprendizaje al inicio del ciclo escolar, que cuando presentan los resultados de la prueba Sistema de Alerta Temprana (SISAT), o cuando se evalúan las estrategias empleadas para trabajar con los niños que presentan rezago. También estos datos se pueden procesar estadísticamente, así sea de manera simple, por ejemplo obteniendo los porcentajes de alumnos en cada color, por grado y por grupo. De esta manera, se pueden hacer comparaciones entre grados y se puede avanzar en una interpretación de estos datos que pasan así a constituirse en información.

Ahora bien, datos e información pueden estar en documentos, bases de datos, tablas y gráficos, pero para que constituyan conocimiento las personas deben estudiarlos, compararlos, buscar conexiones entre los mismos, por ejemplo niveles de desempeño y asistencia a la escuela; estudiar las diferencias en español y matemáticas, o las diferencias entre grados o incluso entre grupos. Este análisis de los datos y la información lo hacen las profesoras desde su experiencia, sus valores, sus conocimientos previos y desde este marco le dan significado y sentido, y deciden qué acciones tomar de acuerdo con el contexto y el propósito que persiguen. Por ejemplo, en la sesión 3, una de las maestras de 4º grado comparte los resultados que obtuvieron los niños en la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea): “Los resultados de Planea de 4º estuvieron arriba de la media nacional, menos en dos subtemas: Comprensión global y resolución de problemas. Pero también hay que trabajar en figuras geométricas y fracciones” (CTE3-179).

Inmediatamente, una maestra comenta sobre formas de trabajo con el tema de las fracciones: “Para fracciones: sistematizar significados y procesos. Insiste en los significados y las diversas aproximaciones al tema de fracciones: como punto en la recta numérica, como decimal [...] Y hay que ponerles diferentes ejercicios para que recurran a sus ejemplos” (CTE3-179).

En la última sesión ordinaria del Consejo, los profesores junto con el director analizaron los resultados que obtuvieron los alumnos en la prueba SISAT que aplicaron hacia el final del ciclo escolar como “un experimento”: “El director proyecta los resultados del SISAT al tiempo que dice: la maestra G nos capturó todos y están separados todos y se pueden meter al programa de SISAT” (CTE10-17).

En una buena parte de esta sesión estuvieron comentando los resultados de esta prueba, estableciendo diversas relaciones entre los mismos y considerándolos para la planeación del siguiente ciclo: “Una maestra comenta sobre los resultados: le sirve a la compañera que va a tener nuestro grupo como si fuera un prediagnóstico”

(CTE10-18). Siguen viendo los resultados. Una maestra de tercer grado dice: “Tengo muchos rojos. Dice que en escritura salieron muy mal. Da ejemplo de un reglamento de biblioteca. En escritura, hay un reto. Vean lo benéfico de este programa. Ya tenemos estos retos para los que van a cuarto” (CTE10-28-29). El director comenta: “los de primeros grados tienen mucho verde. Conforme aumenta el grado va cambiando a amarillo. Es más complejo el conocimiento. La dificultad es mayor. Hay que estar muy pendiente de esto” (CTE10-31). Otra maestra señala refiriéndose a los desempeños en que hubo más rojos: “Eso podemos traer para el próximo ciclo: producción de textos y cálculo mental” (CTE10-37).

Es importante subrayar el papel del director como un gestor de información, que devuelve al colectivo docente los datos sistematizados de este ejercicio de evaluación realizado en la escuela como “un experimento”. Aunque esta información está disponible en una página de la SEP, presentarla en el Consejo y dialogarla con todas las profesoras propicia que, a través de los comentarios y de la participación, se utilice para revisar las fortalezas y debilidades de los desempeños docentes, y para considerar los “retos” que estos resultados plantean para la planeación del ciclo siguiente. De esta manera, la información se transforma en conocimiento y un conocimiento que se genera a través del intercambio y el diálogo (Davenport y Prusak, 1998).

Otra actividad de gestión de la información en la que los profesores la generan, sistematizan y la transmiten es la elaboración de la bitácora de grupo, que es un registro de lo que va sucediendo con ese grupo y se va pasando a la profesora o profesor que le toca atender a ese grupo en el siguiente ciclo escolar. Desde la primera sesión ordinaria del CTE, los profesores establecen esta actividad como un acuerdo: “Con los padres de familia: establecer acuerdos y compromisos en caso de ser necesario. Llevar la bitácora de aula y el portafolio de evidencias” (CTE3-233).

Dos maestras refieren la importancia de este registro en sus entrevistas:

Tratamos de dar seguimiento. Yo acabo de llegar [se refiere a que es su primer año de trabajo en este plantel], pero veo que aquí hay un seguimiento del apoyo; de una maestra de primero pasa todo a la maestra de segundo y así sucesivamente, y ya tenemos la noción de cómo se está trabajando y qué niños necesitan más apoyo y es una referencia llevar la bitácora de los alumnos. Es importante (EM4A).

Compartimos lo que nos funciona. Saben qué, compañeros, yo manejo un registro de conducta, ok, nos gusta, lo vamos a usar, por qué, porque en tal año tuve un problema con una mamá y fue mi protección, aquí le puse que tenía mala conducta desde tal fecha. Y es un registro que llevamos, pues, la mayoría. El expediente también. Llevamos el expediente por cualquier cosa porque no falta el típico papá: “mi hijo, con la otra maestra no hacía nada”. Espéreme, aquí dice que tal día de septiembre de 2016 tuvo problemas (EM3A).

La estructura organizacional del CTE es un elemento que facilita el intercambio y el aprendizaje entre pares, dado que se trata de un equipo relativamente pequeño de profesores y el director de la escuela. En este caso, no se observaron jerarquías entre los docentes, excepto la del director que la tiene por oficio y una organización del trabajo por *binas* de acuerdo con los grados escolares que atienden los profesores. En los siguientes extractos de entrevistas, las maestras mencionan aprendizajes específicos a partir de las interacciones en el Consejo:

En nuestra escuela los maestros nos apoyamos mucho en cuestión de saber otras estrategias. Qué estrategia me puede ayudar que a otro compañero le pudo haber servido para yo implementarla y tener mejores resultados con los alumnos, verdad. Y pienso que eso ha sido un apoyo, una retroalimentación para nosotros, este ayudarnos con nuevas estrategias para que haya un avance significativo en los muchachos. Estamos trabajando ahorita mucho con los

niños con rezago y al estar viendo resultados de los compañeros y vemos niños que han tenido un avance significativo y hay niños que no lo han tenido, que han tenido un pequeño avance solamente, pero también eso es falta del apoyo de los padres de familia.

—Ahorita que entré la vi trabajando con monitores. ¿Esto es algo que usted ya hacía?

No, no, no. Es algo que empecé a trabajar porque los compañeros estaban diciendo que trabajar con monitores les había dado resultado, entonces empecé a trabajarlo y sí, sí me ha dado resultado, lo único que veo es los niños al levantarse se inquietan mucho y se hace un poco de desorden, pero no, ya me estoy acostumbrando y a los niños les encanta apoyar y los niños saben que no tienen que dar respuestas sino ayudar a que el niño piense. Pero sí, me ha dado resultados el trabajo con monitores (EM4A).

Y considero que a raíz de que se ha trabajado en el Consejo hemos aprendido más a trabajar en equipo. Cuando de recién entré al sistema una de las cosas que extrañaba mucho del sistema particular era precisamente el trabajo de equipo. He observado que a través de estos Consejos hay más apertura, incluso cuando nos toca compartir con otras escuelas veo esto en los compañeros, más iniciativa en querer aportar y compartir (EM4B).

De lo dicho anteriormente, se desprende que uno de los rasgos que definen la dinámica de las sesiones de este Consejo es la colaboración entre los participantes. Desde los lineamientos oficiales la línea de autoridad es muy clara en el CTE, no solo por el papel de conducción asignado normativamente al director de la escuela sino porque la misma SEP propone las metas, los productos y aspectos de la dinámica de cada sesión del CTE. La manera en que el director y el colectivo docente “interpretan” estos lineamientos resulta clave para que el espacio interactivo dé pie a los temas emergentes y a la fluidez que caracteriza un proceso de creación de conocimiento. Resulta clave

también en el plano de las relaciones humanas, para la colaboración, la comunicación abierta y la satisfacción derivada de estos procesos participativos.

El director es el primero en reconocer este rasgo en el equipo docente:

Aquí hay un buen equipo de trabajo. Aquí no hay pleitos y cosas así. Eso es lo que me ha gustado. Trato en lo más posible de que haya convivencia sana entre ellos, pero sin llegar al relajamiento. Que se trabaje en convivencia, pero sin relajar el trabajo. Que se haga bien el trabajo, de una manera agradable, pero sin relajar, que se haga lo que se tiene que hacer (ED).

Esta integración del equipo de trabajo se manifiesta en las sesiones cuando ofrecen ayuda para tareas puntuales dentro de la sesión, desde elaborar un organizador gráfico referente a algunos de los temas tratados, hasta resumir información que luego colocan en alguno de los productos esperados, dictar las conclusiones de una discusión y corregir la redacción de la misma. Reconocen las habilidades y experiencia de sus colegas, y expresan peticiones abiertas de apoyo igual que ofrecimientos de ayuda: “¿Qué falta *M*? ¿En qué te ayudamos? Otra maestra dice lo mismo. *M* proyecta un cuadro de la ruta de mejora. *L* le dice cómo puede ver el archivo de manera completa” (CTE3-213-215). “Las maestras comentan que sería bueno que *L* las capacitara en el uso del pizarrón interactivo antes de que se vaya de licencia (por maternidad) y que lo comentarán con el director” (CTE1, 26).

Otras dos maestras han trabajado con sus compañeras; una compartiendo sus conocimientos en la enseñanza de las matemáticas y la otra el uso de organizadores gráficos como herramienta para favorecer la comprensión lectora. Estas acciones colaborativas las llevan a cabo en otros horarios en la medida que tienen la oportunidad de hacerlo.

Implementamos la gramática que es importante. No íbamos a hacer algo de relleno sino algo que le sirva. Reafirmar temas y los niños con rezago y lo de la gramática. Compramos un cuaderno especial para que siga en el siguiente ciclo y la maestra *N* (se refiere a una compañera del trabajo) es la que nos asesora. Nos ha dado glosarios de la gramática desde primero a sexto y todos a la par. El artículo, los tipos de sustantivos... (CTE1, 62).

Respecto de español y de la identificación de ideas principales, una maestra comenta: “Eso lo trabajamos en los organizadores gráficos que la maestra *N* nos trajo” (CTE4, 110).

La organización por *binas* también favorece la colaboración, en ese caso, entre los profesores que comparten grado escolar. El director lo expresa así en la entrevista:

La participación de los maestros en el Consejo es muy buena. Los maestros están muy involucrados, muy bien compaginados en el proceso a tal grado que ya nosotros trabajamos por *binas*: los cuartos, los sextos, los terceros, etc., y todos los trabajos desde un principio yo nada más les mando un paquete de trabajo, pero van a trabajar los dos. Estamos en el Consejo y están los dos que están trabajando en la computadora, uno le está dictando. Porque trabajan las actividades. Eso nos ha dado muy buenos resultados. El año pasado estábamos en color amarillo y este año ya subimos al verde que es de excelencia porque subió el examen de Planea.

Lo bueno de esta escuela es que el ambiente entre los maestros es de cordialidad. No es de rivalidad y eso ha favorecido que el trabajo se haga sin simulaciones. Los que trabajan en *binas* sin simulaciones se intercambian las experiencias y las prácticas, y están sacando las actividades y cuando les pido evidencias de las actividades vienen a la par, les puedo pedir a cualquier grupo de los dos y tienen las mismas actividades ya calificadas y todas resueltas. Y eso me ha dado muy buenos resultados. Los maestros se llevan muy bien entre ellos (ED).

Se podría pensar que esta organización por *binas* favorece una visión estrecha de la dinámica de la escuela, restringida al grado escolar del que cada bina es responsable. Sin embargo, en las sesiones observadas no se percibió lo que podría llamarse un “gradocentrismo” en el que lo que importa es solo lo que compete a mi grado escolar. Al contrario, los profesores se veían comprometidos en la toma de decisiones de temas transversales y cómo trabajarlos, en asumir el compromiso de la bitácora de grupo y en escuchar y aportar a todos los compañeros considerando el objetivo general de la mejora en los aprendizajes, independientemente del grado escolar.

Una primera conclusión respecto de las relaciones entre CTE y GC es que, al menos en el caso de esta escuela, se pueden observar con mucha claridad procesos de generación de conocimiento que corresponden a la fase de socialización y algunos indicios de las fases de externalización y de interiorización. La fase de combinación de conocimiento no es muy clara porque por regla general los profesores no acuden al conocimiento externo, aunque pueden mencionar autores, programas y recursos que encuentran en la red o en capacitaciones específicas, todo está filtrado por su experiencia y su práctica cotidianas. En este espacio se procesa información y se propicia el aprendizaje en un clima de colaboración y participación abierta.

Es importante señalar que, tanto los procesos como las fases, no siguen una secuencia lineal rígida y que lo que parece privilegiarse en las sesiones del Consejo es la fase de socialización y compartir el conocimiento tácito que tienen los profesores. Sin embargo, también hay momentos en que se comparte conocimiento más formalizado, posiblemente producto de experiencias previas del equipo docente y en otros momentos también se refleja conocimiento interiorizado que se ha compartido como conocimiento tácito o formalizado. Este proceso de interiorización también es referido por las maestras entrevistadas.

Toca ahora examinar si los procesos referidos de gestión de información, de aprendizaje y de colaboración tienen como base un conjunto de condiciones y factores que en el modelo SECI se consideran

facilitadores y propiciadores de estos procesos. Se trata de profundizar en la caracterización del CTE de esta escuela como un espacio *Ba* (Nonaka & Kono, 1998).

Condiciones para la gestión del conocimiento

Nonaka & Takeuchi (1995) afirman que los procesos de generación y creación del conocimiento requieren un conjunto de condiciones que los propicien. Estas condiciones son: aspiración, fluctuación y caos creativo, redundancia, autonomía y variedad de requisitos.

Respecto del primero es importante considerar que las metas de los CTE vienen señaladas desde los lineamientos mismos para su operación y de manera más específica en las guías de trabajo para cada sesión que son elaboradas por las autoridades educativas. Estas metas se concretan en abatir el rezago educativo, mejorar los aprendizajes de los alumnos —especialmente en español y matemáticas—, propiciar un clima de sana convivencia en la escuela y cumplir la normatividad mínima del funcionamiento escolar. Cada plantel, de acuerdo con sus circunstancias y contexto, especifica aún más estas metas y las plasma en la ruta de mejora y la estrategia global de mejora.

En este caso, desde la segunda sesión ordinaria del Consejo, el director propone la aspiración para el ciclo escolar: “La pretensión es que pasemos a color verde. Ahorita estamos en color amarillo” (CTE₄, 132).

Dicha pretensión fue claramente lograda por la escuela. Los maestros y el director consideran que tuvieron un buen resultado en el ciclo y en parte estos resultados están relacionados con el buen trabajo que se hace en el CTE. Nonaka & Takeuchi consideran que un componente importante para lograr la aspiración que una organización se plantea en cuanto tal, es el compromiso colectivo con las tareas que implica ese logro.

En la entrevista, una maestra expresa su apreciación por este compromiso: “Pues la verdad es que se trabaja muy a gusto. Tengo com-

pañeras y compañeros, incluido al director, comprometidos con lo que hacemos y es muy padre trabajar en un lugar así, en el que todos trabajan y en el que no te tienes que quejar de nadie, en el que alguien no haga su trabajo y te dañe, pues es un trabajo en equipo” (EM3A).

Las fluctuaciones provenientes del entorno son una parte inherente de las organizaciones educativas. Son tema recurrente en las sesiones del Consejo, lo mismo que la sensación de inconformidad y malestar que provocan. Son fluctuaciones que pueden provenir de las mismas autoridades cuando imponen un programa o una normativa con la que los profesores no están de acuerdo; otras provienen de los rasgos y características de los propios alumnos, de sus estilos de aprendizaje, de la diferencias en sus niveles de conocimiento y de sus habilidades o falta de ellas, a las cuales los maestros tienen que responder ajustando su planeación a estilos, niveles, habilidades, lo que supone un reto constante para la tarea docente; otras se refieren a la falta de apoyo en casa para el aprendizaje escolar o a la inasistencia injustificada de los niños, lo que agrava el rezago.

Ante estas fluctuaciones, se buscan soluciones prácticas, más en la línea del procesamiento de la información que del caos creativo porque el ritmo de trabajo no da lugar a la pausa reflexiva que implica una comprensión más completa del problema. Los maestros proponen soluciones que se fundamentan más en su práctica que en conceptos traídos de fuera. Ciertamente recurren a materiales, sitios de internet, textos diversos que proponen como recursos para promover el aprendizaje de sus alumnos y, de manera especial, de aquellos con rezago. Estos recursos son resultado de sus búsquedas individuales que comparten en el espacio del CTE.

Debido a la falta de apoyo de algunos padres de familia, los maestros de la escuela acordaron que la petición a ellos sería simplemente que mandaran al niño a la escuela todos los días y que con eso sería suficiente colaboración. De esta manera, los maestros de la escuela dejaron de insistir en el apoyo de los padres en casa, puesto que de cualquier forma no obtenían una respuesta positiva y focalizaron su

esfuerzo a lo que ellos sí podían hacer en el aula, siempre y cuando el niño asistiera con regularidad.

En términos de Senge (1998), este acuerdo del colectivo docente implica superar la barrera de aprendizaje que este autor llama “el enemigo externo” y empezar a cultivar las disciplinas del dominio personal y de la visión compartida, al menos ante este tipo de fluctuaciones. Aunque la solución se puede tachar de simple, en realidad representa un paso adelante en la comprensión y solución del problema.

La redundancia y la variedad de requisitos son dos factores cercanos uno del otro. El primero se refiere a posibilitar que una idea generada por algún miembro de la organización se comparta con los demás, aun cuando sea una idea que no resulte funcional en su área de trabajo específica. Por ejemplo, lo que aporta un profesor de quinto o sexto grado respecto de estrategias y materiales para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas, puede no ser aplicable en los primeros grados de primaria. Sin embargo, compartir estas ideas puede generar que estos maestros las adapten y ajusten de acuerdo con su contexto de trabajo. Este flujo de información también puede ir en sentido contrario, es decir, de las maestras de los primeros grados a las de los últimos grados. Esta “trasgresión de los límites funcionales” (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 93) promueve una estructura de funcionamiento horizontal, en la que las jerarquías se diluyen. Este factor resulta muy importante en una organización escolar para romper la tendencia “natural” de organizarse por grados y trabajar colaborativamente sólo con el o los colegas con quienes se comparte grado. Por otra parte, es frecuente que las profesoras y profesores cambien de grado o también que trabajen en otra escuela impartiendo un grado diferente. Todo ello hace que la redundancia que en un primer momento pudiera parecer una pérdida de tiempo, tenga un sentido y favorezca una visión más holística del centro escolar.

La forma de organizar el trabajo del Consejo de esta escuela y la dinámica participativa del mismo facilita este factor de redundancia. El tamaño relativamente pequeño del equipo permite que las sesiones

de trabajo se desarrollen con fluidez, aun cuando casi todo el tiempo los maestros prefieren trabajar en plenaria y no se distinguen “grupos de trabajo”, más allá de una organización por *binas* que es abierta y flexible al momento de compartir y colaborar.

Por otra parte, la variedad de requisitos se refiere al hecho de que para enfrentar las fluctuaciones y problemas que el entorno plantea a la organización, se requiere un repertorio que sea tan amplio y variado como los problemas planteados y que este repertorio debe estar disponible entre los miembros de la organización. Se puede considerar que la redundancia alimenta la variedad de requisitos, siempre y cuando la información y soluciones que se comparten queden al alcance de los integrantes del equipo. La diversidad de experiencias y de preparación de los integrantes de un equipo de trabajo es un elemento que contribuye a esta condición. La estructura de funcionamiento horizontal, flexible, con una comunicación abierta y multidireccional también contribuye positivamente a ampliar los repertorios de respuesta ante los problemas. Estos elementos se observaron en el funcionamiento del Consejo de esta escuela. Pero también hay que señalar al respecto que, siendo un equipo relativamente pequeño, es posible que el repertorio de respuestas ante los problemas que plantea el entorno no sea tan amplio, variado y matizado para enfrentar eficazmente estas fluctuaciones.

Sin embargo, en dos sesiones ordinarias los docentes de todas las escuelas de la zona se reunieron en asamblea en la que compartieron diagnósticos de sus planteles, compromisos, estrategias de trabajo y resultados de las mismas. En estas sesiones de “aprendizaje entre escuelas”, después de la asamblea general, los maestros se reunieron por grado para compartir los problemas que enfrentan y las soluciones que están implementando en sus grupos. Este tipo de sesiones, sin duda, tienen un impacto importante en ampliar y diversificar el repertorio de respuestas ante dichos problemas. Igualmente, muestra el gran potencial que puede tener esta estructura de trabajo si la experiencia y el conocimiento que se comparte y se genera en esas

sesiones se recupera, se sistematiza y se difunde entre los maestros y escuelas participantes. En la segunda sesión de “aprendizaje entre escuelas”, una maestra propone lo siguiente:

R: Una propuesta para los de sexto. Una experiencia que tuve, una maestra me dijo un día: explícame tu proceso de aprendizaje. Mejor que me vea. Y aprovecha que está la supervisora para insistir en su idea: que nos intercambiemos, que vayas a ver cómo trabajo y aprender de observar. Eso me va a decir más.

Profesor de física: Como una clase modelo. Nos exponemos a la crítica tanto positiva como constructiva.

R: Que lo hagamos entre escuelas también: cómo trabaja S en matemáticas y que me vayan a ver también a mí. Para que sea esta zona la mejor.

S: Esto podría ser un proyecto de directores. Hay que ponerlo en la mesa (CTE6, 168-170).

La autonomía es una condición que se observa como ambivalente en las sesiones del CTE. Por una parte, los profesores se asumen como individuos autónomos en el estrecho margen que les permite la normatividad de la SEP. Estos intersticios (Rockwell, 2006) están situados en su práctica docente, en las decisiones pedagógicas que toman y en la manera en que las implementan en el salón de clases. Por ejemplo, una de las maestras decide dedicar dos horas de los sábados a trabajar con aquellos niños que tienen marcado rezago educativo y los papás aceptan estas horas extra a la jornada escolar. Otra maestra decide trabajar en su salón de clases con monitores; otras utilizan recursos y materiales diferentes a “los oficiales” para fortalecer el aprendizaje de ciertos temas. En este aspecto, los ejemplos se pueden multiplicar.

La esfera de sus funciones pedagógicas no es un espacio menor pues está en el corazón mismo de la práctica docente, pero sí tiene las restricciones impuestas por el programa mismo y por la cantidad de niños que deben atender. Esta franja de autonomía está enraizada en

su identidad y compromiso profesional que se manifiesta en expresiones como: ponerse la camiseta, compromiso ético, tener vocación. Estos son algunos ejemplos: “creo que esta profesión es 100% vocación, cuando uno está convencido porque es maestro y para qué es maestro, creo yo que cada año surgen retos nuevos y se da uno cuenta de muchas cosas, pero sigue uno caminando” (EM4B).

Los maestros están trabajando una actividad de la guía en la que se les pide que comparen la reforma de 2011 con el Nuevo Modelo Educativo. La maestra se pregunta:

¿Van a aceptar [las autoridades] nuestras opiniones? Siento que lo que están haciendo es para que digan que los maestros dijeron que sí. Es algo irónico.

Ch: Tenemos que actuar con un sentido alto de ética y hacer caso omiso de lo que diga la Secretaría. Hacer estrategias y trabajar. Sacar adelante a nuestros niños independientemente de lo que diga la Secretaría (CTE3, 34-35).

Presenta la maestra R de la escuela Hidalgo [se trata de la primera sesión de “aprendizaje entre escuelas”]. Empieza bromeando y las maestras ríen. Dice que en la escuela se combinan los cambios con la experiencia y la preparación, y con tener la camiseta bien puesta (CTE6, 37).

Es necesario ponernos la camiseta y actuar con profesionalismo y tener estrategias que estén fundamentadas (CTE6, 88).

Otro intersticio en el que puede advertirse un ejercicio de autonomía se observa en la conducción de las sesiones de Consejo. No siempre el director sigue al pie de la letra la guía propuesta por la autoridad educativa. Enfatiza ciertos temas, propone otros y deja de cubrir aquellos que le parecen poco relevantes para los propósitos de la sesión.

Por ejemplo, en la 7ª sesión no se abordó el tema del calendario escolar (posiblemente porque se decidió en otro espacio) y en su lugar se acordó presentar evidencias de avances por grado escolar, de acuerdo con la ruta de mejora. Una buena parte de la 8ª sesión se dedicó a analizar los resultados de la prueba SISAT que aplicaron en la escuela como un “experimento”. Respecto al apego estricto a la propuesta de las guías de sesiones, el director es enfático en declarar que, aunque el cuadernillo está bien, no todas las actividades resultan funcionales:

Lo que pasa es que cuando voy a la junta de directores ya leí el cuadernillo y vi los puntos clave de que se va a tratar y si nosotros le extenuamos al maestro el trabajo, lo atiborramos de trabajo y se va la mañana y no se concluye lo que debe hacerse. Por ejemplo, yo ahorita ya les repartí, ya les dije qué es lo que necesito para poder armar lo que necesito presentar. Vamos a lo concreto. No nada de que vamos a revisar pregunta por pregunta, a lo concreto. Tratamos de no entretenernos en eso para no cansar a los maestros. A lo que es. A lo que nos da resultados, porque el cuadernillo maneja un montón de preguntas. En lo individual contestan tal pregunta y son como unas 10; después en plenaria comparten. Y se nos va la mañana en eso. Yo les digo, para mañana quiero que traigan estas evidencias y todo eso de los contenidos. Si me dedicara a las preguntas, se nos va toda la mañana y no acabamos (ED).

Pero cuando las decisiones implican el ejercicio de la autonomía en el nivel de la organización, aparecen con mucha claridad las restricciones. Así, algunas iniciativas que han implementado los docentes de esta escuela y que han considerado valiosas, las han tenido que abandonar por la normatividad de la Secretaría:

Aquí hay una petición de gestión: teníamos media hora con la maestra *N* o con la maestra *M* y los compañeros que tienen habilidades

tecnológicas y ese espacio debería seguir siendo al menos una vez al mes. El recreo no ajusta para eso más aún ahora que estamos vigilando en las guardias. No hay espacio para tener este tipo de información que para mí fue muy valiosa en cuanto a la uniformidad de conceptos. Se habla de la autonomía de gestión, vamos haciéndolo, no estamos pidiendo cosas para irnos de pachangas. Son cosas necesarias como la plática de ahora en la mañana. La misma práctica nos está haciendo voltear a buscar las estrategias. Me gustaría que con esa libertad de gestión nos pudiéramos reunir.

D: Le acabo de hacer llegar a la maestra supervisora que estamos saliendo, como ella dice. Porque hubo una queja de una mamá: “que tu escuela está saliendo temprano”. Por escrito, que estás saliendo más temprano. Eso de la autonomía de gestión es un mito (CTE4, 111-112).

Una solicitud del director de tener las sesiones del CTE en la propia escuela, excepto aquellas que impliquen la interacción con maestros de otros planteles, le fue denegada. El argumento del director era que en su plantel disponen de más recursos como el aula de medios con conexión a internet y tienen a la mano los diferentes materiales que puedan necesitar en las sesiones. Al no ser así, tiene que traer computadora, proyector, materiales, cables, y no cuenta con una buena conexión a la red. Aunque esta condición aparentemente no afecta el funcionamiento y la consecución de las metas del Consejo, no deja de llamar la atención que incluso una petición como esta no sea aceptada, limitando la autonomía del plantel al establecer una sede común como un posible ejercicio de control.

De esta manera, el desarrollo de la autonomía está limitado a la estrecha franja de decisiones pedagógicas que pueden ser personales o consensuadas, pero acotadas a la actividad docente en el salón de clases y, por parte del director, a privilegiar ciertos temas de la guía oficial del Consejo sobre otros.

En mayor o menor medida, de las cinco condiciones que Nonaka & Takeuchi (1995) consideran fundamentales para propiciar la creación y generación de conocimiento, se pueden ver indicadores en la estructura y funcionamiento del Consejo de esta escuela, lo que habla del potencial que tiene esta actividad y el modo de realizarla para considerarse como un espacio *Ba*.

Factores que propician la gestión del conocimiento

Por último, en el modelo SECI se consideran cinco factores que facilitan la creación del conocimiento (Krogh, Ichijo, Nonaka, 2001): “1) Inculcar una visión del conocimiento; 2) conducción de conversaciones; 3) movilización de activistas de conocimiento; 4) creación del contexto adecuado; 5) globalización del conocimiento local” (p. 11). No todos los factores facilitadores se observan en la dinámica de los CTE. Aunque el Consejo en general y cada sesión tiene objetivos y metas, en estos no se propone una visión del conocimiento amplia que dirija y articule los conceptos que se crean o los que se comparten. Los esfuerzos más articulados y sistematizados son los que corresponden a la gestión de la información referida a los impactos que la ruta de mejora tiene sobre el aprendizaje de los niños. En este proceso se combina información obtenida con las evaluaciones internas con aquella resultante de una evaluación externa (la aplicación del SISAT), y se pondera la “bondad del programa”, por la utilidad del mismo para la planeación del ciclo siguiente y porque sus resultados confirman y precisan las evaluaciones y apreciaciones internas respecto de los logros de aprendizaje. La movilización de activistas de conocimiento solo se observó en una sesión cuando una experta en derechos humanos sostuvo una charla con todos los profesores de la zona escolar sobre las implicaciones de este tema en la escuela. Sin embargo, aunque el equipo docente de la escuela “Hidalgo” consideró que había sido una información necesaria y útil, no surgió de una solicitud específica de este colectivo. Por otra parte, una charla de dos

horas no llega a constituir lo que los autores tienen en mente con este factor, ya que un activista del conocimiento es alguien que además de ser experto en el tema que está abordando el equipo, trabaja de una manera mucho más cercana con el mismo y durante un lapso mayor. La globalización del conocimiento local tampoco se observó. Se podría decir que, dado el tamaño de esta organización, no es un factor que tenga un gran peso para la difusión del conocimiento generado o compartido al interior de la misma, puesto que todos los procesos se dan cara a cara. Sin embargo, si se sube un poco de escala, del plantel escolar a la zona escolar, la perspectiva cambia, pues el conocimiento local que se produzca en cada Consejo puede compartirse al menos en el nivel de zona para que sea esta zona la mejor, como lo señaló una profesora (CTE6, 169). Ciertamente, no les corresponde a los Consejos de cada plantel llevar a cabo una iniciativa de esta naturaleza, pero desde el nivel de zona se podría inculcar una visión del conocimiento a todos los Consejos, recuperar, depurar y sistematizar la información y el conocimiento compartido o generado en ellos y colocarlo en una plataforma accesible para todos los profesores y directores. Las dos sesiones de “aprendizaje entre escuelas” son una pequeña muestra del impacto que podría tener instrumentar este factor en este nivel.

Por otra parte, la conducción de conversaciones y la creación del contexto adecuado son factores cuyos indicadores se observan a lo largo de todas las sesiones y que también son reconocidos por las docentes y el director. La ponderación que hacen los autores citados sobre la influencia de estos factores en el proceso de creación del conocimiento es la más alta. En primer lugar, la conducción de conversaciones y, en segundo, la creación del contexto.

El primero de ellos se refiere al interés, la disposición y el compromiso que los miembros del equipo muestran para aportar ideas y experiencias, lo mismo que para aplicar lo que los compañeros aportan. El buen clima de trabajo, la confianza entre ellos, la disposición para conocer al compañero, la empatía, son componentes que fundamentan la reciprocidad, la apertura y el respeto que se observa en las

sesiones. Las maestras se ven a sí mismas como un buen equipo de trabajo, bien integrado y comprometido con su quehacer profesional. Una de las maestras que inició su trabajo en este plantel durante el ciclo 2016-2017, lo expresa así:

Yo desde que llegué, bueno todos llegamos con cierto miedo. Venía de Los Altos, de una escuela unitaria y aunque trabajé también en La Mojonera, era una escuela chiquita, llego a una escuela más grande y yo venía sí, como con temor, pero no, la verdad las compañeras me recibieron muy bien, hay mucha armonía en cuestión de trabajo, yo me sentí bienvenida y eso ha hecho que haga mi trabajo a gusto, feliz.

—Usted se siente con confianza...

Claro. Alguna duda, una estrategia que tenga, esto no me está funcionando, ayúdame. Sí lo hago, con quien sea. A veces tengo una duda, esta estrategia no me funcionó, tienes una que me puede ayudar para llegar a resultados con los muchachos y sí, sí lo hay. Yo llego y estoy feliz en esta escuela, la verdad, y he aprendido mucho de las compañeras también. Entonces, siento que para mí fue un cambio positivo, muy bueno (EM_{4A}).

La conversación en las sesiones es la manera en que las profesoras socializan y comparten su conocimiento, plantean sus dudas, sus inquietudes, sus aciertos; igualmente, se reconocen entre sí, sus habilidades y experiencia. Pero también hay una socialización en el plano del conocimiento personal, de sus intereses más allá del plano profesional, de sentimientos, de problemas y satisfacciones familiares. Durante el receso, las profesoras permanecen en el salón y mientras toman su refrigerio conversan de estos últimos temas y a veces también de temas escolares. Las maestras aprecian mucho este espacio. Reiteradamente se señala que es el momento que tienen para conocerse mejor entre ellas. Por ejemplo, en una sesión ordinaria preguntan a la maestra que está haciendo una suplencia quién es, de dónde

viene. Ella contesta todas sus preguntas y habla de su familia y que el ambiente de la escuela le parece muy agradable. Las maestras le dicen que le preguntan esto aquí, porque en la escuela no tienen tiempo para platicar y conocerse.

En una de las entrevistas, una maestra afirma lo siguiente:

Una de las cosas que más me gusta del Consejo es compartir sobre todo estrategias, metodologías de compañeros que yo observo y valoro mucho el trabajo de todos mis compañeros de esta escuela y de la otra escuela también. Y es un momento bonito para hacerlo porque no se da en el día a día. Otra de las funcionalidades es como desahogo (ríe), porque realmente cuando uno se da cuenta de que no es la única con esas problemáticas, pues le dan a una alientos de decir, no estoy tan peor (EM4B).

La creación del contexto adecuado se relaciona con la estructura y las relaciones jerárquicas de la organización. Como ya se señaló, las relaciones que se observan en los Consejos son más horizontales que verticales. El director ejerce un liderazgo participativo, distribuido y situacional que, de acuerdo con Von Krogh, Nonaka & Reschsteiner (2012), es un componente fundamental de los procesos de gestión del conocimiento. Con un estilo firme pero no impositivo, el director escucha, acepta sugerencias, pide la opinión de algunos profesores, informa al colectivo de asuntos vistos en las sesiones con autoridades o con políticas que la SEP pretende implantar en el corto plazo. Una de las acciones más frecuentes en este rubro es comentar sobre los diversos temas que los profesores colocan en la discusión y la dinámica del Consejo. El director en ningún momento desecha estos temas, aunque no tengan una relación directa con el propósito de la sesión. Antes bien, además de expresar sus comentarios, los complementa o los retoma para convertirlos en acuerdos del colectivo y acciones para la organización y normatividad del plantel. En ocasiones sugiere, pregunta y comparte experiencias.

Otras acciones del director tienen que ver con el mantenimiento de un clima de trabajo positivo, no sólo en la sesión sino en la dinámica escolar cotidiana. Estas acciones son, en primer lugar, el reconocimiento al trabajo que hacen los profesores para el logro de los propósitos educativos del plantel. La escuela tiene un gran prestigio en la zona escolar: se le considera la mejor y en este periodo de observación pasó de estar en semáforo amarillo a verde. Durante las sesiones del Consejo, el director pondera el trabajo de algunos profesores por su desempeño y el logro de sus alumnos y alumnas, pero insiste en que estos resultados son producto del trabajo de todos, incluyendo el trabajo de la maestra de educación física. Reiteradamente señala que son logros de toda la escuela. En una de las sesiones expresó lo siguiente:

Hace dos años en el concurso de matemáticas, los niños no tuvieron rival. Lo que importaba era lo académico. Y qué bueno que fue una evaluación basada en eso y no en los recursos de los colegios. De ahí le tomé tanto respeto a la escuela a pesar de que sus recursos son modestos comparados con los de otras escuelas y colegios, y los niños salieron adelante con sus conocimientos. Los niños hicieron sus materiales. Mis respetos para el trabajo que se hace en la escuela (CTE2, 177).

Las maestras, por su parte, expresan su gusto, orgullo, identidad con el plantel y con el equipo de trabajo. Muestran sus emociones ante comentarios del director que resaltan y reconocen su trabajo docente. Igualmente hablan de cómo es importante ese reconocimiento y cómo es importante que se lo proporcionen entre ellos, cuando no lo reciben del exterior. Expresiones como la siguiente, se escuchan en las sesiones de Consejo y en las entrevistas:

Yo vivo muy lejos, pero me gusta estar ahí. Es un ambiente de trabajo agradable. Cuando no es así, no das el cien (CTE2, 187).

Nos fue bien con los resultados de las evaluaciones afortunada-

mente, el concurso de matemáticas, ahí vamos. Eso te hace venir desde muy lejos, desde donde vives, a una escuela que tiene estas características. La verdad es que varios de aquí vivimos muy lejos y hacemos el esfuerzo, porque encontrarte una escuela donde todos los elementos funcionen como padres de familia, alumnos y maestros, es muy difícil (EM₃A).

Además, las maestras se perciben con una identidad fuerte como grupo que aprende entre ellas mismas y eso lo reflejan en su práctica docente en el salón de clases; igualmente, se puede afirmar que comparten sus problemas, sus logros, en un clima de confianza y reciprocidad que los impulsa a proponer soluciones e innovaciones para resolver los problemas y fortalecer los objetivos.

CONCLUSIONES

Desde los lineamientos mismos para la organización y funcionamiento de los CTE que propone la SEP (2013), se encuentran relaciones claras con la gestión del conocimiento y, de manera particular, con el modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995). De ahí la inquietud por indagar si en la operación de un CTE específico y situado se observan indicadores de estas relaciones, concretamente, los procesos de colaboración, aprendizaje y gestión de la información implicadas en cualquier proceso de gestión de conocimiento y las fases, condiciones y factores que el modelo mencionado considera como constitutivos y distintivos de este proceso.

Los resultados del caso presentado en este trabajo muestran que muchos de estos constitutivos se pudieron observar en el funcionamiento del CTE de la escuela elegida. Está presente la colaboración entre profesores, desde tareas muy puntuales y específicas en el espacio del Consejo hasta compromisos de más largo plazo que tienen que ver con el desarrollo de la ruta de mejora; las profesoras consideran que el Consejo también es un espacio de aprendizaje en el

que comparten estrategias, información útil para su práctica docente, formas de trabajo con los alumnos y con los padres de familia; de la misma manera, se pudo observar que al CTE se lleva información procesada que proviene de trabajos que se hacen de manera global en el plantel, de los avances en la atención del rezago escolar en cada grado. En varias ocasiones esta información sobre los avances se sistematiza en los productos que se elaboran. ¿Esto quiere decir que en esta escuela y en su Consejo se completan ciclos de generación, uso y difusión del conocimiento en el proceso recursivo en espiral que propone el modelo? Sería pretencioso responder afirmativamente de manera rotunda.

Una respuesta más prudente sería que los alcances de este Consejo en este sentido son modestos, pues no se alcanza el plano de un aprendizaje organizacional, y no se observaron todas las condiciones y factores que de acuerdo con el modelo SECI caracterizan a un espacio *Ba*. Pero, al mismo tiempo, se pudo apreciar un gran potencial en su estructura y funcionamiento, y por extensión de la organización escolar, para consolidar la recursividad del proceso y para generar la reflexión sobre el proceso metodológico que promueve y facilita la gestión del conocimiento.

Una buena parte de las condiciones y de los factores que desde el modelo SECI se consideran como necesarias las primeras y facilitadores los segundos están presentes. Pero faltan otros.

Entre las condiciones presentes se señaló el *nivel aspiracional* como una meta compartida por el equipo docente que, además, tiene el sello particular del plantel; *la fluctuación* es otra condición que se puede considerar como inherente a la dinámica escolar. El colectivo docente enfrenta las diversas fluctuaciones apelando a sus conocimientos y experiencias para toma de decisiones prácticas y funcionales; no alcanzan el *caos creativo* porque esta condición requiere de tiempo y de un espacio reflexivo para profundizar en la comprensión de algunos problemas y de sus soluciones; *la redundancia*, como cuarta condición, es algo que se presenta en la dinámica de trabajo

horizontal que tiene este Consejo, pues todas las maestras y el maestro ven las dificultades de cada quien y las estrategias que implementan como un asunto que compete a toda la escuela y del que pueden aprender; *la variedad de requisitos* es una condición limitada dado el tamaño relativamente pequeño del equipo, que aunque tiene mucha experiencia y preparación, no alcanza a responder satisfactoriamente a todas las fluctuaciones que le presenta el entorno. Dos sesiones del CTE se tuvieron con docentes de otros planteles de la zona. Esto amplía el horizonte de *la variedad de requisitos*, pero ante este tipo de sesiones hace falta recuperar, sistematizar y difundir entre todos los maestros, las experiencias que se comparten. Otra limitación en esta condición es que no hubo en las sesiones observadas —excepto en una— intercambios con expertos en temas que les inquietan. Por último, la *autonomía* como condición para la gestión del conocimiento está restringida a la estrecha franja de la práctica docente y de las estrategias pedagógicas que se implementan en el salón de clases. De hecho, algunas decisiones que tomó el colectivo docente con el propósito de mejorar la gestión pedagógica no pudieron continuar porque infringían la normatividad. Ante un hecho como el anterior, el equipo docente tiene una actitud escéptica frente a la autonomía de gestión. Por lo tanto, resulta necesario ampliar el ejercicio de la misma en congruencia, además, con el Nuevo Modelo Educativo.

Entre los cinco factores que facilitan la creación de conocimiento, uno que claramente está ausente es *inculcar la visión del conocimiento*, dar el salto del plantel a lo que podría ser una organización-red de planteles y la consultoría con expertos, no solo en los temas puntuales que se abordan en los Consejos sino en los procesos de gestión de conocimiento. Por otra parte, el CTE tiene una agenda de trabajo diseñada por la autoridad educativa. Si bien la mejora de los aprendizajes y abatir el rezago educativo compete a cualquiera de las escuelas, y los integrantes del Consejo observado se abocaron a estos temas, hace falta un análisis crítico de los productos solicitados, pero sobre todo hace falta un trabajo más fino en lo que respecta a las estrategias

específicas que los profesores conocen y aportan para cumplir con esos propósitos, de modo que se describan con detalle y se coloquen en un repositorio al que todos tengan acceso. En esta misma línea se puede hablar de *la globalización del conocimiento local* como un factor que no está presente y que se deriva de la ausencia del anterior. El conocimiento que se produce en el Consejo del plantel se queda en el plantel y solo de manera aleatoria puede pasar a otros planteles cuando los profesores del primero trabajan también en alguno de los segundos. Sin embargo, como ya se señaló, se puede subir la escala y pensar en escuelas en red, al menos a escala de zona. De esta manera, el conocimiento local de cada plantel se compartiría en la red. La *movilización de activistas de conocimiento* es otro factor ausente. Al respecto, las maestras entrevistadas expresaron la conveniencia de tener asesorías por parte de expertos en los espacios del Consejo.

En cambio, dos factores muy importantes para la gestión del conocimiento estuvieron presentes en todas las sesiones: *la conducción de conversaciones* y *la creación de un contexto adecuado*. Son dos factores que van de la mano y que tienen que ver con el estilo de conducción, con la estructura más horizontal, con el clima de trabajo y con el nivel de confianza y reciprocidad entre los integrantes del Consejo. La presencia constante de estos factores constituye un insumo fundamental para dar el salto a completar el ciclo de gestión de conocimiento.

Para terminar, es importante enfatizar que el CTE es un espacio institucional que propone y propicia la interacción entre los integrantes del colectivo docente con el propósito de mejorar las funciones sustantivas de la escuela. Desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y del estudio de este caso, se puede afirmar que puede integrar “la sabiduría de la gente normal” (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 88) en una plataforma de conocimiento disponible para todos y convertirla en sabiduría de la organización, promoviendo la creación y consolidación de los factores y condiciones que propician este proceso.

Además, el trabajo del Consejo Técnico Escolar se puede escalar a un nivel red en el que participen todos los Consejos escolares de la

zona y las autoridades respectivas. Construir, sostener y consolidar una estructura de escuelas en red y de maestros en red tendría un impacto grande en la gestión del conocimiento en las organizaciones escolares y en el cumplimiento de sus metas. De esta manera, los CTE, junto con las autoridades educativas de la zona, podrían funcionar como los catalizadores que conviertan y sostengan a las escuelas como organizaciones que aprenden. El potencial existe.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla. Recuperado a partir de: <http://arcomuralla.com>
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Recuperado a partir de: <https://www.researchgate.net/publication/48138737>
- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business Press.
- Drucker, P. (1994). *La sociedad post capitalista*. México: Norma.
- Gordó i Aubarell, G. (2010). *Centros educativos, islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.
- Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Facilitar la creación de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Marulanda Echeverry, C. E., López Trujillo, M. y Giraldo García, J. A. (2012). Modelos de Gestión del Conocimiento. *Ventana Informática*. No. 26, 141-157. ISSN: 0123-9678. Recuperado a partir de: <http://revistasum.umanizales.edu.co>
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Montiel, A. C. (2014). "Historia y aplicaciones de la gestión de conocimiento en educación", en: *Memoria electrónica del XV En-*

- cuentro internacional Virtual Educa*, Perú, 2014. Organización de los Estados Americanos/Ministerio de Educación/Ministerio de Cultura, Lima, Perú, junio de 2014. ISBN 978-959-250-975-7. Recuperado a partir de: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/VE14.121.pdf>
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40, 3, 40-54. Recuperado a partir de: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0700c620-c9a8-4597-8c39-183697bd98f2%40sessionmgr4008>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Recuperado a partir de: <https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>
- Rodríguez Gómez, David (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39. Recuperado a partir de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_73/nr_792/a_10591/10591.pdf
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. El caso de la “escalera vacía”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. ISSN-e 1138-414, X, vol. 11, No. 1, 2007. Recuperado a partir de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>
- Sánchez Díaz, M. (2005). Breve inventario de los modelos para la gestión del conocimiento en las organizaciones. *Acimed*, 13, 6. Recuperado a partir de: <http://eprints.rclis.org/7964/1/acio60605.pdf>
- Santizo, C. (6 de noviembre de 2013). Gestión del conocimiento en los Consejos Técnicos de las escuelas públicas. *Educación futura*.

- Recuperado a partir de: <http://www.educacionfutura.org/>
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P., et al. (2000): *School that learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday/Currency.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica. Recuperado a partir de: <http://basica.sep.gob.mx>
- Ventura Redondo, O. S. (2006). La gestión del conocimiento y su impacto en prácticas educativas innovadoras: El caso del nuevo modelo de formación continua de los maestros en México (2004-2006). Recuperado a partir de: <http://www.repo-ciie.cgfie.ipn.mx/pdf/653.pdf>
- Von Krogh, G., Nonaka, I. & Reschsteiner, L. (2012). Leadership in organizational knowledge creation: a review and framework. *Journal of Management Studies*, 49 (1), 240-277.

6. Las dinámicas de participación en los Consejos Técnicos Escolares de la educación preescolar: un análisis desde la gestión del conocimiento

CLAUDIA ARUFE FLORES

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las dinámicas de participación de los actores educativos (docentes, maestras de apoyo y personal de USAER) y del equipo directivo (supervisora y directora) que conforman los Consejos Técnicos Escolares (CTE) del nivel preescolar. Se ha puesto particular atención en la presencia y ausencia de aquellas herramientas que facilitan el desarrollo de estos Consejos en su camino hacia la autonomía de la gestión escolar, dado que esta ha sido señalada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), como una de las finalidades de los CTE. La información aquí presentada es producto de una investigación realizada durante el ciclo 2016–2017, en la que se llevaron a cabo 24 observaciones¹ de las sesiones de los CTE en tres jardines de niños ubicados en Zapopan y Guadalajara, Jalisco, y un total de 24 entrevistas con los actores educativos y directivos. Los resultados que aquí se presentan son parte de un proyecto más amplio en el que participaron otras escuelas de los niveles primaria y secundaria.

Las siguientes páginas están divididas en tres secciones: en la pri-

1. Agradecemos la valiosa participación de Samantha González, Guadalupe Murillo y Carla Sarabia, estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO, quienes realizaron todas las observaciones y entrevistas en las tres escuelas seleccionadas para esta investigación.

mera, se busca trazar, desde la propuesta de la SEP, una base de referencia general con respecto a los Consejos Técnicos Escolares y su relación con la búsqueda de la autonomía de la gestión escolar; en la segunda, se analizan las dinámicas de participación en los CTE, desde la propuesta de las cinco disciplinas de Peter Senge (2005) y, por último, se exponen las conclusiones.

LOS CONCEPTOS DE PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA EN LOS LINEAMIENTOS DE LA SEP

En México, el estado tiene el compromiso constitucional (artículo 3°) de garantizar la calidad en la educación obligatoria a través de los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos; el fin último de dar cumplimiento a estos aspectos es garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Como respuesta ante este compromiso, una de las estrategias diseñadas ha sido, entre otras, la implementación del Consejo Técnico Escolar que, conforme al Acuerdo número 11/09/15 correspondiente a los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa, es el “órgano integrado por el director de la escuela y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado en las escuelas públicas de educación básica” (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2015, p. 6)

De manera oficial, todo Consejo Técnico Escolar:

Está facultado para tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Es, además, el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión escolar, con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para el alumnado, con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de las madres y

padres de familia o tutores, del Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPS) y de la comunidad en general (DOF, 2015, p. 6).

De todos los aspectos señalados en la definición de un CTE, es de particular interés de este capítulo analizar el vínculo que se le ha asignado con la autonomía de la gestión escolar; concepto que es definido como la “construcción e implementación de decisiones propias de las escuelas públicas de educación básica, que las conduzcan a mejorar permanentemente la calidad, equidad e inclusión del servicio educativo que ofrecen” (DOF, 2015, p. 5). Al respecto, es importante considerar que en el Acuerdo 717, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, se enfatiza lo siguiente:

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo (DOF, 2015, p. 9).

En síntesis, el Consejo Técnico Escolar es un órgano colegiado y profesional por medio del cual se pretende fortalecer la autonomía de la gestión escolar de las escuelas de educación básica, y a través del cual se propone que de forma profesional, participativa, corresponsable y colaborativa se diagnostiquen, planeen y evalúen los aprendizajes de los niños y niñas.

En este sentido, la misión del CTE es “asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo que se presta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes” (SEP, 2013, p. 10).

Para lograr la misión y cumplir con los lineamientos 2017, la SEP ha señalado el camino a seguir: la Ruta de Mejora Escolar (RME), con la que cada escuela debe guiarse, 13 sesiones, ocho ordinarias durante el ciclo escolar, específicamente los últimos viernes de cada mes, y rendir cuentas ante la autoridad oficial. La RME es definida como:

Un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (SEP, 2014, p. 10).

El proceso de la RME abarca las fases de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, a través de guías minuciosas con actividades que cada CTE debe atender. Estas cinco fases de la RME se concretan a lo largo de nueve sesiones durante el ciclo escolar. La primera de estas es intensiva y, las últimas ocho, ordinarias. Esto se contrapone fuertemente con la intención de favorecer la autonomía, pues mientras a través de esta se busca que la comunidad escolar tome sus propias decisiones, por otro lado, se exige a docentes y directivos que cumplan cabalmente con el llenado mensual de guías establecidas.

Las guías específicas para cada sesión llevan paso a paso una secuencia de actividades que, finalmente, cada escuela tiene que reportar a los supervisores y estos, a su vez, a los jefes de sector. Como pudo observarse en la investigación, el cumplimiento de las guías se convierte en uno de los objetivos rectores de los Consejos.

Un elemento importante que debe considerarse es que los CTE funcionan porque así lo ha dispuesto la Secretaría de Educación Pública, no por iniciativa de los actores educativos o los equipos docentes. Todas las escuelas de educación básica, cada último viernes del mes, deben suspender clases para reunirse durante la mañana en este Consejo. El desarrollo de cada una de las sesiones se configura en torno a dar respuesta a cada uno de los puntos que aparecen en la Guía proporcionada por la SEP. La dinámica de participación que se observó en los tres casos investigados fue común: la directora y las maestras se turnan la lectura de la guía correspondiente, sesión a sesión, paso a paso, van respondiendo a las actividades planteadas. En algunas ocasiones se espera que las maestras presenten trabajo previo, en otras se trabaja en el salón de forma individual, por parejas, en pequeños grupos o en plenaria. Uno de los profesores es quien escribe la bitácora. Aun en las dos sesiones donde dos o más escuelas se reúnen, la dinámica de presentaciones orales, escucha y respuesta a las preguntas o indicaciones de la guía, sigue siendo la misma.

Estas dinámicas han sido observadas en otros CTE (González, 2017) y se considera que responden más a lógicas heterónomas que autónomas, entendiendo la primera como una “condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma” (RAE, Diccionario de la lengua española, 2014).

Entre una realidad históricamente marcada por el control de la SEP sobre la educación en México (Lazarín, 1993; Coll, 2015; Vázquez, 2015) y una reciente iniciativa oficial que se pronuncia aparentemente a favor de impulsar procesos autonómicos escolares (Reforma Educativa, 2015), se vio la necesidad de explorar qué es lo que establecen los documentos oficiales con respecto a la participación de los actores educativos dentro del CTE, considerando que es un indicador fundamental para valorar qué tan factible puede resultar construir una autonomía escolar. Enseguida se presentan los espacios legales en los que se hace mención a dicha participación.

En los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, del año 2013, se establece:

- a) La obligatoriedad de la participación. Según el artículo 7, “la participación en las sesiones de CTE es obligatoria para todos los actores referidos en el artículo 3 de los presentes lineamientos y abarca la totalidad del horario escolar oficial. Los trabajadores de la educación deberán cumplir sus obligaciones en este espacio, con base en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo”.
- b) La participación social a favor de los aprendizajes, como uno de los tres procesos que deberá atender el CTE junto con la gestión de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en el aula, y la gestión escolar (artículo 9).
- c) Los estilos de trabajo dentro del CTE (artículo 14) son dos: el trabajo colaborativo y la observación, y el aprendizaje entre pares. El primero se concibe bajo la premisa de que “la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes es compartida por todo el personal docente. Sólo la capacidad de colaborar activamente, mediante una distribución adecuada del trabajo, asegura el éxito de la tarea educativa” (SEP, 2013, p. 11) y, en lo segundo, “los maestros y directores aprenden al tener la posibilidad de observar y conversar sobre sus quehaceres para tomar decisiones conjuntas, al investigar y al asesorarse” (p. 12).

En el Programa de Estudio para Preescolar (2011), se señala con respecto a la participación de las maestras: consistirá en propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar, mediante la interacción entre pares (en pequeños grupos y/o el grupo en su conjunto). En otros casos, su sensibilidad le permite identificar los intercambios que surgen por iniciativa de las niñas y los niños, e intervenir para alentar su fluidez y sus aportes cognitivos.

Entre varios rasgos deseables del docente está que favorezca “ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover in-

teracciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 127).

En el documento Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar (Secretaría de Educación Pública, 2014), se hace mención a la participación general de todos los miembros de la escuela, puntualiza en la necesidad de contar con la participación de los padres de familia y también señala la participación de los estudiantes dentro de sus propios procesos académicos.

Por último, es de llamar la atención que en ninguna de las Guías de la RME se hace mención a la participación de actores educativos con miras a construir procesos para la autonomía. Sí se incorpora el término, pero para hacer referencia a tareas puntuales, como participar de las actividades que se señalan en las guías para ser llevadas a cabo en la sesión del CTE. Lo que sí se describe es el término de *Intervención docente* como “aquella que se lleva a cabo en el aula y en la escuela. Consiste en una serie de pasos que permiten a los educandos formarse y aprender. Esto ocurre cuando generan las condiciones propicias para el aprendizaje y su sentido es intencionalmente formativo” (SEP, 2016). Como puede notarse, en esta definición tampoco se incluye la interacción con los demás profesores ni se le da un toque de aprendizaje o acción colectiva o comunitaria.

Lo que hasta aquí puede concluirse es que hay cierta ausencia de terminología o señalamientos en los documentos normativos de la SEP acerca de los Consejos Técnicos Escolares, y en general de la educación preescolar, que indiquen cómo es que la autonomía escolar va a ser impulsada a través de la participación de la directora y los actores educativos. El concepto de participación, si bien aparece, no lo hace desde una visión social donde los miembros del CTE sean los protagonistas. Sí se hace referencia a la participación, pero en asuntos puntuales, o bien vinculada con los padres de familia o con la comunidad escolar. No se habla de una participación con miras a la gestión

del conocimiento, la práctica o el aprendizaje, pero eso será tema que se desarrollará en la siguiente sección.

En la segunda parte de este capítulo se abordará el tema de la participación desde el enfoque de la gestión del conocimiento, particularmente desde la propuesta de Peter Senge y sus cinco disciplinas de las organizaciones que aprenden.

LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE GENERATIVO EN LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

Según Senge (2005), en el uso cotidiano el aprendizaje ha pasado a ser sinónimo de absorción de la información, no obstante, este solo vendría siendo un aprendizaje para la supervivencia, ya que se trata de un aprendizaje adaptativo. Para el autor, una organización inteligente no puede limitarse a este nivel, ha de conjugar este tipo de aprendizaje con el aprendizaje generativo y aumentar su capacidad creativa; en este sentido, se invoca un aprendizaje organizacional, el cual aparece como objeto de estudio de la Gestión del Conocimiento (GC).

La GC es un concepto que se ha venido utilizando en las organizaciones y consiste en dos procesos fundamentales: la creación y la transmisión del conocimiento (Canals, 2003). Frente a los retos que representan los objetivos de los Consejos Técnicos Escolares, entre los que está lograr una autonomía de la gestión escolar, los actores educativos y equipos directivos de las escuelas no pueden solo conformarse con ser receptores y replicadores de las disposiciones de la SEP (aprendizaje adaptativo) sino que han de arriesgarse a crear conocimiento nuevo (aprendizaje generativo) que permita una construcción genuina de autonomía escolar, participativa e incluyente, que responda con efectividad y eficiencia a los diferentes contextos que se atienden; es por ello que la GC se perfila como una opción para los CTE y permite analizarlos desde la perspectiva del aprendizaje organizacional.

Dentro del amplio espectro de procesos que implica la Gestión del Conocimiento, en este escrito solo se aborda el tema de la participación de los actores educativos y los equipos directivos, desde las cinco disciplinas propuestas por Peter Senge, como mencionamos al inicio. Ya que este autor no trabaja explícitamente el tema de la participación, se consideró viable apoyarse en otros autores de la GC, a fin de plantear un punto de referencia conceptual de la participación.

Para Wenger (2001) la participación se refiere al proceso de tomar parte, así como a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso, por lo tanto, afirma que “participación es acción y conexión” (p. 80). Es muy claro al señalar el componente social de la participación, ya que se trata de una experiencia social de vivir en el mundo y al estar afiliado a comunidades sociales, por lo que participar significa una combinación de hablar, pensar, sentir y pertenecer con toda nuestra persona (cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales). Un elemento que distingue a la participación, afirma, es “la posibilidad de un reconocimiento mutuo” y dicha experiencia de mutualidad, hace que la participación sea una “fuente de identidad” (Wenger, 2001, p. 81)

Tal y como define Wenger, se entiende la participación como un término amplio que no separa “la acción del conocimiento, lo manual de lo mental, lo concreto de lo abstracto [...]. El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo”. En la práctica, “la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea” (2001, p. 72). Por último, este teórico explica que la participación mantiene una dualidad no dicotómica con la cosificación y ambas son “componentes inherentes al proceso de negociación de significados y su complementariedad refleja la dualidad inherente de ese proceso” (p. 92).

Con base en esta definición tan amplia de lo que es la participación en una organización, se presenta a continuación un análisis en el que se identifican dinámicas observadas en las sesiones de los CTE de tres escuelas de educación preescolar, así como en las entrevistas a docentes y directivos, para analizarlas a la luz de las disciplinas que,

como mencionamos antes, Peter Senge plantea como necesarias para que una organización sea inteligente, es decir, que no solo adapte el aprendizaje sino que también lo genere.

LAS DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN EN LOS CTE

Las disciplinas de una organización inteligente son cinco: el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico (Senge, 2005). El siguiente análisis no pretende ahondar en cada una de estas ni hacer comparaciones entre las tres escuelas que fueron investigadas. La propuesta que aquí se hace es mucho más modesta, solo se pretende resaltar los elementos de las dinámicas de participación obtenidos mediante la observación y la entrevista que, en relación con las disciplinas de Senge, se perciban como facilitadores de los CTE en su camino hacia la construcción de la autonomía de la gestión escolar.

Dominio personal

Esta es la expresión que utiliza nuestro autor para la disciplina del crecimiento y el aprendizaje personal. Se refiere al término de dominio no en relación al verbo dominar sino a una destreza lograda; es decir, el dominio personal “significa abordar la vida como una tarea creativa, vivirla desde una perspectiva creativa y no meramente reactiva” (Senge, 2001, p. 181) y para que este se transforme en disciplina debe encarnar dos movimientos: a) clarificar continuamente lo que es importante para nosotros y b) aprender continuamente a ver con mayor claridad la realidad actual. Senge asegura que el “aprendizaje” no significa adquirir más información sino expandir la aptitud para producir los resultados que deseamos. Se trata de aprendizaje generativo y las organizaciones inteligentes no son posibles a menos que en todos los niveles haya personas dispuestas a practicar esa forma de aprendizaje” (p. 182).

En síntesis, el dominio personal es entendido como la habilidad procesual que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Estas son algunas características que Senge (2005) identifica en las personas que han desarrollado esta disciplina:

- Tienen un sentido especial del propósito que subyace a sus visiones y metas.
- Han aprendido a percibir las fuerzas del cambio y a trabajar con ellas en vez de resistirlas.
- Se sienten conectadas con otras personas y con la vida misma.
- Viven en una continua modalidad de aprendizaje, ven al fracaso como una oportunidad para aprender.
- Son muy conscientes de su ignorancia, su incompetencia, sus zonas de crecimiento y sienten una profunda confianza en sí mismas
- Ven la realidad tal como es, desisten de distorsiones (p. 206).

Para Senge, “el dominio personal supone ‘clarificar la visión personal’ y ‘sostener la tensión creativa’, concentrándose simultáneamente en la visión y la realidad actual y permitiendo que la tensión entre ambas genere energía para alcanzar la visión” (2001, p. 457).

Al llevar esta disciplina al campo de los Consejos Técnicos Escolares se reconocieron los siguientes elementos, como dinámicas de participación facilitadoras de la construcción de autonomía de gestión escolar, la lista es continua en todas las disciplinas:

a) *Conocimiento de la propuesta educativa de la SEP y los diferentes materiales que ofrece.* Se identificó que existen CTE donde las maestras y directora conocen bien el Modelo Educativo propuesto, así como los materiales que proporciona la SEP. Participar en las sesiones con base en este conocimiento, permite a cada miembro del CTE hacer aportaciones basadas en el contexto y no en suposiciones. Una participación informada permite emitir aportaciones a favor o en contra, pero sustentadas.

Una de las directoras comentó en la entrevista:

Yo siempre estoy al pendiente de la plataforma de la Secretaría de Educación. En cuanto sale publicada la guía, lo primero que hago es descargarla y la reviso, empiezo a sistematizar para facilitarles el trabajo y para facilitármelo también yo, entonces, previo a eso, 15 días antes, les mando yo los productos, diciéndoles necesito que contesten esto, y ya irle avanzando en el trabajo. Siempre previo, yo les mando todo por correo electrónico, todos los productos para yo tener toda la sistematización (ENT, Directora, P2).

b) *Conocimiento pedagógico y didáctico del desarrollo humano de los niños y niñas en edad preescolar.* Una de las formas de participación recurrente en los CTE es compartir estrategias didácticas. ¿Cómo hacerlo si no se tiene este conocimiento? Resalta fácilmente cuando los miembros del CTE participan con aportaciones no sustentadas. Lamentablemente es común observar que las personas hacen aportaciones basadas en la costumbre o el conocimiento popular; así no se consigue innovar, solo repetir. Si se participa desde el desconocimiento, se está propiciando un “aprendizaje adaptativo”, se van respondiendo las preguntas de la Ruta de Mejora Escolar de forma reactiva y, muchas veces, vacía de contenido. Sin embargo, si la participación se hace con un conocimiento consciente desde el papel que desempeña, sí se está caminando hacia un “aprendizaje generativo”; cada miembro desde su campo de acción, por ejemplo las maestras, según el grado escolar que atiendan; las maestras de apoyo con sus conocimientos bien fundamentados, ya sea del inglés, artísticas u otro campo; igualmente con las docentes de USAER y, por supuesto, el equipo directivo. Se pueden hacer importantes contribuciones si y solo si, los miembros dominan su profesión.

En varias ocasiones se observó a una de las directoras reconocerles su colaboración a las maestras de apoyo:

La directora le dice a USAER 2: “tú eres la experta en la parte emocional” (OBS, 2S, P20) y le pide recomendaciones sobre estrategias de ese ámbito, pues necesitan trabajar los viernes estrategias pedagógicas de convivencia social.

Por eso son importantes las adecuaciones curriculares que hace el equipo de USAER para poder potencializar y poder mejorar con los niños que tienen problemas de aprendizaje, por qué nosotras no tenemos esa especialización que tienen ellas.

c) *Llegar a las sesiones del Consejo habiendo preparado el trabajo.* Fue interesante observar la diferencia entre los profesores y directores que llegaban sin haber preparado nada para la sesión, en contraste con la escuela en la que, ante la gran cantidad de trabajo que requiere la Ruta de Mejora Escolar, decidieron tener sesiones vespertinas todos los jueves para preparar el CTE. Esta estrategia permite a todos los miembros llegar a las sesiones con material e información preparada, de tal manera que las aportaciones que se hacen logran ser colectivamente acordadas y avanzar sobre datos que responden a la realidad concreta que viven. La preparación a las sesiones fortalece el dominio personal que contribuye a una mejor participación en el CTE. No obstante, puede ser común observar que las maestras y/o directora llegan a estas sesiones a leer por primera vez la guía de ese día. Se observó que quienes sí preparan tienen la oportunidad de pensar en dinámicas que ayuden a que colectivamente se atienda la RME.

En una de las escuelas se observó que el hecho de que la directora planeé la sesión con anticipación favorece la creación de un ambiente apto para el trabajo coordinado y participativo por parte del equipo docente, ya que cuando inicia cada sesión todas las maestras saben sobre qué estarán trabajando ese día. Ellas por lo regular también realizan trabajo previo, sobre todo el que requiere ser respondido de manera individual para así llegar a las sesiones dispuestas a compartir, dialogar y construir en colectivo una visión conjunta que

permite dar respuesta colectiva a lo que la SEP requiere. Elaborar anticipadamente la información hace también que las respuestas que se den no sean improvisadas ni superficiales, todo lo contrario, se trata de información que ha sido preparada, reflexionada y argumentada. En realidad, es poco el tiempo del CTE para atender todo lo que se solicita en las guías, y este elemento definitivamente facilita su funcionamiento óptimo.

d) *Realizar los diagnósticos y evaluaciones del aprendizaje de manera completa y confiable, de igual manera compartirla en el equipo.* Es sumamente importante que, a pesar de que existan bajos niveles de aprendizaje detectados en los diagnósticos, los actores educativos y el equipo directivo los acepten tal y como están, sin generalizarlos, minimizarlos o alterarlos, de lo contrario se corre el riesgo de que se trabaje, durante todo el ciclo escolar, con información no verdadera. En este sentido, es necesario participar con datos reales, completos y confiables. Se requiere de una participación no fingida ni evasiva con la realidad sino consciente de ella y enfrentarla. Se observó que cuando los CTE enfrentan la realidad, aunque no sea la esperada, pueden poner manos a la obra y actuar para aplicar las soluciones necesarias y acercarse a la realidad deseada.

Durante la primera sesión del año, cada educadora presenta sus diagnósticos con base en la información que le haya entregado la educadora del año previo; sin embargo, a lo largo del ciclo escolar, las maestras y directora notaron que tuvieron imprecisiones al hacerlos, que les faltaron indicadores para sustentar los resultados y, sobre todo, para poder medir los avances de final de año.

Lo anterior se pudo observar en la quinta sesión, en la que una de las maestras señaló que había una contradicción en la gráfica, porque en motricidad sí se muestra avance y en lenguaje no, a lo que otra maestra respondió que eso ocurrió porque el diagnóstico no estaba bien. Más adelante, la directora dijo que es muy importante unificar la forma de evaluar. La maestra insiste en que es importante ver cómo se está midiendo el rubro (OBS, 5S, P9).

Lo interesante de esta situación es que las maestras y directoras son conscientes de esta realidad y la abordan en plenaria, tal y como se aprecia en el siguiente fragmento de la observación:

Maestra 2 dice que mientras no tengan los indicadores, no podrán ver qué tantos avances han tenido. La directora dice que recuerda muy claro que les envió los indicadores. Luego dice: “perdón que lo diga, esa es también su responsabilidad”, pero que solamente una los usó. Dice “no se vale, decir, es que no estaban. Tan estaban que Maestra 4 los tiene, lo hizo por niño. Entonces hay que asumir la responsabilidad”. Les dice que deben trabajar los 3 meses que les quedan. También que deben unificar para que no les pase lo mismo que el periodo escolar anterior, que no pudieron unificar porque estaban evaluando diferente (OBS, 5S, P9).

e) *Cada miembro es consciente y a la vez se le reconoce su dominio personal como importante contribución a un mejor funcionamiento del CTE con miras a elevar la calidad educativa y construir la autonomía de la gestión escolar.* Aunque Senge no especifica este aspecto, sí se pudo observar un mejor funcionamiento del CTE cuando al parecer cada miembro se sabía valioso por su dominio personal, ya que se reconocían mutuamente sus habilidades y se mostraba aprecio por las participaciones y aportaciones realizadas.

En una de las escuelas se observó que la directora les dice que a todas les mandó una página, porque con la nueva reforma educativa se les va a preguntar cuántos cursos hicieron en el año, pues se tienen que preparar con 120 horas al año. Les pregunta cuántas inscribieron diplomados, dice que los ofreció formación continua. La directora dice que eso dice el texto, que se tienen que preparar; a todas se les mandó la información. Algo muy importante es la responsabilidad del docente de estar atento a la formación continua para inscribir sus diplomados, no se les avisa en qué momento deben hacerlo. La directora les explica cómo funciona y cómo es el proceso (OBS, 3S, P10).

Modelos mentales

Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre los modos de comprender el mundo y actuar. Senge (2005) señala que estos se relacionan con las imágenes internas que tenemos acerca del funcionamiento del mundo y pueden ser simples generalizaciones, pero su importancia radica en que moldean los actos, es decir, las personas se conducen en consecuencia con lo que piensan, pero cuestionarse de si lo que se está pensando se corresponde con la realidad, es una habilidad valiosa que abona en el aprendizaje organizacional. Si los modelos mentales que rigen nuestras acciones están basados en generalizaciones y suposiciones, no se podrá avanzar hacia el logro de los objetivos. Los modelos mentales son detractores cuando representan “brincos de abstracción que ocurren cuando pasamos de las observaciones directas (datos concretos) a generalizaciones no verificadas. Estos brincos obstaculizan el aprendizaje porque se vuelven axiomáticos. La mera suposición se transforma en hecho” (Senge, 2005, p. 246).

Desarrollar los modelos mentales como disciplina consiste en aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. La importancia de cultivar esta disciplina radica en que, apunta Senge, “al no tener conciencia de sus modelos mentales, no los examinaban. Como no los examinaban, los modelos permanecían intactos” (p. 225). Una organización inteligente se asegura de que los modelos mentales sean los adecuados para enfrentar positivamente las situaciones que se le presenten. “El trabajo con modelos mentales supone distinguir entre los datos directos de la experiencia y las generalizaciones o abstracciones que formamos basándonos en los datos” (Senge, 2005, p. 457).

Algunas de las características que, según Senge, se pueden observar en quienes han desarrollado esta disciplina son:

- Toman decisiones críticas basadas en la comprensión compartida de interrelaciones y patrones de cambio.
- Son conscientes de sus modelos mentales, los examinan y toman decisiones.
- Identifican los modelos mentales que sofocan los conceptos sistémicos.
- Aprenden nuevas aptitudes e implementan innovaciones institucionales.

En la realidad de los CTE esta disciplina es sumamente importante; se pudo observar la existencia de modelos mentales no favorables con respecto a los niños y niñas, así como con los padres de familia (seguramente existen modelos con relación a las maestras entre sí y recíprocamente con la directora, pero no fue posible detectarlos con precisión). La forma y fondo de las dinámicas de participación en los CTE responden de manera directa a los modelos mentales individuales y compartidos que se tengan sobre cada situación.

A continuación se mencionan algunos rasgos vinculados con las dinámicas de participación en el CTE, que resultan facilitadoras de la autonomía.

a) *Ser consciente de si los modelos mentales individuales y grupales están sustentados o son solo suposiciones llevadas a la generalidad de un estereotipo.* En muchas ocasiones se pudo observar que los miembros del CTE lanzaban opiniones, sobre todo, con respecto a los niños, niñas y padres de familia, que con facilidad se generalizaban; acto seguido se proponían “soluciones” generales y a veces se dejaban asentadas como acuerdos. Es sumamente importante que se haga consciencia de que las dinámicas de participación no se vayan a quedar enredadas por modelos mentales que obstaculicen o parcialicen la toma de decisiones.

b) *Favorecer los modelos mentales basados en la reflexión y en datos contrastables con la realidad, impulsar la toma de decisiones basada en modelos mentales que abonen al pensamiento sistémico.* Hay CTE

donde se perciben actitudes optimistas con respecto al proceso educativo y a los actores que en él intervienen, si se mencionan casos particulares, se evita hacerlo generalizable y además se tiene cuidado de no colocar a los niños y niñas en una postura de víctima o victimario. Es decir, los CTE exitosos —al parecer— evitan dinámicas de participación basadas en modelos mentales con referencias negativas y en su lugar se centran en comprender que la realidad es diversa en causas; de igual manera, asumen su responsabilidad y capacidad tanto individuales como en equipo para poder atenderlas. Cabe señalar que en todos los CTE se hacía mención de la incapacidad de los niños para “autorregularse”. Parece ser que existe un modelo mental basado al respecto, apoyado solo en el comportamiento regulado de las normas impuestas por los adultos y no a un ejercicio de autorreflexión autonómico por parte de los niños y niñas. Aquí lo que se necesita es que los CTE hagan conciencia de sus modelos mentales para, así, poder trabajar sobre ellos.

Durante las sesiones se pudo observar que la directora, frente a las respuestas y opiniones que daban las maestras en los diferentes puntos de la guía, les pedía que reflexionaran bien para que los datos fueran verídicos en tanto que reflejaran la realidad educativa de sus alumnos, así como que las propuestas e iniciativas fueran viables y para el beneficio de los aprendizajes de los niños y niñas. Al respecto, se observó lo siguiente: “la directora le pide a Maestra 3 leer los propósitos de la sesión. La directora les recuerda que las fichas que realizaron la sesión pasada, deben ponerse en práctica, y que no se queden ahí. También les dice que uno de los propósitos es poder argumentar, pues las actividades que hacen a diario, deben tener un sustento. Enseguida le pide a la practicante que siga con la lectura”.

La directora cita a autores y algunas de las estrategias pedagógicas que proponen, y les dice que es importante tener en mente qué quieren lograr y cómo lo van a lograr, y no quedarse en que los niños no pueden y no saben, pues ellas deben ayudarles. La directora le dice a *Ale* que ella conoce a su grupo y que ella puede tomar decisiones en

cuanto al trabajo con ellos y las iniciativas pedagógicas que implementará. Todas las maestras dan sugerencias. La directora dice que no deben tomar lo que les guste, deben leer y saber para qué sirve cada estrategia.

Se pudo observar que la inclusión de todas las maestras en el CTE es una estrategia que la directora utiliza para el buen funcionamiento del mismo.

c) *La directora es capaz de ayudar al equipo educativo del Consejo a darse cuenta de los propios modelos mentales, reflexionar sobre ellos y tomar decisiones sobre modificarlos o conservarlos.* Resulta trascendental que la directora tenga una participación puntual y atenta a los comentarios que se hacen durante el CTE y no dejar pasar aquellos que obstaculizarán los procesos de toma de decisión autonómicos. Se requiere de capacidad no solo para que el CTE reflexione sino para que cada miembro lo haga de manera consciente, para ello, el equipo directivo tendría que revisar primero los modelos mentales que tiene con respecto a su propio equipo docente.

Visión compartida

Dice Senge (2005) que no hay organización inteligente sin visión compartida, entendida esta no solo con una idea sino como “una fuerza de impresionante poder”. Mientras que las visiones personales son las imágenes que la gente lleva en la cabeza y el corazón, este autor señala que las visiones compartidas son imágenes que lleva la gente de una organización: “Cuando la gente comparte una visión está conectada, vinculada por una aspiración común” (p. 261). La práctica de esta disciplina supone no solo compartir el presente sino configurar “visiones de futuro” (p. 264) que conduzcan a que las personas generen un compromiso genuino antes que mero acatamiento de las órdenes.

En esta disciplina, el líder juega un papel fundamental al construir visiones compartidas a partir de visiones personales, de lo contrario,

las personas no se reconocerán con nada para compartir y terminarán por acatar únicamente, pero no comprometerse. Senge (2005) afirma que “el origen de la visión es menos importante que el proceso por el cual llega a ser compartida. No es una ‘visión compartida’ a menos que se conecte con las visiones personales de las gentes de la organización” (p. 271). Pero he aquí un aspecto muy importante a considerar: el líder puede promover una visión, pero que las personas se alistén a ella es un ejercicio personal y libre; es decir, no se puede obligar a nadie, pues la visión compartida perdería todo sentido.

El desarrollo de esta disciplina es sumamente importante porque conforma las actitudes que las personas desarrollan con relación a una visión. El mismo Senge identifica siete actitudes ante una visión; sólo las dos primeras se puede considerar que comparten la visión:

1. Compromiso: las personas quieren la visión y trabajan hasta lograr concretarla creando leyes o estructuras necesarias.
2. Alistamiento: se quiere la visión y las personas hacen lo que sea posible dentro del “espíritu de la ley”.
3. Acatamiento genuino: las personas ven los beneficios de la visión. Hacen todo lo que se espera y más. Siguen la “letra de la ley”. “Buen soldado”.
4. Acatamiento formal: Observan los beneficios de la visión. Hacen lo que se espera y nada más. “Bastante buen soldado”.
5. Acatamiento a regañadientes: no perciben los beneficios de la visión, pero tampoco quieren perder el empleo. Hacen casi todo lo que se espera de ellas porque no queda más remedio, pero dan a entender que no forman parte del asunto.
6. Desobediencia: no advierten los beneficios de la visión y no hacen lo que se espera.
7. Apatía: no están a favor ni en contra de la visión. No manifiestan interés ni energía (Senge, 2005, p. 278).

Por supuesto que en una organización, una misma persona puede desarrollar diversas actitudes, pero ¿cómo distinguir a las que están comprometidas? Senge afirma:

La persona comprometida aporta una energía, una pasión y una excitación que no se pueden generar si uno se limita a acatar, aunque este acatamiento sea genuino. La persona comprometida no “respetar” las reglas del juego. Es responsable del juego. Si las reglas constituyen un obstáculo para lograr la visión, hallará modos de cambiar las reglas. Un grupo de personas realmente comprometidas con una visión común representa una fuerza abrumadora. Son capaces de lograr lo que parece imposible (Senge, 2005, p. 280).

Así, los beneficios de tener desarrollada esta disciplina son:

- Se alientan las visiones personales y se procura desarrollar visiones compartidas.
- Existen conversaciones permanentes donde “los individuos no solo se sienten libres de expresar sus sueños sino que aprenden a escuchar los sueños ajenos. Esta actitud abierta permite el gradual surgimiento de nuevas perspectivas” (Senge, 2005, p. 275).
- Las personas tienen una actitud de compromiso y/o alistamiento con respecto a la visión.

Desde los CTE se pueden observar las siguientes dinámicas de participación que abonan a una visión compartida:

a) *La visión compartida se fortalece en el CTE, pero no surge de él.* Las dinámicas de participación son producto y reflejo de si en la escuela se ha generado una visión compartida de futuro. No siempre resulta observable que el colegiado tenga claro hacia dónde quiere caminar, más allá de lo que en la Ruta de Mejora Escolar se les solicita. Se identificaron dinámicas de participación más encaminadas a visiones compartidas generadas de procesos autonómicos. Las dinámicas

de participación que responden a una visión compartida son aquellas que permiten la inclusión de todos sus miembros, que se detienen a reflexionar en las aportaciones que se hacen para contrastarlas con esa visión que se tiene sobre el futuro deseado. Son participaciones donde existe la escucha y se tiene muy presente que se optará por todo aquello que contribuya a alcanzar la visión compartida.

b) *Existe un clima de confianza y respeto que alienta a que cada miembro participe.* La importancia de un buen clima de trabajo en el Consejo está en que permite alinear las participaciones de todos los miembros hacia una visión en común. Un clima de confianza favorece que los equipos visualicen su futuro de manera positiva. No es posible compartir una visión en un clima de hostilidad, por el contrario, en un ambiente donde haya respeto y confianza será más propicio para que las personas quieran participar activamente. Si bien es cierto que los directivos marcan la pauta del ambiente, también lo es que cada profesor es pieza clave para lograr un buen ambiente de trabajo que facilite la participación y toma de decisiones.

En entrevista, una de las maestras frente a la pregunta sobre cómo era la convivencia en el CTE, respondió:

De respeto, de compañeras, de mucho compromiso, de mucho compromiso por todas. Es buena, hay armonía, otra vez vuelvo, hay disposición, hay cooperación, todas participan, entonces siento que es bueno, sí. Es buena la relación que hay, aparte pues, ya son años... implica yo creo que más bien amistad. Nos la llevamos muy bien, se trabaja muy bien, es muy colaborador el equipo. Se integra también los jueves la maestra de educación física, entonces son también aportaciones valiosas, nos faltaría música, pero no viene los jueves. Pero igual, ya ves que, en el Consejo grande, ahí si da sus aportaciones (Entrevista, P37).

c) *Existe una participación caracterizada por actitudes que reflejan compromiso o, por lo menos, alistamiento.* Las actitudes propuestas por

Senge son fácilmente observables en las dinámicas de participación de los CTE. Se pudo distinguir cuándo las personas estaban comprometidas o enlistadas, en contraste de cuando sus manifestaciones de participar denotaban actitud de acatamiento y hasta desobediencia y apatía. Mostrar esto último resultó más común en algunos de los casos porque al tener que responder a las guías de la RME, la tendencia era participar superficialmente y no de manera colectiva; responder algunas preguntas y saltarse otras no ayuda para nada a la conformación de una visión compartida. Para que un CTE avance en su proceso de autonomía, es indispensable que sus miembros compartan la visión y sus participaciones demuestren ese compromiso o alistamiento.

Aprendizaje en equipo

La inteligencia del equipo supera la inteligencia de sus integrantes. Esta disciplina comienza con el diálogo, la capacidad de los miembros para suspender los supuestos e ingresar a un auténtico pensamiento en conjunto. El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. Para Senge (2005) la característica fundamental de un equipo relativamente no alineado es el desperdicio de energía. Para que se logre una labor en equipo no es suficiente que los individuos pongan mucho empeño sino que este esté alineado hacia una dirección común y que las energías individuales se armonicen.

Es así que el aprendizaje en equipo “es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean” (Senge, 2005, p. 296). Por su parte, la disciplina del aprendizaje en equipo implica “dominar las prácticas de diálogo y la discusión”, en tanto “el aprendizaje en equipo consiste en ver el pensamiento ante todo como fenómeno colectivo” (p. 297). Pero ¿en qué consiste la disciplina del aprendizaje en equipos? Acorde con Senge (2005) se identifican cuatro elementos:

- Dominar las prácticas del diálogo y la discusión.
- Aprender a afrontar creativamente las poderosas fuerzas que se oponen al diálogo y a la discusión productivas, lo que se conoce como “rutinas defensivas”.
- Tener equipos maduros capaces de indagar temas complejos y conflictivos.
- Practicar.

Resulta interesante saber que el aprendizaje en equipo se sustenta en dos disciplinas: la de visión compartida y el dominio personal; y al final, como dice Senge, la quinta disciplina, el pensamiento sistémico, hace que todas se interrelacionen. Además, de forma particular, es necesario que en el aprendizaje en equipo se utilicen herramientas del pensamiento sistémico, ya que es la única forma de poder atender cada situación en su complejidad dinámica.

David Bohm (citado por Senge, 2005, p. 305) identifica tres condiciones básicas para el diálogo:

- Todos los participantes deben “suspender” sus supuestos, literalmente, sostenerlos “como suspendidos ante sí mismos”.
- Todos los participantes deben verse como colegas.
- Tiene que haber un “árbitro” que “mantenga el contexto” del diálogo.

La primera razón para dominar esta disciplina es que una organización inteligente (que es la que aprende) es aquella que tiene equipos inteligentes (que son los que aprenden), y Senge (2005) es enfático al señalar que se trata de un aprendizaje colectivo, mismo que no se conforma de las sumas de aprendizajes individuales sino que es el equipo en su conjunto el que aprende.

En segundo lugar, para que una organización enfrente los conflictos y situaciones, revestidos en una realidad compleja y dinámica, es imperativo que el aprendizaje se dé en equipo, que sepan comunicar-

se entre sí, dialogar y discutir, encontrar el equilibrio. Me pareció sumamente interesante cómo Senge (2005) va aclarando las diferencias entre diálogo y discusión, y cómo es necesario saber gestionarlos para no empantanarse con las rutinas defensivas y quedar paralizados, porque si el diálogo no fluye, el aprendizaje se frenará. El aprendizaje al que se refiere Senge pasa por la reflexión, la indagación y el consenso.

Otra razón por la cual es importante desarrollar esta disciplina es porque al gestionar el diálogo y la discusión, los individuos “obtienen una comprensión que no se podría obtener individualmente” y les hace darse cuenta de las incoherencias de sus pensamientos individuales, ya que “en el diálogo las personas aprenden a observar sus propios pensamientos” (p. 302); adicionalmente, el diálogo ayuda a que comiencen a observar la naturaleza colectiva del pensamiento y ayuda a que tanto las personas como los equipos adquieran conciencia de sus pensamientos, buscando coherencia en sus acciones y decisiones.

El aprendizaje en equipo es necesario porque a través del diálogo “las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo” (Senge, 2005, p. 315); este elemento es necesario para crecer como organización, así como para que los patrones defensivos no echen raíces en los equipos, bloqueando la energía que contribuye a una visión común.

¿Cómo se gestiona la práctica? Para el mismo autor, el aprendizaje en equipo es una aptitud de equipo. Los equipos inteligentes aprenden a aprender en conjunto y, por ello, afirma que necesitan “campos de entrenamiento”; es decir, “ámbitos de práctica conjunta para desarrollar sus aptitudes colectivas de aprendizaje” (p. 323).

Por último, hay que mencionar que para atender el desarrollo de esta disciplina, es necesario hacerlo desde una perspectiva sistémica y “reconocer las rutinas defensivas como creaciones conjuntas y averiguar cómo contribuimos a crearlas y sostenerlas” (p. 332). No buscar esas rutinas fuera de nosotros sino dentro. Siguiendo a Senge, las sesiones de diálogo constituyen una “práctica” porque están des-

tinadas a alentar las aptitudes del equipo, a que cada miembro aporte sus modelos mentales y que, a través de los arquetipos sistémicos, los equipos desarrollen un lenguaje que les permita abordar productivamente la complejidad.

El aprendizaje en equipo se ha de gestionar desde una visión que concibe la realidad social compleja y dinámica, porque las soluciones a ella deberán tener las mismas cualidades: complejas y dinámicas.

Dentro del Consejo Técnico Escolar es indispensable aprender en equipo y esto necesariamente pasa por dinámicas de participación en las que:

a) *Hay diálogo y discusión durante las sesiones, pero siempre alineadas a los objetivos del CTE, entre ellos la construcción y/o fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar.* Es fácil detectar las dinámicas de participación que no están alineadas hacia un mismo objetivo: las personas discuten sin escucharse, se interrumpen y roban la palabra, se ignoran y hasta hacen uso de comentarios irónicos. El diálogo y la discusión dentro de la disciplina del aprendizaje en equipo camina en la dirección opuesta.

Se observó, y así lo corroboraron las maestras y directora entrevistadas, que en una de las escuelas el ambiente es agradable, de respeto y trabajo profesional. En ningún momento se percibió alguna descalificación y todo estuvo preparado para centrarse en el cumplimiento efectivo de las guías con miras a un mejor funcionamiento de la escuela y a los aprendizajes de niños y niñas. En este sentido, también se fomenta un ambiente incluyente, tanto de las maestras de USAER, las de apoyo y las practicantes. Otro elemento que influye en el funcionamiento del CTE es que, en todos los casos, las relaciones establecidas entre los miembros se centran en el aspecto educativo; no se registró ninguna observación en la que el grupo se dispersara en temas que no fueran propios del CTE.

b) *Los miembros no solo comparten estrategias pedagógicas sino que las construyen en equipo.* La opción más sencilla y acatada de atender las sesiones de los CTE es que cada quien, de forma individual, lance

al aire la mención de una estrategia, y en el aire se quede. Los CTE que aprenden en equipo son aquellos que se detienen a considerar las estrategias pedagógicas compartidas, pero también están interesados en construir algunas entre todos. Se identifican dinámicas de participación ricas en contenido, alineadas hacia la mejora de la calidad educativa, centradas en los niños y niñas, y rodeadas de un contexto de cordialidad y respeto.

En una de las sesiones se observó que la directora le pide a una maestra leer los propósitos de la sesión. La directora les recuerda que las fichas realizadas en la sesión anterior deben ponerse en práctica, y que no se queden ahí. También señala que uno de los propósitos es poder argumentar, pues las actividades diarias deben tener un sustento. Enseguida le pide a la practicante que siga con la lectura.

La directora cita a autores y algunas de las estrategias pedagógicas que proponen, y dice que es importante tener en mente qué quieren lograr y cómo lo van a hacer, y no quedarse en que los niños no pueden y no saben, pues ellas deben ayudarles. La directora comenta a *Ale* que ella conoce a su grupo y puede tomar decisiones en cuanto al trabajo con ellos y las iniciativas pedagógicas que implementará. Todas las maestras dan sugerencias. La directora dice que no deben tomar lo que les guste, deben leer y saber para qué sirve cada estrategia (OBS, P37).

c) Existen las tres condiciones básicas para el diálogo: los miembros suspenden los supuestos, todos ellos se ven como colegas y existe un árbitro que mantiene el contexto del diálogo. Si el CTE resuelve avanzar hacia la autonomía, forzosamente debe de propiciar y fortalecer el diálogo entre sus miembros, ha de tratarse de un diálogo donde cada uno sea capaz de tener apertura de escuchar a su colega y poner en pausa sus creencias para entender las del otro. Si todos hablan al mismo tiempo y no se prestan para considerar los supuestos de los otros, el CTE se convierte solo en un espacio de ideas contrapuntea-

das en el que al final no llegan a ningún consenso. En este diálogo empático han de considerarse todos como colegas. En muchos de los Consejos, la diversidad de perfiles está presente, sobre todo se pudo distinguir entre las edades: están quienes recién inician, así como quienes les quedan días contados próximos a su jubilación. Los CTE que caminan hacia la toma de decisiones autonómica son aquellos que incluyen todos los perfiles; incluso hasta los que son profesores de apoyo y practicantes se ven como colegas, empezando por la directora. A veces se piensa que al directivo se le ve como el que sabe más, distante; pero en otras experiencias se pudo observar que se le mira con desdén y sin reconocimiento. Ambas posturas son obstáculo para desarrollar esta disciplina de aprendizaje en equipo, por lo tanto, se trata de establecer dinámicas de participación abiertas, incluyentes y mediadas.

Como ejemplos se mencionan los siguientes fragmentos de las observaciones hechas, en los que queda en evidencia que las dinámicas giran en torno a compartir estrategias educativas de manera abierta, respetuosa e interesada en mejorar las prácticas docentes.

USAER 1 dice que pueden trabajar en equipo y los niños hacer un acompañamiento a sus compañeros para que se integren. Dice también que deben seguir apoyándose en la maestra del grupo. Esto les favorece y no se centra la atención en unos niños o en otros. USAER 3 dice que la estrategia que usan de las imágenes es muy efectiva y da ejemplos de cómo las usan. Luego USAER 2 dice que está de acuerdo, pues estimulan varios canales. Apoyo 2 dice que su planeación para el 12 de octubre es totalmente auditiva y se angustia. Las demás educadoras y el equipo de USAER entran a la conversación y todas hablan (OBS, 1S, P16).

Aunque las educadoras tengan conocimientos con respecto a la educación y el desarrollo infantil, es importante que la escuela cuente con el apoyo de especialistas como las maestras de USAER y de los

saberes como inglés, artísticas y deportes. Siendo congruentes con la búsqueda y compromiso de un desarrollo integral infantil, se debe dar la atención especializada desde cada uno de los rubros. El diálogo entre estos profesionales hace que el conocimiento distribuido encuentre un cauce común haciendo propicio un aprendizaje organizacional. El siguiente es un ejemplo de cómo participaron en una reunión de Consejo:

La directora pidió ir a la siguiente pregunta, la Maestra 2 respondió brevemente, luego la directora le preguntó a Maestra 1 y ella responde, cuenta una anécdota, enseguida Maestra 3 tomó la palabra y respondió, contó una experiencia, enseguida la directora le pidió hablar a Maestra 5 y ella respondió, enseguida le dio la palabra a Maestra 4. Las respuestas de todas fueron muy breves, pero contaron experiencias y anécdotas (OBS, 2S, P3).

En otra situación se observó lo siguiente:

La directora les pide ir a la guía para leer un texto sobre el aprendizaje entre pares, les pide leer en turnos, hasta el punto, en el orden en que están sentadas. Todas siguen la lectura en sus guías, la mayoría subraya. La directora pide detener la lectura, les pregunta si encuentran similitudes con lo que comentaron antes. La practicante toma la palabra, luego Maestra 4 y la Maestra 2, enseguida Maestra 5 comentan algunas de las características del aprendizaje entre pares que se mencionaron. En este momento las practicantes comienzan a tener una participación más activa que en momentos anteriores (3S, P9).

Se puede ver que dentro de una actividad en la que forzosamente se tienen que responder a una guía de preguntas, aún es posible encontrar maneras para que todos los miembros del CTE participen y compartan sus conocimientos.

Pensamiento sistémico

Llamada por Senge (2005) la Quinta Disciplina, el pensamiento sistémico consiste en comprender que el apalancamiento de aprendizaje e innovación organizacional se halla en “las interacciones que no se pueden ver examinando solo un fragmento” (p. 89). Hablar de pensamiento sistémico es hablar de interconectividad. La propuesta de Senge es que las organizaciones caminen a abordar los problemas considerando las interrelaciones de los factores involucrados, internos y externos: “las decisiones locales pueden ser miopes y efímeras en ausencia del pensamiento sistémico. Esto ocurre porque muchos directivos locales no logran ver las interdependencias por las cuales sus actos afectan a otros que están fuera de la esfera local” (p. 365).

El pensamiento sistémico es la disciplina que permite experimentar de manera progresiva, la “interconectividad de la vida y ver totalidades en vez de partes”; “cuando hay problemas, en una familia o una organización, un maestro del pensamiento sistémico los ve automáticamente como originados en estructuras subyacentes y no en errores individuales o en mala voluntad” (p. 459).

Por último, hay que considerar que “la certidumbre es el mayor obstáculo para la apertura”. Debemos tener en cuenta esto en los CTE y confiar en lo que apunta Senge (2005): “una vez que creemos tener ‘la respuesta’, perdemos toda motivación para cuestionar nuestro pensamiento. Pero la disciplina de pensamiento sistémico muestra que no hay respuesta correcta cuando se aborda la complejidad” (p. 350).

En esta disciplina se puede identificar el siguiente elemento:

a) *La planeación de la Ruta de Mejora Escolar es el resultado de las interacciones de todos los miembros del CTE y en su propuesta se identifica la interconectividad de los elementos internos y externos que influyen en los procesos educativos de la escuela. Esto quiere decir que los productos parciales y finales de las sesiones de los CTE reflejan un pensamiento sistémico, consideran causas pero también consecuencias; ambas, dentro y fuera del ámbito escolar. Si es así, la RME*

ha de incluir la participación activa de los miembros del CTE y de la comunidad escolar, incluyendo a niños y niñas, no solo como objetos sobre los que los adultos trabajan sino como sujetos activos de sus propios procesos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. El término de participación docente en el CTE sí está contemplado en el marco reglamentario de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, se diluye en la operación del mismo porque no se retoma dentro de las Guías de la Ruta de Mejora Escolar. Al perder presencia concreta, escrita e intencionada, queda suscrita a las propias dinámicas de participación que, por inercia, tengan en cada centro escolar. Es decir, en los Consejos se vienen a reflejar las dinámicas de participación ya instaladas y que operan entre docentes y directivos de cada escuela; no es el CTE quien funciona como escenario de aprendizaje de participación ni como impulsor de la misma.

2. Se hace notar la ausencia de propuestas de mecanismos de participación dentro de los CTE, así como de una correspondiente capacitación activa y reflexiva de los actores educativos y equipos docentes de las escuelas con respecto a este tema. La SEP solicita que ambos grupos participen y colaboren, dando por sentado que saben cómo hacerlo, pero nunca siquiera se habla de ello. Suponer que las personas y grupos tienen conocimiento teórico y práctico sobre lo que se espera que hagan, es un obstáculo para que ocurra. Se indica que la participación y la colaboración se generen, mas no se proporcionan las herramientas para que ocurran, tampoco se propicia que los miembros de los CTE hagan conciencia de la necesidad de desarrollar habilidades de participación y colaboración. La participación docente es algo que oficialmente se espera suceda en este espacio colegiado, pero de la cual poco se habla.

3. En el marco reglamentario oficial de la SEP no se hace mención a la participación de los equipos directivos, únicamente de los

docentes. Esto se considera una debilidad y desequilibrio dado que, como pudo observarse en las sesiones de los CTE, es el liderazgo que ejercen las directoras y supervisoras el que principalmente configura el rumbo de cómo se participa en estos espacios; sin embargo, no se identificó que exista ninguna reflexión al respecto.

4. Si uno de los objetivos de la construcción de autonomía escolar es la toma de decisiones, un elemento indispensable es que los docentes y directivos cultiven la disciplina del dominio personal y que este se vea reflejado en dinámicas de participación sustentadas en conocimientos certeros y actualizados con respecto al Nuevo Modelo Educativo y todo lo que de él derive, así como del ámbito pedagógico y didáctico.

No en todos los casos los Consejos Técnicos Escolares fundamentan su ser y hacer desde los marcos de las disposiciones oficiales; es notorio que la escuela en la que observó mayor dinamismo fue en la que la directora se reconocía como promotora de estos saberes y propiciaba que todos los miembros de su Consejo estuvieran actualizados en estos temas.

El dominio de los conocimientos pedagógicos y didácticos permite una participación con contenidos sustentados en posturas educativas que favorecen el aprendizaje activo y significativo de niños y niñas, y a su vez propicia la toma de decisiones. Hay que considerar que a lo largo de la Ruta de Mejora Escolar se solicita constantemente a los docentes que propongan y compartan estrategias didácticas e innovaciones educativas; para ello es fundamental que los miembros del CTE sean expertos teóricos y prácticos en el ejercicio de su profesión, de lo contrario se corre el alto riesgo de que en lugar de que las propuestas sean ocurrencias o vayan en contra de un desarrollo integral y autónomo. En este punto resultaron tres situaciones preocupantes: a) las estrategias didácticas propuestas en las sesiones de los Consejos denotaban una percepción tradicional y pasiva del niño (contrario a lo propuesto en el Nuevo Modelo Educativo de la SEP); b) la gran mayoría de éstas se centraban no en los aprendizajes de las

áreas como español, matemáticas, ciencias naturales o sociales sino en medidas disciplinarias: la gran preocupación de los docentes, al parecer, se centraba en “normalizar” la conducta de los alumnos; y c) no se identificó en las 24 sesiones observadas que se propusieran innovaciones pedagógicas.

5. Las formas de participación de actores educativos y equipos docentes transitan por varios niveles de la disciplina del dominio personal: desde el más limitado que se caracteriza por ser periférico, superficial y simulado, hasta el más comprometido donde se fomenta la preparación, colaboración y autocrítica. En el primero se reconocen dinámicas de participación en las que los miembros responden mecánica y desintegramente cada uno de los puntos señalados en las guías de la Ruta de Mejora Escolar, el segundo se caracteriza por cumplir con cada objetivo planteado en el CTE de manera conjunta, lo más posible apegada a la realidad del contexto escolar y llegando a las sesiones con trabajo elaborado.

6. La disciplina de los Modelos Mentales resulta ser una de las menos desarrolladas en los Consejos. De lo observado no se pudo registrar que se trabaje en hacer conciencia sobre ellos, por lo tanto, no los pueden identificar para modificarlos. La práctica de esta disciplina resulta de suma importancia en la construcción de la autonomía de la gestión escolar, porque las decisiones y acciones que se promuevan estarán invariablemente sustentadas en los Modelos Mentales. Definitivamente se requiere trabajar más en ellos, aunque un obstáculo es la falta de autorreflexión y autocrítica *versus* una tendencia a negar la realidad y sostener siempre que todo está bien. El CTE que se caracterizó por practicar dinámicas de participación más colaborativas fue en el que se registraron momentos de reflexión y aceptación de que había tareas que no se habían hecho bien y tendrían que corregirlas, en contraste con los otros CTE donde las maestras respondían que todo estaba bien, bajo control y, por lo tanto, sin necesidad de cambio.

Dentro del desarrollo de esta disciplina, se sugiere considerar los Modelos Mentales que los CTE externalizan con respecto a la pro-

puesta de la SEP y su eficiencia. (Pensar que todo es burocracia, que nadie leerá lo que responden en la Ruta de Mejora Escolar y que eso que hacen en el Consejo no servirá para nada, son modelos mentales que conllevan a dinámicas de participación apáticas y pasivas.) Con referencia a los padres de familia (considerar que todos ellos son unos desobligados que no atienden a sus hijos ni apoyan en ningún sentido la labor educativa de la escuela y que tienen un mal aprecio o concepto por los maestros), conduce a desarrollar una visión fragmentada del proyecto educativo escolar y, además, repercute en la visión que se tenga de la autonomía de la gestión escolar en la que se contempla la participación de los padres de familia. Por último, los Modelos Mentales con relación a los alumnos influyen en las propuestas, planeación y evaluaciones que ocurran dentro de los Consejos. Pensar en una autonomía de la gestión escolar sin considerar las habilidades presentes y potenciales de participación activa de los niños y niñas en preescolar, tenderá a una autonomía escolar centrada en el adulto, no obstante que en el discurso se reitere una y otra vez que es “el niño” quien está al centro de todos los trabajos y esfuerzos que se realicen.

7. Todo Consejo Técnico Escolar que auténticamente esté decidido a construir procesos de autonomía deberá desarrollar en sus miembros una visión compartida en la que se superen actitudes de apatía, desobediencia o acatamiento para, en su lugar, propiciar el alistamiento y el compromiso. Los tres primeros aspectos estaban siempre presentes en las participaciones puntuales apegadas a la dinámica de pregunta-respuesta de las guías. Las últimas dos actitudes se corresponden con aquellos actores educativos y equipos docentes que trabajaban y participaban con o sin espacios ordenados por la SEP, porque su actuar se rige desde el compromiso por alcanzar una visión compartida, centrada en el aprendizaje de niños y niñas.

8. Desde la propuesta de Senge (2005), se puede decir que un CTE inteligente es aquel que aprende en equipo a través del diálogo y la discusión, dos elementos que han de permear las dinámicas de participación.

9. El desarrollo del pensamiento sistémico, la Quinta disciplina, es indispensable para lograr que los Consejos Técnicos Escolares cumplan con el objetivo de favorecer la autonomía de la gestión escolar. Lamentablemente no se encontraron registros suficientes para asegurar que el aprendizaje y la innovación organizacional se desarrollen mediante los Consejos Técnicos Escolares.

10. Las cinco disciplinas de Peter Senge resultan ser una excelente herramienta para analizar las dinámicas de participación en los CTE, porque el proceso de construcción de autonomía pasa forzosamente por el aprendizaje organizacional.

REFERENCIAS

- Canals, A. (2003). *Gestión del Conocimiento. Los libros de Infonomía 5*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Coll Lebedeff, T. (2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/El Cotidiano.
- Diario Oficial de la Federación, DOF: 07/03/2014 (2014). Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México.
- Diario Oficial de la Federación, DOF: 15/09/2015 (2015). Acuerdo número 11/09/15 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. México.
- González, R. M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica, vol. 19 (3). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2015). *Reforma educativa. Marco normativo*. México.

- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 166 -180, enero-junio de 1996.
- Real Academia Española, RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica. Ciclo escolar 2013-2014. México. Recuperado a partir de: http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/CTE_LINEAMIENTOS_B_SICA_2013-2014.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Ciclo 2014-2015. México. Recuperado a partir de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21913/orientaciones_para_establecer_la_ruta_de_mejora_2014_-2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2016). Ruta de Mejora Escolar. Ciclo Escolar 2016-2017. Educación inicial y preescolar. Consejos Técnicos Escolares. Quinta Sesión Ordinaria. México.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. En *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* (60), 93-124. México: UNAM.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

7. El circo de muchas pistas. Análisis de problemas y soluciones en el CTE y de los elementos que lo posibilitan

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Durante el ciclo escolar 2016-2017 se observaron las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de diez escuelas públicas de educación básica para analizar su funcionamiento. Entre ellas una escuela secundaria ubicada en la zona conurbada de Guadalajara, de nivel económico bajo, en un entorno inseguro y que funciona en doble turno y atiende alrededor de 1,600 alumnos. En el turno matutino cuentan seis grupos por grado. Esta secundaria fue elegida para observar las sesiones del Consejo porque la autoridad considera que tiene un funcionamiento óptimo en lo pedagógico y administrativo.

Una de las múltiples actividades que se realizan en los CTE es analizar la circunstancia de la escuela y proponer soluciones. El propósito del presente capítulo es mostrar algunos de los problemas importantes para el plantel desde la perspectiva de los actores educativos y que, por tanto, se abordan en las sesiones del Consejo. Se describe cómo se tratan y qué soluciones proponen. Además, se revisan dos elementos socioculturales que permiten atender de manera simultánea las múltiples demandas que presenta una escuela de esta capacidad: el liderazgo y, dependiendo de este, la estructura de las sesiones colegiadas.

El título del capítulo se origina en una analogía que se hizo en una de las sesiones del CTE acerca del trabajo de este organismo, con la

que presenta y las posibles maneras de resolverlas. La conducción de este espacio colegiado, al igual que el manejo de la escuela, requiere un liderazgo que posibilite la obtención de resultados.

El liderazgo es, solo después del efecto de los profesores, lo que más impacto tiene en el aprendizaje (Elmore, 2010; Leithwood, 2009; Murillo & Marcela, 2013): “De entre los factores relacionados con la escuela que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes en la escuela, el liderazgo es el segundo; solo después de la enseñanza en el aula” (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p. 3); agregan que la evidencia señala que el liderazgo tiene un impacto de una cuarta parte del total de factores que afectan el aprendizaje.

El liderazgo es una forma de influencia utilizada para inducir a otros a cambiar voluntariamente hacia el cumplimiento de tareas o proyectos propuestos por el líder (Bolívar, 1997). De acuerdo con este autor, el liderazgo incluye una gestión eficiente identificable con el papel del director y añade que, si el control burocrático y la autoridad técnico-racional no son suficientes o legitimables, se necesita incluir en el liderazgo la autoridad moral y profesional, así como el acuerdo, la colegialidad y el liderazgo múltiple de los profesores (p. 26).

Las funciones principales del líder son: a) fijar el rumbo, b) fomentar el desarrollo del personal y c) rediseñar la organización. El impacto más importante del líder está en fijar el rumbo, es decir, en ayudar a todos sus colegas a desarrollar una comprensión compartida acerca de las actividades y metas de la organización y de la necesidad de cumplirlas. El desarrollo del personal incluye ofrecer, entre otros elementos: estimulación intelectual, apoyo individualizado y modelos apropiados de buenas prácticas. El rediseño de la organización tiene que ver con los cambios en la estructura y la cultura escolar para facilitar el trabajo de los profesores (Leithwood et al., 2004).

Además del liderazgo formal del director, en las organizaciones escolares se usa el término liderazgo distribuido. Este tipo de liderazgo es muy importante, pero conceptualmente se sobrepone con otros conceptos similares como compartido, colaborativo, democrá-

tico y participativo. La idea de distribución del liderazgo se puede confundir fácilmente con la distribución de responsabilidades administrativas (Leithwood et al., 2004).

Michael Fullan (2002) aboga por fomentar el liderazgo del profesorado, pues eso ayuda a que funcionen mejor los centros escolares. El director debe contribuir a que estos asuman un liderazgo múltiple, al margen de la posición formal ocupada administrativamente.

De acuerdo con Shukla & Bhagat (2013), no hay una sola manera de ser líder. Estos autores, siguiendo las ideas de Kurt Lewin, afirman que hay 7 tipos de liderazgo: autoritario, democrático, dejar hacer, transaccional, transformacional, servidor y carismático. En la gestión escolar, seguramente los más relevantes son el democrático y el transformacional, dado que si se logra la involucración de todo el personal en el diseño de un plan para la promoción del aprendizaje de los alumnos, apelando a la importancia que este tendrá en sus vidas, gradualmente irá cambiando la cultura escolar. Aunque por cuestión analítica los estilos se presentan separados unos de otros, en la realidad un líder puede tener características de más de uno de ellos.

LOS PROBLEMAS INTERNOS ANALIZADOS EN EL CTE

Los problemas, para su análisis, se dividieron en internos y externos. Los primeros están referidos a la escuela, a la dirección, a los profesores, a los estudiantes y al CTE.

Los problemas de la escuela

El bajo aprovechamiento escolar y la enseñanza enciclopédica podrían ser considerados como problemas de la escuela, otros relacionados son: la seguridad, la convivencia, el trabajo en academias, la falta de profesores y la carencia de recursos para mantenimiento.

Uno de los grandes problemas que preocupa en la escuela es el de la seguridad de los estudiantes. En una de las sesiones del Consejo la

directora dijo que la zona es de alta violencia y drogadicción y que a pesar de ello en la escuela no hay tantos signos de agresividad; sin embargo, tienen que mejorar la convivencia (Obs1_X). En la escuela se presentan algunas dificultades como circulación de fotos en que se muestran desnudos, pleitos a la salida de la escuela y otras manifestaciones de conducta inapropiada, por lo que la directora ha pedido a los profesores que hagan guardias durante el recreo (Obs_8).

La secundaria ha tenido obstáculos para involucrar a los padres en el proceso educativo y aun en asuntos más elementales como recoger a sus hijos cuando se encuentran enfermos; los profesores consideran que los progenitores dan poca importancia a la educación y permiten que los alumnos falten con frecuencia (Obs_1).

Otro problema que aqueja a la escuela, y que al parecer es un problema generalizado, es la saturación de actividades que a juicio de los profesores dificulta el trabajo (Obs_4) y los esfuerzos para ir todos en una misma dirección. Frecuentemente escuchamos expresiones de sentirse “agobiados”.

Al parecer no se aprovecha debidamente la reunión mensual de las academias, pues por una parte se centran en asuntos de mal comportamiento de los estudiantes (Ent_Prof_3) y, por otra, el control que ejerce la autoridad con una planeación previa —en este caso el subdirector— dificulta que se aborden cuestiones del conocimiento de la asignatura y de la manera de enseñar (Obs_4).

Un problema particularmente grave es la falta de personal, pues no hay suficientes profesores para impartir las materias. Se señala que no tuvieron la plantilla completa, por lo que es una falla en la normalidad mínima. En el ciclo escolar 2015-2016 faltó que se cubrieran 127 horas de clase cada semana en el turno vespertino y 49 en el matutino. Aunado a esto, se presenta el problema de que una de las profesoras, que es muy capaz, se ausenta con cierta frecuencia porque la autoridad la requiere para impartir cursos a profesores fuera de la escuela.

En el plantel también hay conflictos con el tamaño de los grupos, que tienen hasta 48 alumnos por la mañana. Algunos de los profe-

sores tienen seis o siete grupos, lo que hace difícil llevar un seguimiento individual del proceso de aprendizaje e incluso de cuestiones más elementales como ubicarlos o conocerlos por nombre. Ante esto, los profesores buscan maneras de —al menos— saber quién es quién y algunos los sientan por número de lista para ubicarlos con más facilidad. Reconocen que los grupos de primero tienen hasta 40 alumnos y contrastan con los grupos vespertinos en los que, aseguran, es más fácil la enseñanza porque tienen 24 estudiantes, e incluso pueden repasar temas y asegurarse de los avances del aprendizaje (Obs_3).

El último problema que reportan es la falta de recursos para dar mantenimiento al proyector portátil, útil en el proceso de enseñanza, y para comprar papel y tóner para fotocopias, ya sea para trabajo en el aula o para notificar algo a los padres de los alumnos (Obs_9).

Los problemas de la escuela que aparecieron en las sesiones del Consejo son:

- Seguridad de los estudiantes
- Conflictos de convivencia
- Falta de involucramiento de los padres
- Saturación de actividades
- Desaprovechamiento de reuniones de la academia
- Falta personal para cubrir las materias
- Tamaño de los grupos
- Falta de recursos para mantenimiento

El CTE no puede dar respuesta a todos los problemas planteados, pero su análisis resulta esencial dado que es en ese contexto y con esas dificultades que se realiza la labor sustantiva de la escuela: la enseñanza. La reflexión de la problemática escolar permite contextualizar las acciones y decisiones que se proponen desde este organismo colegiado.

Los problemas de la dirección

En una de las sesiones del Consejo, “varios profesores dicen que la directora debería involucrarse más en la revisión de las planeaciones, pues argumentan que se pide que los profesores entreguen las planeaciones, pero en la dirección no siempre las retroalimentan” (Obs_1). También refieren que convendría tener más supervisión, aunque reconocen que la directora asiste a los salones y da retroalimentación después de la clase observada, pero, dado el tamaño de la escuela, consideran que es difícil que observe muchas clases y tengan más acompañamiento por parte de la dirección.

Esta fue la única ocasión en que se señaló algún problema de la dirección. La directora reconoció la falla y señaló que han revisado las planeaciones con la prontitud que el tiempo les permite. En entrevistas posteriores los profesores comentan positivamente el papel de la directora y del equipo directivo, frecuentemente compararon el funcionamiento de esta escuela con otras en donde ellos mismos trabajan y afirman que esta se desempeña mejor.

Los problemas de los profesores

Dentro de lo que se registró en las sesiones del Consejo, la mayor parte de los problemas aparecen entre los alumnos y los profesores. Los de estos últimos se han agrupado en tres categorías: fallas pedagógicas, falta de habilidades informáticas y falta de compromiso.

Los profesores afirman que hubo “un menor avance en los aprendizajes. Los muchachos participan mucho, pero no se refleja en los exámenes” (Obs_1), a lo cual añade la directora que, aunque se hacen muchas cosas en el aula, no quedan documentadas y los profesores no han presentado la evidencia que respalde las modificaciones hechas. Hay un énfasis frecuente en que no se trata solo de incrementar la participación de los estudiantes sino que esta participación debe reflejarse en mejores aprendizajes. Uno de los profesores de

matemáticas señala que “es necesario que los alumnos desarrollen competencias para la vida y que esto daría sentido a los aprendizajes” (Obs_6).

Con respecto a la planeación de actividades señalan dos problemas: el primero es que no todos los profesores entregan la planeación a tiempo y el segundo que no todos entregan la planeación diferenciada que acordaron; es decir, aquella planeación que incluye las actividades para el grupo en general y algunas para los niños que tienen dificultades y requieren ajustes en las actividades. Según la directora “no encontraron pocas evidencias del trabajo diferenciado” (Obs_1). No solo se reconoce la dificultad de planeación de los profesores sino también la de los directivos para dar seguimiento y acompañamiento tanto en planeación como en clases. Dicen que aunque la directora visita algunas aulas y elabora registros, hace falta más.

Una profesora señala que en su clase acepta que los niños con dificultades entreguen menos trabajo, o que sean asistidos “por otros compañeros, pero que no lo pone en la planeación” (Obs_4). Otro profesor agrega que “no es posible planear detalladamente porque tienen 48 alumnos por grupo y tienen 6 o 7 grupos, por tanto, no es posible.” (Obs_4). Se señala otra incongruencia: en ocasiones no cumplen con lo proyectado o hacen lo que no incluyeron en su planeación.

Otra de las fallas señaladas es que “hacen un examen y no se retroalimenta al alumno después del examen” (Obs_1). El enfoque de la evaluación tiende a ser del producto y del proceso, hay quienes no saben evaluar y sin una evaluación adecuada es difícil que los profesores identifiquen los contenidos o habilidades a priorizar.

También se ha señalado la falta de habilidades digitales básicas: “La directora dice que muchos profesores no saben hacer tablas en Word y eso dificulta que entreguen las planeaciones para su revisión. La planeación es semanal y separada por sesiones. Un profesor explica que hacen las planeaciones de manera semanal con tres momentos: inicio, desarrollo, social. Fue un acuerdo del Consejo que le hicieran así” (Obs_1).

Con respecto a la falta de compromiso se ha señalado que hay fallas en la puntualidad. La directora dice: “Hace falta puntualidad en profesores que dan clase a las 7:00”; ilustra señalando que “a las 7:00 tienen que estar no metiendo la moto sino en el aula, pero han logrado que a las 7:05 ya están todos” (Obs_1), en clara referencia a un profesor particular que no está a la hora indicada en el aula.

También se menciona la falta de compromiso de algunos docentes para cumplir en las aulas con lo que se acuerda en las sesiones del Consejo y se critica el uso del celular por parte de algunos profesores mientras están en el trabajo docente.

Enlistamos enseguida los principales problemas de los profesores:

- *Desconocimiento pedagógico*
 - Falta de planeación diferenciada
 - Desconocimiento del sistema de evaluación
 - No usan el examen para retroalimentar
 - Tendencia a reprobar alumnos
 - Falta de actividades diferenciadas
 - No dar atención personalizada
 - No ayudar a que los alumnos encuentren sentido en los temas
 - No saben cómo involucrarlos en las actividades
- *Falta de habilidades informáticas*
 - No usan recursos digitales
 - Desconocimiento de tecnologías de la información
- *Falta de compromiso*
 - Simulación de cumplimiento
 - Uso del celular en el aula
 - Falta de participación en el Consejo
 - No cumplir con los acuerdos
 - Impuntualidad

De lo señalado en esta sección, se comenta que la puntualidad y la asistencia a clases por parte de los profesores es bastante alta y varios

de ellos las comparan con otras escuelas donde también laboran. Por otra parte, a pesar de que el gobierno del estado les otorgó pizarrones inteligentes, “en ningún momento se capacitó a los profesores para su uso” (Ent2_Dir). La directora enfatiza el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias y presenta ejemplos de lo que algunos profesores han hecho en las aulas, pero los profesores afirman que tienen contenidos específicos que cubrir, mandados por la autoridad; como libros que enfatizan el aprendizaje de tales contenidos. Además, tienen vivencias de aprendizaje en un modelo enciclopedista, donde lo esencial es que los alumnos posean información declarativa. Es difícil que los docentes cambien a un nuevo modelo de enseñanza, centrado en el desarrollo de competencias, cuando no tienen la capacitación para ello, estén limitados a utilizar su experiencia o ignoren las ideas que les comparten sus compañeros.

Los problemas de los estudiantes

Uno de los problemas que más se reportan en la mayoría de las sesiones se relaciona con la asistencia y la deserción, con énfasis en la primera. Aseguran que los estudiantes frecuentemente faltan los viernes. Algún profesor lo atribuye a las sesiones del Consejo porque las clases se suspenden los viernes; sin embargo, la mayoría de los profesores dice que esta tendencia venía desde antes. Los profesores argumentan que si los estudiantes no llegan, no hay estrategia pedagógica que funcione ni interés de los profesores que los ayude.

Ante esto hay una divergencia de opinión entre el colectivo docente y la directora, pues los profesores tienden a culpar a los padres de los alumnos por no enviarlos a la escuela, o tienden a explicar el ausentismo a partir de la situación económica de los padres, que laboran y no pueden estar al pendiente de los hijos que se quedan en casa solos o bajo el cuidado de los abuelos o algún hermano mayor. La directora, por su parte, argumenta que aunque esto pudiera ser cierto, la escuela puede y debe tener actividades estimulantes que

generen el interés de los alumnos. Reconoce que no es sencillo, pero que es posible. Mencionan que el ausentismo es de entre 5 y 13%. Así lo plantea: “la asistencia es de entre 87 y 95% de asistencia. No todos los días faltan los mismos. Se mantiene el ausentismo, pero son distintos alumnos. El viernes vienen menos” (Obs_1); 87% de asistencia significa que en un día pueden faltar 182 alumnos a la escuela.

Otros dos problemas relacionados son el bajo aprovechamiento y la reprobación, que los profesores vinculan con el “ausentismo y falta de disposición al trabajo por parte del alumno” (Obs_1). Aseguran que, aunque han logrado que “los muchachos participen mucho”, eso no se traduce en una mejoría en los exámenes. De acuerdo con la directora, los profesores “necesitan reforzar la comprensión lectora” (Obs_1), y, por otra parte, deben diseñar actividades que tengan sentido para los estudiantes. La escuela ha acordado que los profesores lleven una lista de asistencia rigurosa y, a las tres faltas, Servicios Educativos buscará a los padres para que envíen a los niños a la escuela, incluso han ido a los domicilios a buscarlos. Esta estrategia ha dado resultados pero no suficientes, pues hay una gran cantidad de niños sin asistir.

También se señalan entre los estudiantes los problemas actitudinales, como ser groseros, intolerantes, irresponsables e indolentes; así lo expresa uno de los profesores: “Hay alumnos que no trabajan porque no quieren” (Obs_1), o como señala otro: “algunos niños solo están de cuerpo presente” (Obs_6).

Reiteradamente se mencionan las trabas de la lectura y la escritura: “El problema eterno es poco interés por la lectura” (Obs_3). “Encuentran mucho problema con la lectura y la expresión escrita. La lectura de comprensión requiere atención inmediata. Les da pena leer mal, no quieren dejar el lápiz y cambiar por pluma” (Obs_3).

Otro problema es el “poco cumplimiento de los trabajos” (Obs_3). “Varios maestros dicen que no dejan tarea porque no la hacen y que muchos alumnos trabajan y por ello no pueden hacer tareas. Otros simplemente no la hacen” (Obs_4).

Señalan que en matemáticas “están mal”, que todos los profesores “deben apoyar en operaciones básicas, que en todas las clases podrían apoyar con operaciones básicas” (Obs_6).

A continuación se enlistan los problemas de los estudiantes detectados en las reuniones del CTE.

- Actitud (disposición al trabajo, rebeldía, desinterés)
- Ausentismo
- Bajo aprovechamiento (aprendizaje)
- Convivencia
- Incumplimiento de tareas
- Falta de participación (estar en el aula de “cuerpo presente”)
- No encontrar sentido al aprendizaje con las actividades con que se pretende promoverlo

Casi todos los conflictos observados pueden ser abordados desde lo pedagógico y los profesores muestran interés en aprender cómo solucionarlos. Con frecuencia tienden a responsabilizar a las familias, al ambiente y a los mismos niños por presentar esta problemática, ante ello la directora continuamente recalca que si tuvieran métodos de enseñanza más activos que captaran el interés de los niños, estos aprenderían más y tendrían mejor conducta. Incluso mencionan que la asistencia y el cumplimiento de tareas se verían mejorados si lograrán interesar a los estudiantes. Uno de los profesores menciona que los viernes tiene actividades lúdicas y que esto ha favorecido que haya menos ausentismo ese día.

Es importante reconocer la dificultad de tener actividades muy participativas con grupos de 48 alumnos, con falta de materiales y sin la preparación adecuada. El riesgo es caer en un activismo que divierta a los alumnos sin producir aprendizaje, o mantenerse con la clase expositiva con un ritmo determinado y sin un seguimiento personal del aprendizaje de cada alumno. Sin tener las condiciones apropiadas, es una situación difícil de resolver.

Los miembros del Consejo reconocen la problemática interna de la escuela y se centran en aquellos conflictos que atribuyen al profesorado y los estudiantes.

Los problemas del Consejo

Dentro del CTE se presentan pocos inconvenientes. Las actividades suelen estar bien diseñadas para cumplir con los propósitos, se enfatiza la realización de los productos y el trabajo se lleva a cabo en un clima de cordialidad y confianza; sin embargo, hay dificultades menores que se describen a continuación.

A pesar de que en esta escuela son particularmente cuidadosos de no dar trabajo adicional a los profesores y de tener la información sistematizada para que la puedan realizar ágilmente, en ocasiones estos deben hacer una actividad previa a la sesión y no todos lo hacen, lo cual dificulta el desarrollo del proceso. Por ejemplo, en la sesión del 17 de agosto de 2017 no pudieron elaborar el quinto producto porque “no tenían todos los elementos, ya que le faltaba a cada profesor leer en las ‘páginas de internet’ lo de sus materias en específico” (Obs_1). “Otra dificultad es que no todos los profesores se integran, no vienen todos los profesores, más difícil en la tarde, no vienen los viernes. Habían pensado ir cambiando de días para el Consejo, para que vieran más profesores. Una maestra dice que si la cambian de viernes no vendría porque otros días están en otras escuelas” (Obs_1). Hay quienes no entregan lo que se les pide argumentando que no saben lo que dice el documento por no haber asistido a la reunión del CTE. Así lo expresa uno de los profesores: “solo algunos hacemos el trabajo” (Obs_1), en contraparte, ven integración del personal que asiste a las sesiones y señalan eso como una de las principales ventajas junto con el aprendizaje pedagógico, a partir de lo que observan que hacen otros y de las actividades docentes que se sugieren en este espacio.

Dentro del trabajo de las sesiones, algunos consideran que “es fácil identificar necesidades, es difícil incluirlas en una meta u objetivo”

(Obs_1); les cuesta trabajo pasar de la anécdota a formulaciones abstractas o al planteamiento de soluciones. Dedicar mucho tiempo a hablar de que los estudiantes no tienen interés, que no quieren trabajar en clase, que no hacen tarea, que tienen dificultades para aprender, y muchos otros problemas que atribuyen a los alumnos. Las actividades que sugiere la autoridad en la guía del Consejo parecen fomentarlos.

Un problema frecuente que aparece en todas las observaciones (pero no es percibido por los profesores ni por la dirección) es que se dedica una gran cantidad de tiempo a algunas actividades que, aunque favorecen la integración del equipo y los hacen pasar un rato agradable, no contribuye al cumplimiento de los propósitos del Consejo. Un ejemplo de esto se encuentra en la observación 7, en que proyectan en la pantalla la imagen de un hombre con pelo largo, camisa floreada, algo que le amarra el pelo y haciendo con la mano el símbolo de amor y paz, y preguntan: ¿quién es ese tipo? ¿un abogado? ¿un oficial de policía? ¿un asesino en serie? ¿un multimillonario? ¿una estrella de rock? ¿un ladrón de bancos? ¿un chef? Al final preguntan cómo se sintieron emocionalmente durante la dinámica, a lo que responden que relajados, contentos y divertidos. Ante este tipo de dinámicas cabe preguntarse si no habría otras actividades que contribuyeran mejor a los objetivos del CTE.

En ocasiones hay diferencias de opinión entre la directora y alguno de los profesores, que en el momento parecieron controversias; sin embargo, se evidencia la posibilidad de disentir de la autoridad y de que los profesores manifiesten lo que piensan. Por ejemplo, en una de las sesiones en que los profesores hablaban de que el ausentismo y la deserción eran culpa de los padres, la directora argumenta que, aunque esto pudiera ser cierto, la escuela puede y debe tener actividades estimulantes que generen el interés de los estudiantes. Reconoce que no es sencillo, pero que es posible.

En otra ocasión se suscitó una discusión entre los profesores y la directora debido a que esta dio de baja de la escuela a un alumno. Un profesor argumenta que no debieron hacerlo, ante lo cual la directora

contesta que no puede darles los específicos del caso por cuestiones de privacidad del estudiante, pero que había suficientes razones para la decisión que se tomó. El profesor continúa diciendo que, si desde el primer bloque lo hubieran cambiado de grupo, este alumno aún estaría en la escuela. La directora dice que no es cierto, que se le dio todo el seguimiento de acuerdo con el reglamento hasta no haber más alternativa. El profesor insiste en que ese muchacho se pudo haber quedado si se hubieran tomado las medidas correctas, la directora responde que podrá hacer todo eso cuando él sea director. El profesor responde que lo haría de manera muy diferente a como se está haciendo en esta escuela. La directora pasa al siguiente tema (Obs_6).

Otro tema en que se pusieron de manifiesto las diferencias entre profesores y director fue la seguridad de los estudiantes. La directora dice que tienen que hacer guardias a la hora del recreo, porque el tiempo de descanso es para los estudiantes, mientras que, para los profesores, es tiempo pagado. Les dice que también tienen que cuidar a los alumnos entre una clase y otra. Un profesor dice que las clases son de 50 minutos, la directora responde que les pagan 60. Otra profesora interviene y dice que les cuentan esos minutos, pero que no toman en cuenta el tiempo que dedican en su casa.

La directora dice que ella ha sido respetuosa y que procura ser humana con los profesores, que no la puedan culpar de lo que ordena la autoridad (cuidar la seguridad de los estudiantes dentro del plantel). Dice que el subdirector va a hacer un plan para que el personal docente apoye. Vigilarán desde el ingreso hasta la salida, dado que no es suficiente con que intervengan los prefectos, se harán comisiones. Precisa que la mayor responsabilidad es de prefectura e intendencia, pero los profesores se tienen que involucrar (Obs_8).

En ambos casos, los desacuerdos terminan con la manifestación de la posición de unos y otros, pues en el primer tema no era posible revertir la decisión dado que el niño ya no estaba en la escuela y que

la directora no podía exponer ante el Consejo la información confidencial del alumno; en el segundo, tampoco era posible llegar a un acuerdo debido a que el cuidado de la seguridad de los estudiantes es una disposición de la autoridad que en la escuela solamente les compete acatar.

Estos desacuerdos, en contraparte, muestran la libertad que tienen los profesores de expresar sus ideas, pero también se evidencia el liderazgo de la directora que en este tipo de situaciones muestra firmeza, mientras que en otras acata lo que el colectivo docente decide. Por otra parte, también se destaca el hartazgo de los profesores ante la gran cantidad de actividades que se les demandan. Ejemplos de estas son: planeación general, planeación diferenciada, pase de lista, evaluación de los alumnos, registro de los alumnos focalizados, revisión de tareas, atención a los padres, cuidado de la seguridad de los estudiantes, inclusión de actividades de aprendizaje lúdicas, aprendizaje de nuevas tecnologías, entre otros.

A continuación se enlistan los problemas que se presentan durante las sesiones del Consejo.

- Actividades que consumen mucho tiempo y aportan poco
- En ocasiones no se hace el trabajo previo
- Dificultad para cumplir los acuerdos
- Dificultad para integrar a los profesores que trabajan por hora y que cumplan los acuerdos
- Falta de disposición de algunos profesores
- Trabajar para dar información a la autoridad
- Diferencias de perspectiva entre profesores y dirección
- Demasiados productos

Como ya se ha señalado, los problemas dentro del Consejo Técnico Escolar han sido pocos. Este organismo colegiado se centra más en los problemas de la escuela, principalmente en los referidos al aprendizaje de los estudiantes.

PROBLEMAS EXTERNOS QUE INCIDEN EN LA ESCUELA

Se refieren a las dificultades de los padres, el contexto y la autoridad educativa, que inciden en el funcionamiento y organización de la escuela, así como en el aprendizaje.

Los problemas de los padres

Con cierta frecuencia los profesores se quejan de la falta de involucramiento de los padres y los perciben como una necesidad. En su imaginario, si estos colaboraran, los alumnos aprenderían más y tendrían un mejor comportamiento en el aula (Obs_4); dicen que “falta involucrar a los papás más en el proceso educativo” (Obs_1), pero que, por el contrario, “los papás se molestan si les hablan por teléfono para que vengan a recoger a sus hijos enfermos, pero se los llevan cuando tienen algún evento” (Obs_1). A través de las distintas observaciones se encuentran mencionados los siguientes problemas:

- Desatención
- Sobreprotección
- Descuido
- Falta de involucramiento con la escuela
- Falta de apoyo en las indicaciones de los profesores
- Falta de supervisión de tareas
- No alimentar adecuadamente a los niños
- Hacerlos trabajar hasta tarde
- No enviarlos a la escuela
- Violencia intrafamiliar

En la descripción de estas situaciones, los profesores suelen matizar diciendo que ambos padres trabajan, que los niños están al cuidado de los abuelos o solos, que tienen graves carencias económicas, entre otros. Simultáneamente, la directora insiste en que, reconociendo los

problemas al interior de las familias, la escuela tiene un ámbito específico de acción que debe de ser atendido.

Problemas del contexto

Con frecuencia, aparece en el Consejo el tema del contexto en que viven los estudiantes. Los problemas básicos son:

- Pobreza
- Violencia

El área de servicios educativos de la escuela dice que los estudiantes no asisten debido a asuntos como enfermedades de algunos de los miembros de la familia donde el niño o la niña tienen que quedarse a cuidar, sumado al hecho de que no tienen dinero para pagar el transporte, o a que no tienen dinero para darles el desayuno. Uno de los profesores comenta que en un tiempo la escuela les regalaba el desayuno a algunos niños, pero que por pena dejaron de asistir (Obs_1). Tener que trabajar también es otra de las causas por las cuales los estudiantes no asisten. Narran el caso de unos niños que ayuda a los padres en el negocio de juegos mecánicos en ferias, que el trabajo termina hasta muy noche, por lo que en la mañana se encuentran muy cansados para asistir a clases.

Aunque frecuentemente se menciona el problema de la violencia en el entorno cercano a la escuela, en ningún momento lo vinculan con asistencia o aprovechamiento académico de los estudiantes.

Problemas de la autoridad educativa

En opinión los miembros del CTE, la autoridad educativa genera o no atiende ciertas problemáticas de la escuela como:

- Falta de profesores

- Dispersión de profesores
- Exigen demasiados productos
- Criterios de aprobación de alumnos
- Control del CTE (productos)

Una situación grave es la falta de profesores: “En la tarde, cada semana hay 127 horas sin maestro, mientras que en el turno de en la mañana las horas sin profesor cada semana son 49. La razón de esto es que se han jubilado algunos profesores de tiempo completo y la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) no los repone. Están por jubilarse otros cuatro profesores de tiempo completo, si no los reponen, la escuela tendría 320 horas sin profesora cada semana. En todo un año no han repuesto a los profesores de la tarde que se jubilaron” (Obs_2).

Señalan que “los prefectos hacen como pueden para mantener controlados a los alumnos, les ponen cualquier actividad que se les ocurre y, en ocasiones, los ponen a trabajar en algo de lo que ellos saben; sin embargo, no están aprendiendo sobre las asignaturas para las cuales no tienen profesor. Por otra parte, en estas asignaturas que no tienen, les ponen como calificaciones el promedio de lo que obtuvieron en el resto de sus clases, esto es pura simulación” (Obs_2). Los profesores aseguran que “en ocasiones los estudiantes no tenían clases hasta por cuatro horas, lo que desmotiva la asistencia de los alumnos” (Obs_1).

En esta escuela, la mayor parte de las actividades que requieren algún grado de organización recae en los profesores de tiempo completo. También son quienes asisten regularmente a las sesiones del Consejo, participan activamente, analizan los problemas y proponen soluciones. Además, hay otros docentes que solo tienen algunas horas a la semana y trabajan en varias escuelas, por lo que su grado de compromiso y de conocimiento de la escuela y su problemática es menor. Frecuentemente no pueden permanecer en las sesiones del Consejo, porque cada escuela les exige que estén presentes en el propio durante las horas laborales comprometidas. Esta dispersión es algo que no puede resolver el centro escolar sino que depende

de la autoridad educativa, al contratar personal disperso en distintas escuelas de la ciudad.

Durante una sesión del Consejo dos equipos aseguran no necesitar nada de la supervisión escolar, porque en su opinión la escuela funciona bien y la directora resuelve los problemas, pero otro equipo asegura que se necesita la gestión del supervisor para que se complete la planta docente y que, incluso, la supervisión debiera retroalimentar el trabajo que se hace en el Consejo (Obs_1).

Con cierta frecuencia se trata el tema de los criterios de aprobación. Aseguran que el criterio es que los niños aprueben con cualquier cosa que hagan y con tal de que no haya reprobación tienen que hacer exámenes al estudiante reprobado hasta que obtenga 6 de calificación (Obs_6). Consideran que no es muy justa la manera de evaluar porque “a quienes faltan mucho, los tenemos que evaluar con cualquier trabajo que entreguen. Como tienen que partir de 5, al menos lo que entregaron vale 1 y se les tiene que aprobar. A los que sí vienen a veces los repruebas porque los evalúas con otras actividades” (Obs_9).

En lo que señalan los profesores se pueden notar contradicciones; sin embargo, sí se manifiesta confusión e inconformidad ante la insistencia de la autoridad en que no se repruebe a los estudiantes. Tradicionalmente la evaluación de las escuelas ha sido sumativa, es decir, evalúan al final de un periodo para medir el nivel de aprendizaje logrado, pero no se suele utilizar la evaluación formativa durante el proceso para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Así, la exigencia de la autoridad de que se entreguen productos e informes, limita la actividad del Consejo y solo de manera marginal pueden incluir lo que interesa al colectivo docente, lo que disminuye la posibilidad de que las escuelas tengan mayor autonomía de gestión.

LAS PROPUESTAS Y ACCIONES DE SOLUCIÓN

Ante las situaciones abordadas en las sesiones del Consejo, los profesores presentan alternativas de solución y acciones concretas, aunque

no necesariamente para cada uno de los problemas. A continuación se describen algunas propuestas para incidir en la cultura informática de los docentes, mejorar el aprendizaje, la asistencia a clases, cuidar la integridad física de los estudiantes y controlar su conducta.

A pesar de que no todos los profesores saben utilizar programas informáticos simples como un procesador de textos o elaborar tablas, ahora se les solicita que todas las planeaciones sean enviadas en archivo electrónico (Obs_4), en una tabla que contiene campos que deben llenarse. Esto pudiera verse como algo pobre; sin embargo, que los docentes hagan uso de la computadora los acerca al uso de este tipo de tecnologías que, con una capacitación apropiada, podrían utilizar para mejorar el aprendizaje.

Para apoyar a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, uno de los profesores les asigna un tutor, otro compañero que tiene mayor conocimiento a quien pide que lleve un registro (formato escrito) de los avances del tutorado. También han solicitado a padres que asistan a clases y se sienten como observadores; al parecer, en algunos casos ha funcionado para cambiar y mejorar la conducta en el salón (Obs_4). El profesor pedirá a los estudiantes que escriban sobre el uso de las matemáticas en la vida cotidiana (Obs_6); por ejemplo, la importancia que tienen en la construcción de un puente, en la fabricación de una ventana. Además, en muchas de las sesiones —entre ellas en la tercera ordinaria— los profesores describen las actividades diferenciadas que hacen, como permitir que un alumno entregue sus notas como dibujos y no en formato de texto. Los docentes refieren que no siempre registran en sus planeaciones las actividades diferenciadas llevadas a cabo en sus clases.

Otras soluciones que proponen y están implementando son: la atención personalizada a los alumnos (dentro de lo que les es posible), la asignación de un lugar específico para quienes necesitan apoyo, el uso de portafolios para documentar el avance, así como mayor comunicación con los padres de algunos estudiantes (Obs_4). También proponen un taller de lectura activa que motiva a los alum-

nos a leer y plantean que sea alguien ajeno a la secundaria. También exponen centrarse en lectura, redacción y resolución de problemas para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados (Obs_6).

Para dedicar más tiempo al aprendizaje, comentan que podrían omitir el pase de lista o acomodarlos de acuerdo con el número en que aparecen en esta, pero ven como desventaja que los profesores ya no harían en el esfuerzo por conocer los nombres de los estudiantes; alguien más sugiere que mientras los estudiantes estén en alguna actividad que ellos tomen lista (Obs_7).

A partir del interés en mejorar la asistencia a clases han implementado una estrategia: los profesores tienen que tomar lista en todas sus clases y cuando un alumno haya faltado en tres ocasiones consecutivas deberán dar aviso inmediatamente a la coordinación de atención educativa, quienes se pondrán en contacto con los padres y procurarán que rápidamente regrese el alumno a clases. Al momento refieren que han tenido algún éxito.

Entre las soluciones que los profesores proponen con cierta frecuencia es lo que ellos denominan “pláticas”, consideran que para cuidar la salud e integridad de los estudiantes es necesario que se les den charlas sobre sexualidad y automutilación (*cutting*). También las proponen como solución para la atención de problemas de conducta y de apatía por el estudio (Obs_4). Señalan que ellos no tienen la capacitación necesaria para dar estas “pláticas”, que deberían de ofrecerlas especialistas. Evidentemente esta es una propuesta de solución simplista debido a que las pláticas no son un medio eficaz para cambiar la conducta de las personas y, por otra, pretende encontrar soluciones fuera del escenario escolar.

Para cuidar la integridad física de los estudiantes, desde el momento del ingreso hasta su salida, la escuela elaboró un plan que involucra a todo el personal. Estará a cargo de los prefectos, pero participará también el personal de intendencia y todos los profesores (de Obs_8). Esta es una mejor solución que las “pláticas”, pero no es del agrado de todos los profesores, debido a que implica una

actividad más dentro de las múltiples tareas que deben realizar en la escuela.

Para controlar el comportamiento inadecuado de algunos estudiantes, utilizan como solución cambiarlos de grupo. Al parecer, esto hace que se tenga un ambiente más propicio para el aprendizaje. Aseguran que, en el nuevo grupo, el estudiante tiende a un comportamiento diferente (Obs_5). Que la autoridad hable con un alumno, al parecer, también contribuye a que tenga mejor conducta.

El CTE analiza los problemas que enfrenta la escuela e intenta dar respuestas a la compleja situación en que interactúan 1,600 alumnos, decenas de profesores, centenares de padres de familia, personal directivo y autoridades educativas con un entramado de demandas y restricciones; gran cantidad de personas interactuando que lo convierten en un circo de múltiples pistas.

CÓMO SE MANEJAN LAS MÚLTIPLES PISTAS. LOS ELEMENTOS SOCIOCULTURALES QUE PERMITEN EL FUNCIONAMIENTO DEL CTE

Continuando con la metáfora de que la complejidad de las demandas al Consejo es similar a la de mantener la acción en un circo de varias pistas, presentamos los elementos que hacen que el Consejo de este plantel funcione de manera óptima, con el interés de que otras escuelas aprendan de la experiencia de este organismo colegiado exitoso.

Se identificaron dos elementos socioculturales que han permitido que el CTE afronte problemas y proponga soluciones: el liderazgo y la estructura del trabajo.

El liderazgo

La autoridad máxima del Consejo, por disposición oficial, es el colectivo docente. La directora, quien es muy cuidadosa de seguir las reglas que determina la autoridad, así lo declara. Esta autoridad se

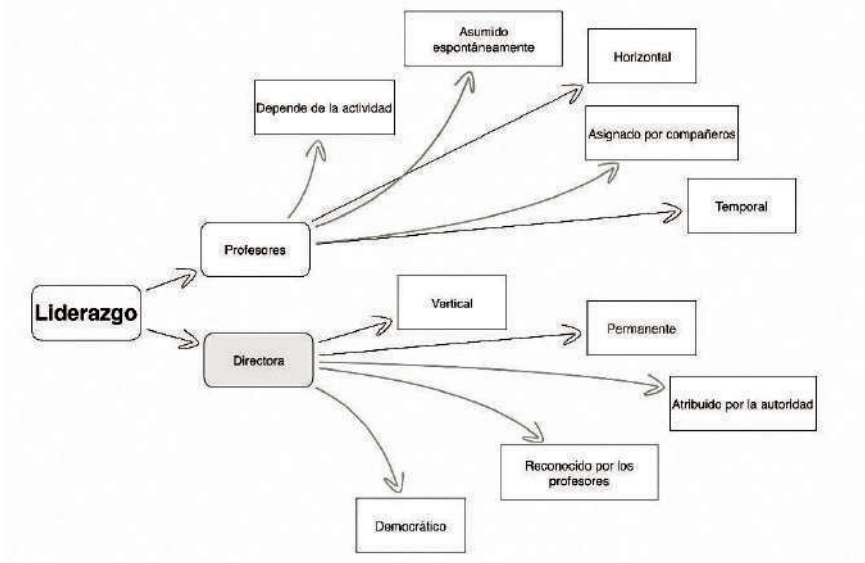
ejerce en la toma de decisiones acerca de distintos asuntos: elección de prioridades, determinación de objetivos, diseño de nuevas acciones y validación de productos.

Al director corresponde presidir las reuniones del Consejo, por tanto, su liderazgo es el más aparente. Es él quien organiza y dirige el trabajo, se asegura de que se cumpla con los productos, de que no se mueva el foco de lo que considera central: el aprendizaje de los alumnos, de que se cuente con los recursos necesarios para el desarrollo de la sesión y que los profesores participen. Su liderazgo presenta características de los distintos tipos que señalan Shukla & Bhagat (2013). Cuando se trata de la seguir la normatividad, es vertical; sin embargo, promueve y acepta el liderazgo horizontal durante el trabajo en equipos; y, por otra parte, despliega muchas acciones que muestran interés y cuidado de los profesores. Este liderazgo no es solo formal y legitimado por la autoridad sino que presenta lo que señala Bolívar (1997): un liderazgo moral que logra que los profesores se sumen al proyecto.

A diferencia del liderazgo de la directora, el de los profesores —liderazgo distribuido— es menos notorio y ocurre de manera simultánea cuando se trabaja por equipos. Se caracteriza por ser horizontal y temporal. Cuando las actividades pasan del grupo grande a pequeños grupos, alguno de los participantes asume el liderazgo de manera espontánea. En otras ocasiones los profesores asignan a alguien la tarea de coordinar, por lo que *de facto* se convierte en líder, es decir, el liderazgo es asumido o conferido de manera espontánea, sin ninguna deliberación. En la figura 7.3 se pueden apreciar las características del liderazgo de profesores y director.

Este liderazgo distribuido —que no constituye un puesto formal— permite que el trabajo se haga de manera organizada, en múltiples frentes, lo que lo convierte en una parte esencial del trabajo escolar (Fullan, 2002; Leithwood et al., 2004) y del funcionamiento de este Consejo en particular.

FIGURA 7.3 LIDERAZGO DISTRIBUIDO



Fuente: elaboración propia.

El liderazgo de los profesores puede durar el mismo tiempo que la actividad, o puede ser muy cortos, dado que otro miembro del equipo puede asumirlo en otra fase de la tarea. Es frecuente que haya liderazgos simultáneos, es decir, que uno de los profesores pida al equipo sus aportaciones mientras otro coordina la manera en que estas deben quedar plasmadas en un documento.

La estructura del trabajo

A partir del liderazgo pedagógico que ejerce la directora, ocurren otros procesos clave relacionados con la estructura del trabajo en este CTE: a) tener objetivos claros, b) diseñar dinámicas de trabajo apropiadas, c) trabajar para lograr productos específicos, d) contextualizar el trabajo y e) mantener el foco. Estos elementos requieren

la participación comprometida de distintos actores, de un ambiente determinado, de una manera de trabajo específica y de ciertas actividades y condiciones que los permitan.

Tener objetivos claros está dado por la autoridad educativa; sin embargo, el equipo directivo y la directora se encargan de presentarlos con toda claridad y de relacionarnos con las necesidades de la escuela, por lo que cobran sentido para el colectivo docente y parece que llegan a verlos como relevantes.

En esta escuela se utilizan *dinámicas de trabajo apropiadas*, algunas sugeridas por la autoridad educativa, pero se llevan a cabo otras que al CTE le parecen mejores; es decir, adecuan las dinámicas de trabajo al grupo, procurando que tengan sentido, que se cuente con los materiales apropiados y que se realice el producto esperado. Algunas de las dinámicas son eficaces y eficientes como: identificar a los alumnos que requieren apoyo especial, diseñar maneras de fomentar el aprendizaje, elaborar la ruta de mejora; sin embargo, hay otras que consumen mucho tiempo y producen poco.

Los *productos específicos* están determinados por la autoridad y, aunque al parecer la guía es solamente una especie de propuesta, la autoridad inmediata pide que se elaboren los productos porque requiere entregarlos a una autoridad mayor; sin embargo, en las sesiones del Consejo se recalca la importancia de establecer los productos. Todo queda registrado, toman fotos de ellos, posteriormente transcriben los que son necesarios y los presentan como información sistematizada a los profesores para seguir trabajando sobre ellos.

El cuarto aspecto importante es que se logra *contextualizar el trabajo*. La directora enfatiza que la enseñanza no es para un grupo sino para personas individuales. Los profesores hacen alusión a alumnos específicos que tienen en mente cuando diseñan algunas de las actividades de aprendizaje. Los profesores describen las características de sus alumnos, grupos, familias y del entorno.

Mantener el foco es esencial ante las digresiones; la directora les pide que se centren en lo relevante, por ejemplo, cuando los profesos-

TABLA 7.4 ESTRUCTURA DEL TRABAJO EN EL CTE

| Objetivos claros | Dinámicas de trabajo congruentes | Productos específicos | Trabajo contextualizado | Mantener el foco |
|---|--|---|---|--|
| Establecer el grado de avance en el aprendizaje de los alumnos con respecto al inicio del ciclo escolar (5 reunión ordinaria) | Analizan las fortalezas de la escuela: diseño e implementación de iniciativas pedagógicas, acompañamiento a los alumnos con áreas de oportunidad, disponibilidad al trabajo y promoción de conocimientos prácticos (5 reunión ordinaria) | Establecer propuestas pedagógicas que atiendan los desafíos identificados en sus aulas y escuelas (5 reunión ordinaria) | Elaboran una lista de alumnos que requieren supervisión cercana (2 reunión ordinaria) | Un equipo señala el problema de alumnos con dificultades, la directora les dice que no solo señalen el problema sino cómo van a atenderlo (4 ^a reunión intensiva) |

Fuente: elaboración propia.

res dicen que los alumnos no aprenden porque sus padres no apoyan, o porque el entorno es desfavorable, ella pregunta qué puede hacer la escuela para promover el aprendizaje a pesar de esas circunstancias. Ejemplo de estos elementos se presentan en la Tabla 7.4.

Otros aspectos esenciales para el buen funcionamiento del Consejo Técnico Escolar, aunque de índole distinta, son: un clima de libertad y confianza para que los profesores expresen sus opiniones y aportes, estructuración del tiempo de trabajo, exigencia razonable, solicitud constante de participación y valoración de las aportaciones de cada profesor.

CONCLUSIONES

Una de las críticas que se hace a los CTE y a otros programas federales que promueven el trabajo docente es que se homogeneizan, negando la dimensión cultural de la escuela, cuyos actores poseen conocimiento local y capacidad de resolver sus problemas (González & Javier, 2007). Concordando de manera general con esa afirmación, a

partir del análisis de esta secundaria, se concluye que la homogeneización no ha ocurrido del todo, pues aunque se siguen las pautas y se elaboran los productos exigidos por la autoridad, los participantes en el Consejo han logrado centrarse en los asuntos locales de la escuela.

En el caso estudiado fue posible analizar la problemática escolar y plantear soluciones al entramado de necesidades que se presentan, a partir de un liderazgo múltiple: el de la directora y el de los profesores. El primero es permanente y vertical, pero promueve la participación, la colaboración, el aprendizaje, el análisis y la toma de decisiones para la mejora. La verticalidad consiste en que conoce la normatividad, los objetivos del Consejo y los ámbitos de su autoridad, y desde ahí actúa; sin embargo, en los ámbitos en que toca decidir al colectivo docente, acepta las decisiones de este, esté o no de acuerdo con ellas.

El otro liderazgo es el que ejercen los profesores, cuyas características son la horizontalidad, el traslado y la temporalidad corta. En diversas tareas, sobre todo cuando trabajan por equipos, los profesores asumen el liderazgo para cumplir las tareas. Por lo general lo hacen de manera espontánea, en ocasiones coordinados y puede pasar en minutos a otro de los integrantes, sin que se haga explícito el cambio.

Ambos liderazgos ocurren en un entorno con una cuidadosa planeación, con objetivos definidos (los que plantea la SEP), dinámicas casi siempre apropiadas (con modificaciones de lo que les envía la SEP), que demanda productos específicos, que contextualiza el trabajo (aquí es donde se rompe la homogenización y se atienden las necesidades locales) y que mantiene el foco en el aprendizaje de los estudiantes (este punto cuidado permanentemente por la directora).

No solo es importante ese entorno de trabajo bien planeado, también el clima del grupo, en el que exista libertad de expresión, confianza entre compañeros, exigencia de cumplimiento y reconocimiento al trabajo y permita que se analicen las problemáticas escolares, moviendo a la escuela desde la heteronomía de las disposiciones

de la autoridad central hacia la autonomía de gestión para la mejora del aprendizaje. Ese movimiento hacia lo local es necesario, pero no necesariamente suficiente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. *El liderazgo en educación*, 25-46. Madrid: UNED.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- González, C., & Javier, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34). México.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Murillo, F. J., & Marcela, R. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-138.
- Shukla, A., & Bhagat, S. (2013). Dynamics of Creative Leadership in Modern Context: An Analytical View. *International Journal of Commerce, Business and Management*. Vol. 2. No. 6, December 2013, pp. 474-480.

8. El liderazgo del directivo y la gestión escolar: elementos clave en la mejora educativa

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

En la actualidad, el desempeño del director escolar como líder educativo es un asunto prioritario para el sistema educativo, en especial para los actores que participan de manera directa en la planificación de las políticas educativas, precisamente porque desde su posición, reconocen al director como un componente clave asociado con la mayor autonomía de las escuelas, a un mayor enfoque en la educación y a los resultados escolares (Pont, et al, 2009). Estos tres componentes tienen relación con la calidad educativa, por ello, el sistema de educación señala que las escuelas exitosas requieren de un liderazgo educativo eficaz que haga posible el cumplimiento de su misión en la formación de los alumnos.

El propósito de este capítulo se centra en mostrar la relevancia del liderazgo escolar y, en especial, el que ejerce el directivo en el Consejo Técnico Escolar (CTE) con respecto a la gestión de cambios y de la mejora educativa. Al ser la máxima autoridad de la escuela y el que asume el liderazgo conferido por la legislación y la normatividad vigente, tiene el poder de estimular o inhibir el cambio, en este caso, en una escuela primaria oficial. El capítulo se ha organizado en cuatro apartados: a) el sentido de la nueva gestión educativa; b) el papel de los Consejos Técnicos en la transformación de la escuela; c) la escuela en una encrucijada de visiones, y d) el papel del director: un caso para reflexionar sobre el liderazgo escolar.

En el primer apartado se muestra el papel que se le asigna a la gestión y al liderazgo escolar como puntos basales para la transformación de la escuela y, por ende, para el desarrollo de una mayor calidad educativa; en el segundo, se presenta la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la que se intenta recuperar y reforzar, a partir de 2013, la figura del Consejo en tanto es el espacio donde se detectan los retos de la escuela y se trazan los rumbos hacia la mejora continua como horizonte de llegada. El tercer apartado se enfoca a mostrar la encrucijada que vive la escuela, ya que al mismo tiempo que se le asigna una mayor autonomía en la toma de decisiones, se centralizan las normas y se le exige adaptarse, entre otras cuestiones, a los enfoques de aprendizaje y de evaluación que señala la autoridad central. En el cuarto, se resaltan los elementos clave de la dirección escolar, mismos que se construyen a partir del análisis de la función directiva surgida del trabajo de campo donde la observación y la entrevista en las sesiones intensivas y ordinarias del CTE en el ciclo escolar 2016-2017, en una escuela primaria oficial, adquieren un papel relevante. Las categorías de acción del liderazgo que ejerce un director de escuela y que se considera tienen un alto impacto en el desarrollo de los aprendizajes y la participación del colectivo, es el asunto central de este apartado. Las formas que se destacan en el quehacer del director escolar son parte de las consideraciones finales que se incluyen a manera de reflexión y cierre del capítulo.

EL SENTIDO DE LA NUEVA GESTIÓN EDUCATIVA

La transformación acelerada del mercado internacional en el contexto de la globalización es un antecedente clave que permite entender por qué organismos internacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), han puesto el acento en la calidad de la educación y, por ende, en una mayor exigencia a los sistemas educativos en la formación del capital humano (Rizvi & Lingard, 2013). Las directrices

que estos organismos transnacionales establecen en materia de política pública, permiten advertir que la calidad educativa es un asunto prioritario de las reformas educativas, en otras palabras, se considera como una meta-valor del sistema educativo. Para mostrar la visión que en la actualidad se tiene con respecto a la formación del capital humano como valor fundamental, leemos el siguiente fragmento: “En todo el mundo la educación se contempla cada vez más en términos de formación del capital humano, e implica el desarrollo de políticas educativas enfocadas a preparar a los estudiantes para nuevos tipos de empleos y de relaciones laborales” (Rizvi & Lingard, 2013, p. 152).

En este contexto de globalización, los sistemas de educación de una buena parte de los países de América Latina y el Caribe han impulsado de manera constante procesos de reforma de la educación y de los sistemas educativos. Aunque en ambos tipos de reforma hay distinciones, estas se complementan; mientras que la de educación alude a cambios en el currículo, en los enfoques pedagógicos, en las estrategias didácticas y en la evaluación, la reforma del sistema se asocia con las transformaciones en la gestión. Una conlleva a la otra, en tanto los procesos de aprendizaje que se promueven desde una determinada visión pedagógica requieren de cambios en la organización, funcionamiento y gobierno de las instituciones educativas (Zorrilla & Pérez, 2006).

En este afán de lograr la calidad educativa, la gestión y el liderazgo se han convertido en un factor crítico de primer orden, pues como señalan Zorrilla & García (2006), aseguran la transformación pedagógica que se requiere para el aprendizaje significativo de los alumnos. Para Casassus (2000), el concepto de gestión en el ámbito de la educación se introduce en la década de los ochenta; del concepto administración se transita al de gestión, pues al ser más amplio y sistémico resultaba adecuado y pertinente al gerenciamiento requerido por los sistemas descentralizados. Un principio que subyace en este cambio de concepciones es la flexibilidad que se logra cuando la gestión se lleva a cabo por unidades menores que el sistema más am-

plio, donde los directivos escolares son actores esenciales. La OCDE enfatiza el liderazgo como una prioridad de los programas de política educativa a escala internacional, precisamente por su función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los profesores, así como en el entorno y el ambiente escolar (Pont, et al. 2009). Dicho de otra manera, el liderazgo escolar eficaz se vuelve indispensable para aumentar, a través de la gestión escolar, la eficiencia y la equidad de la educación que demanda la sociedad contemporánea.

En este contexto de continuo cambio y exigencia, al menos desde hace tres décadas, las concepciones de gestión y de liderazgo han experimentado modificaciones. De una visión administrativista-burocrática-centralizada se ha transitado hacia otras, cuyo foco se centra en lo pedagógico o instruccional y en la cognición distribuida, con la que se busca la presencia e intervención de otros liderazgos y, por ende, nuevas sinergias en un contexto de mayor autonomía. En esta trasmutación de visiones es posible apreciar, en el discurso político, que el papel y la función del directivo escolar sufre cambios importantes. De una imagen burocrática, autoritaria y controladora se pasa a una más democrática, flexible e incluyente; de una gestión centrada en la organización y la administración, donde el tipo de liderazgo que prevalece es aquel que, a través de la rigidez, el control y la prescripción, vigila el cumplimiento de la ley y la norma, a otro que desplaza al enfoque tecnocrático para dar cabida a un sistema de pensamiento que enfatiza las relaciones, la colegialidad y el contexto organizacional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para mostrar el cambio que se requiere en el perfil del director a fin de que las escuelas cumplan con la misión asignada, leemos: “El perfil de los directores se ha modificado pasando a identificarse como gestores o *managers* colectivos con poder en su sistema educativo y/o profesionales autónomos y con responsabilidades. Hoy se exige que el directivo sea capaz de mejorar la escuela y asegurar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Galdames & Rodríguez, 2010, p. 53).

El contenido del capitulado de los Programas de Desarrollo Educativo (PDE) muestra esos cambios fundamentales con respecto a la gestión. Por lo mismo, el liderazgo se visualiza como componente importante para la operación del modelo de la nueva gestión. Por ejemplo, entre las prioridades que se señalan en el que corresponde a 1995-2000 sobresalen: a) la ubicación de la escuela en el centro de las políticas educativas como unidad básica del sistema; b) la instalación de un tipo de gestión en las escuelas que permita lograr su autonomía, la participación de la comunidad, un mejor apoyo institucional y una regulación normativa actualizada, y c) un esfuerzo por fortalecer las funciones de directivos y supervisores, en tanto se les considera como agentes clave del cambio que se requiere para la transformación escolar (SEP, 2010). Al igual que el programa de dicho sexenio, el de 2001-2006 muestra el impulso hacia la transformación de la gestión y el liderazgo. Una de sus líneas estratégicas señala la importancia de “fortalecer las facultades de decisión de los directivos y de los organismos colegiados de las escuelas” (p. 45).

Un tipo de liderazgo esperado por la política educativa centrada en el aula y en la escuela es el instruccional o pedagógico, por ello el directivo está llamado a centrar su atención y acción en la calidad de los aprendizajes de alumnos y profesores. Aunque el director no trabaja de manera directa en las aulas, se reconoce que tiene un efecto indirecto en los aprendizajes; por esta razón, su función se orienta hacia la construcción de las condiciones que favorezcan ambientes óptimos para el aprendizaje. Como señala Antonio Bolívar: “La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educacionales e incrementar los resultados del aprendizaje” (Bolívar, 2010).

El liderazgo transformacional, cuyo eje de cambio es la escuela, reconoce que el poder de las nuevas organizaciones ya no se caracteriza por estar sobre la gente sino por el poder que se ejerce a través

de la gente (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE, 2009). Los supuestos que sobresalen en este tipo de liderazgo están orientados a comprometer a la organización, a desarrollar nuevos líderes, a generar y aprovechar las capacidades, experiencias y habilidades del colectivo. Bolívar (2001) considera que una organización no podrá aprender mientras continúe fomentando la dependencia de las personas, en este sentido es que se le apuesta a un liderazgo capaz de comprender, incidir, involucrar y con ello aumentar las probabilidades de transformar la cultura escolar. El liderazgo escolar históricamente vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de las instituciones escolares da paso, al menos en lo que se señala en los informes internacionales, a uno que involucra una cultura común de expectativas en la que todos y cada uno de los integrantes del centro contribuyan de manera significativa a sus resultados (Vaillant, 2015). De la individualidad se transita hacia la colectividad, una muestra de este cambio se aprecia en el siguiente señalamiento que hace Murillo: “El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación” (Murillo, 2006, p. 9).

En este mismo orden de ideas, Hopkins (2008) señala que, en políticas recientes, sobresale el liderazgo sistémico con el que se busca aprovechar las sinergias y la cooperación entre escuelas en pro de la eficiencia y la eficacia. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que estas trabajen de manera conjunta, socializando aprendizajes, estrategias, soluciones. Un ejemplo de esta propuesta es la experiencia que los colectivos de las diferentes escuelas experimentaron en la cuarta y la sexta sesión del CTE en el ciclo escolar 2016-2017, “Aprendizaje entre escuelas”, donde de manera colaborativa intercambiaron situaciones, experiencias y estrategias con la finalidad de superar problemáticas

comunes de los planteles de una misma zona escolar. Con este tipo de liderazgo se busca promover la responsabilidad colectiva por la calidad de la educación, en otras palabras, por los aprendizajes en términos de resultados de los alumnos de un sector, distrito o localidad. En este sentido, Hopkins (2008), considera que el director escolar está llamado a asumir responsabilidades y funciones más amplias para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como el de otras.

Los virajes y acentos en las concepciones de la gestión y del liderazgo escolar ayudan a comprender cómo el perfil del director se amplía y se enriquece, principalmente a partir del papel que se le asigna en el aprendizaje de alumnos y profesores. En otras palabras, se busca la desconcentración de sus funciones de líder para permitir que otros actores las compartan y las asuman y, con ello, desplazar el liderazgo unipersonal por otro que reconoce y aprovecha los conocimientos, las capacidades y los talentos existentes en la institución escolar. El liderazgo educativo ahora se considera como lo que un director, un equipo y una comunidad pueden hacer, aquí y ahora, para dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos (Vaillant, 2015).

En esos cambios que se han sucedido en las últimas décadas en los contextos de política educativa donde las escuelas tienen mayores responsabilidades por los resultados en términos de aprendizajes de calidad, es posible visualizar una serie de elementos distintivos, entre ellos, una dirección escolar llamada a distanciarse de las visiones y paradigmas burocráticos clásicos, es decir, de las estructuras extremadamente centralizadas, inflexibles y vinculadas con las normas que privilegian el proceso *versus* el resultado. La explicación de este viraje en el quehacer del director escolar se aprecia en la siguiente cita: “La renovación de las ideas y las prácticas de dirección es una de las claves estratégicas para poder adecuarse al nuevo marco de una sociedad globalizada, de mercados dinámicos, de rápidos cambios tecnológicos y de surgimiento de nuevas expresiones identitarias” (Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación, IIPPE, s/f).

En los tiempos actuales, se pide que la dirección se sitúe en los principios y valores que lleva aparejada el Nuevo *Management* Público (NMP), en otras palabras, en una nueva gestión alusiva a una cultura organizacional distinta que, entre otras cuestiones, asegure el acceso, la permanencia y logro educativo de los alumnos. El cumplimiento de este cometido implica de un liderazgo eficaz en los centros educativos, pues se le considera como uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (Pont, et al., 2008, p. 19). El rumbo del cambio es claro, sin embargo, valdría la pena hacer un análisis con respecto a la propia gestión que se realiza desde la SEP para comprender las condiciones en las que ese cambio en los significados de ser y hacer del director se gestiona.

EL PAPEL DE LOS CTE EN LA TRANSFORMACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS

Para que las escuelas de educación básica del país logren procesos orientados a la transformación y mejora de su organización interna y con ello, favorezcan el aprendizaje de los alumnos, la autoridad educativa central desde la década de los ochenta, pautó los objetivos y atribuciones de los CTE (SEP, 1985). El énfasis en la gestión de la autonomía escolar se reaviva a partir de que la actual administración federal en el ciclo escolar 2013-2014 emite los lineamientos para la organización y funcionamiento de este órgano colegiado corresponsable con las autoridades educativas a escala federal y estatal en el cumplimiento de los principios y fines de la educación. Con la recuperación y reforzamiento de la figura de los Consejos, la autoridad educativa actual promueve que el colectivo en interacción con los otros, a través del diálogo y la ayuda mutua detecten retos y tracen caminos que conduzcan a la mejora permanente. En este contexto en donde todos los involucrados están llamados a una participación proactiva se aprecia el impulso a la corresponsabilidad, ello se advierte en la siguiente cita:

A partir de la visión actual de trabajo en educación básica, donde la escuela se convierte en el centro de la tarea educativa, se hace necesario dar nueva vida a los Consejos Técnicos Escolares, porque es en estos espacios donde el colectivo docente, a partir del trabajo colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartida y el compromiso de mejorar la calidad educativa, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y corresponsabilidad de la supervisión escolar y de las autoridades educativas estatales y federales (SEP, 2013, p. 7).

Con el funcionamiento orientado hacia la autonomía escolar se espera garantizar la normalización mínima de las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la disminución del rezago educativo. La autonomía como uno de los medios para la mejora continua, implica que el CTE ejerza un liderazgo participativo, proactivo y transformador que, como se sabe, difiere del que ha predominado en la cultura escolar caracterizada por el centralismo, la verticalidad y la sumisión al mandato de la autoridad superior. Integrar la autonomía en la estructura y funcionamiento de las escuelas como uno de los ejes centrales del logro de la calidad educativa, exige un rompimiento con la tradición burocrática que ha prevalecido históricamente en nuestro país, para dar paso a la capacidad personal e institucional de tomar decisiones en asuntos implicados en la vida y funcionamiento de los planteles escolares.

La Secretaría de Educación Pública (2013) consigna en el plan sectorial de educación 2013-2018 la necesidad de que las escuelas den pasos sólidos hacia la gestión de la autonomía y al empoderamiento de sus actores principales, por ello “los CTE son un espacio estratégico para la construcción de una comunidad de aprendizaje que toma en sus manos su escuela, que orienta sus acciones a partir de los resultados que obtiene cada uno de sus alumnos y fomenta en ellos la capacidad para aprender a aprender y aprender a convivir” (p. 4).

En este escenario de cambio, los CTE están llamados a organizar y planear de forma dialógica, dinámica y consensuada, acciones que resuelvan de manera creativa y eficaz problemas concretos de los centros de trabajo, en tanto se prevé a nivel discurso que la autonomía, como sistema de gestión, les ayuda a identificar, sistematizar, ordenar sus procesos de mejora y a centrar su actividad en el logro de los aprendizajes, para atender con equidad las demandas de situaciones y circunstancias de alumnos y demás actores que participan en los procesos educativos.

En la renovada visión de la administración educativa se reconoce la capacidad de las escuelas para resolver problemas y tomar decisiones que afecten positivamente su funcionamiento. Con la descentralización-autonomía se busca una mayor sensibilización a las variaciones locales que hacen referencia a la existencia de diferentes culturas locales de aprendizaje y, con ello, soluciones acordes con los contextos y problemas específicos de cada escuela (Batanaz, 1998). Un supuesto base que se reconoce en el principio de la autonomía de la gestión es que las mejores decisiones son las tomadas por las personas más cercanas a los problemas (Santizo, 2016). La autopoiesis, como concepto relevante que aportan Maturana & Varela (1984), es un aspecto que vale la pena destacar, pues muestra lo que se espera de los participantes en cuanto a que sean los que generen los componentes necesarios para la operación y funcionamiento del sistema, en este caso, las decisiones que ayuden a que el CTE opere como un sistema organizacional.

LA ESCUELA EN UNA ENCRUCIJADA DE VISIONES

Ha quedado en claro que con estos cambios de visión en la gestión y en el liderazgo educativo, las organizaciones escolares están llamadas a aprender y a desarrollarse, hacer frente al cambio en contextos sociales complejos y a garantizar los resultados esperados en el desempeño de los alumnos. Ante estos deseables que se reconocen

en la dimensión discursiva en materia de política educativa, vale la pena cuestionar la posibilidad del ejercicio de un liderazgo pedagógico que ponga el acento en el aprendizaje; de un liderazgo transformacional que haga posible el desarrollo de todos los miembros de la escuela, y de un liderazgo distribuido que centre su atención en los procesos de participación y de desconcentración del poder en las organizaciones, cuando las funciones sustantivas de la educación continúan centralizadas y controladas por la autoridad central, esto es, la Secretaría de Educación Pública.

En este contexto, la modificación de los modelos y los patrones culturales que deben hacer las escuelas para alcanzar mejores resultados en la formación de los alumnos, mediante la participación estratégica de los actores de la comunidad escolar, representa todo un reto. Al menos hay un antecedente clave del contexto socio-histórico de la educación que permite comprender las dificultades y los retos culturales que puede enfrentar la escuela en general y el CTE en particular para asumir los cambios en la organización, en las prácticas de gestión y en el estilo de dirección escolar que demanda la actual reforma educativa. Este antecedente es la reforma constitucional de 1934, en la que se otorga el poder de legislar, unificar y coordinar la educación de todo el país al congreso federal y al ejecutivo (Ornelas, 2013). Con la unificación nacional como disposición gubernamental, se refuerza la tendencia creciente de la centralización de la política educativa y el fortalecimiento de la SEP como órgano concentrador del poder y la toma de decisiones con respecto al ámbito pedagógico y organizativo de las escuelas. Este suceso ha tenido su impronta en la cultura escolar en general y en las formas de participación del colectivo en particular.

La construcción de una cultura basada en la centralización y en la heteronomía que aún hoy muestra sus huellas en la institucionalización de prácticas educativas no es fortuita sino producto del estilo de gestión jerárquico, caracterizado por el control, la regulación y la excesiva burocratización que prevalece. Como ya se señaló, en el caso

de México, las funciones sustantivas de la educación aún están en manos de la autoridad central; el gobierno federal, entre otras cuestiones, centraliza la normatividad para todo el sistema educativo, tiene la facultad de diseñar el currículo, elaborar, diseñar y distribuir los textos para el nivel de primaria y de autorizar los de secundaria (Ornelas, 2013).

Para mostrar cómo el gobierno federal detenta la autoridad normativa, técnica y pedagógica del funcionamiento de la educación, conviene señalar de manera sucinta el contenido del artículo 12 de la Ley General de Educación (LGE), en especial aquellas atribuciones que corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal:

- Determinar para toda la república los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, normal y demás, con el fin de formar maestros de educación básica.
- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la república para cada ciclo lectivo de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.
- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.
- Autorizar el uso de libros de texto complementarios para la educación primaria (de historia y geografía estatales) y secundaria.
- Llevar un registro nacional de las instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional (SEN).
- Realizar la planeación y la programación globales del SEN, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales quieran realizar (SEP, 2010, p. 6).

Ornelas (2013) considera que esta forma de proceder, que en esencia es autoritaria y controladora, contradice los valores que se pregonan con la nueva gestión educativa y con las características deseables del estilo de liderazgo escolar que tan pomposamente se anuncia. En

este mismo orden de ideas, Andere & Guerra (2013) señalan que los CTE, lejos de ser la inteligencia colectiva de la organización escolar que se señala en el discurso político, se han convertido en instrumentos de una política administrativa de control, ya que se han diseñado como una estrategia de “talla única” con la cual se pretende dar un buen servicio a la totalidad de muy diversas escuelas que conforman los sistemas local, estatal y nacional.

En la actualidad, la práctica de la educación sigue altamente influenciada por el discurso político y por los mecanismos que se despliegan para conseguir que ese discurso adquiera derecho de realidad en las escuelas. Las presiones “desde arriba” para poner en práctica la política, es un hecho que Casassus (2000) toma en consideración para afirmar que la dimensión política está inscrita en la práctica de gestión educativa de todas las escuelas.

Aunque en el discurso político se señala la autonomía de las escuelas como un elemento que ayuda a la agencia de los actores, en los hechos, la autoridad educativa utiliza mecanismos autocráticos y verticales para movilizar los colectivos escolares hacia la consecución de determinados fines. Por un lado, se insta a ejercer la visión de la *Política* de Aristóteles, donde la gestión era percibida como una acción democrática, en otras palabras, como un acto de movilización y participación de los hombres en la generación de su propio destino, pero, por otro, se opera a partir de la lógica de Platón, es decir, desde una gestión caracterizada como una acción autoritaria y verticalista que se impone a los actores de la educación (Casassus, 2000).

A pesar de que en las políticas educativas se enfatizan conceptos como el de autonomía, liderazgo, gestión escolar y su relación con la calidad educativa, en el terreno de la aplicación práctica estas concepciones muestran contradicción, pues al mismo tiempo que se enarbola la autonomía se aumenta el control y la centralidad en la elaboración e implementación de las políticas; al tiempo que se señala la importancia del mejoramiento continuo, la evaluación se enfoca más en los resultados que en los procesos (Ahumada, 2010). Asimismo, se sigue

evidenciando por la vía de los hechos, la separación que existe entre los sujetos encargados de planificar y los que se encargan de ejecutar los planes. Estas contradicciones muestran, a manera de ejemplo, que la práctica característica de los sistemas educativos centralizados no se ha superado; por más que en el discurso político se aluda a procesos de descentralización que cambian las competencias de gestión y de liderazgo de directivos y docentes, las formas de proceder indican asignación, control y presencia de procesos heterónomos.

En este escenario es posible advertir que la constitución, operación y funcionamiento de las escuelas y del CTE no están exentos de la influencia de una cultura centralista. Ante ello, vale la pena preguntar: ¿pueden las escuelas hacer cambios a partir de la autonomía escolar como concepto estratégico decretado en la reforma que se inscribe en la temática política de los procesos democráticos, cuando una buena parte de sus decisiones siguen supeditadas al poder central? Stoll & Temperley (2009) consideran que los líderes escolares solo podrán influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículo, la selección y la formación de maestros. A partir de este tipo de paradoja, López (2014) señala que tal autonomía no existe, en tanto los programas y acciones generados y ejecutados por la SEP y las autoridades locales continúan siendo la columna vertebral de la gestión escolar, lo que implica la centralización burocrática de la educación que, por supuesto, no privilegia, al menos como se dice desde discurso político, la participación de maestros, estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones en un marco de libertad y autonomía.

EL PAPEL DEL DIRECTOR: UN CASO PARA REFLEXIONAR SOBRE EL LIDERAZGO ESCOLAR

Aunque al hablar de liderazgo escolar se hace alusión al director de escuela y las diferentes personas de la institución que desempeñan puestos y funciones, en tanto la autoridad se distribuye; en este apar-

tado el foco de análisis y reflexión está puesto en el papel que ejerce el director en la conducción del CTE. Visibilizar su responsabilidad es importante, ya que se considera un indicador del ejercicio de liderazgo escolar, es decir, una muestra de su función de líder en un contexto escolar que, como ya se ha dicho, está atravesado por visiones contradictorias que colocan a la escuela y al papel del directivo en una encrucijada.

Por la vía del discurso político se enarbola la gestión autonómica del directivo escolar, pero por la vía de los hechos, se determina su hacer y modo de proceder través de un tipo de gestión que se ejerce desde el nivel central, el cual sigue mostrando huellas del enfoque tecnocrático, ejemplo de ello son la siguientes funciones que la autoridad jerárquica así determina: organizar el funcionamiento de la escuela en coherencia con los objetivos institucionales, coordinar el trabajo docente, planificar la gestión de los recursos, apoyar y dar seguimiento a las actividades educativas, promover la formación continua de los docentes, evaluar y establecer relaciones de sinergia con la comunidad educativa (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2013). Estas funciones que se esperan del director escolar en un marco de participación y colaboración están pautadas desde la visión central, se les sigue indicando a los directivos qué y cómo hacer para que su función se apegue a las disposiciones gubernamentales vigentes.

Ya en párrafos anteriores se ha señalado que durante mucho tiempo el modelo de dirección escolar predominante que centraba el papel del director en tareas administrativas y burocráticas, hoy resulta impensable, por ello, desde la misma normatividad se reconoce que la dirección escolar tiene un llamado a transformarse y adaptarse a las nuevas exigencias. El propósito del cambio al significado de la función del director se puede apreciar así: “la función directiva se define como la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos” (INEE, 2004, p. 14).

Pese a las dificultades que representa asumir la autonomía como un paradigma de la administración educativa en la vida cotidiana de las escuelas, precisamente por la presencia de dos lógicas —centralizar/descentralizar—, existen casos de directores que muestran desde su quehacer un liderazgo promotor del cambio. El caso que aquí se presenta resulta emblemático, precisamente por el liderazgo que la directora de la institución ejerce en el CTE con respecto a la gestión que se orienta a la mejora. Interesa incluir una caracterización del ser y hacer del directivo escolar con el propósito de pensar y analizar los aspectos vinculados con su papel y su relevancia en el desarrollo de la mejora educativa orientada a la atención de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En las acciones de la práctica —categorías— que sobresalen en ese liderazgo escolar que cotidianamente se enfoca hacia una gestión efectiva de la escuela y que, desde su hacer muestra un compromiso genuino con los objetivos del centro educativo y con la generación de condiciones que favorezcan el logro académico de los alumnos, sobresalen: a) marca rumbo y da dirección; b) planifica, organiza, coordina las actividades y promueve la participación; c) impulsa los aspectos educativos y pedagógicos; d) promueve la comprensión y el aprendizaje significativo en el colectivo y, e) incluye los afectos como elemento vital en el ambiente escolar.

a) Marca rumbo, da dirección

En esta categoría se agrupa una serie de prácticas del director a partir de las cuales pretende que el colectivo encuentre sentido a lo que se hace; de una manera u otra, centra los esfuerzos para que perciban que la labor se realiza en función de un determinado propósito, para ello comunica los distintos planos de horizonte, así como la relevancia de las diferentes actividades, tareas y productos. Un ejemplo que muestra la manera en que el director contribuye a la construcción de sentido con respecto al funcionamiento del CTE, es el siguiente: “D. El trabajo del día de hoy se centra en revisar la

problemática; a partir de esa problemática, ver si el objetivo que teníamos el año pasado se reajusta y ver metas, es cuestión de que en equipos se analice” (RO4, P2).¹

El directivo no se limita a señalar cuáles son las actividades que se harán durante la sesión del CTE sino que además de comunicar el qué, comparte de manera explícita el por qué y para qué de ese hacer. Con esta acción promueve una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren lograr. Para el directivo es importante comunicar de manera frecuente cuáles son las metas para que el colectivo no pierda de vista las prioridades en las cuales han de enfocar los esfuerzos y las sinergias, además de ello, contribuye a que los profesores encuentren motivación en lo que hacen y en lo que se produce en las sesiones de trabajo. Una manera en que el director comparte el sentido de las diferentes actividades de la sesión en el CTE es la siguiente:

D: Uno de los propósitos de esta guía es el trabajo entre pares, a eso le está abonando la Secretaría, debemos reconocer que tenemos debilidades, dificultades y que eso se puede solventar en diálogo con los compañeros, ese diálogo y ayuda nos permitirá que esas áreas de oportunidad se conviertan en fortalezas, les quiero decir que eso que no se logró son los desafíos, y de ahí tenemos que hacer una intervención... tienen que mostrar cuál es el problema, usar instrumentos para tener bien claros esos problemas y de ahí se hace una pregunta y luego nos tenemos que ir con los teóricos, hay que ver qué dicen los autores (RO7, P2).

Los objetivos concretos de la sesión no se quedan o se limitan al para qué de la inmediatez de las actividades, tareas y productos del trabajo a realizar en el CTE sino que las aspiraciones que se pretenden

1. Nomenclatura que se utiliza como un sistema de referencia para indicar las fuentes utilizadas. E= Entrevista, el número indica un consecutivo de las entrevistas realizadas, y la P señala la página de la transcripción de donde se extrajo el fragmento de texto. Códigos: E= Entrevista, RO = Registro de Observación.

conseguir las engarza con finalidades más amplias y de más largo alcance, por ejemplo, con los propósitos del nivel de primaria o con los principios del artículo 3° constitucional. Con el fin de no perder el horizonte de llegada, enfoca sus intervenciones en la explicitación del motivo “para” hacia la misión que tiene la educación con respecto a la calidad de la educación, donde el aprendizaje de los alumnos cobra un lugar importante en el desarrollo personal y social. Ayudar a que el colectivo mire más allá, es una práctica con la cual pretende incidir en la construcción del sentido, en tanto proporciona un contexto de significado a las actividades sugeridas tanto para el trabajo de la fase intensiva como para la ordinaria del Consejo; dicho de otra manera, no se limita a seguir las indicaciones y actividades pautadas en las guías que la autoridad central proporciona para cada sesión del Consejo Técnico Escolar.

Para autores como Maureira (2006), la constante motivación que el directivo promueve hacia la visión compartida de lo que se anhela de un centro educativo, es un ingrediente clave que fortalece a la escuela en favor de la eficacia, ya que en la medida en que se comunica y entusiasmo a los docentes en los diferentes espacios de interacción social, ese sueño tiene posibilidades de adquirir derecho de realidad, precisamente porque se está más cerca del propósito central de toda acción educativa, que es el aprendizaje de cada uno de los alumnos. La participación del directivo escolar en la construcción del sentido que tiene el CTE contribuye a superar las visiones técnicas con respecto al hecho educativo, pues no se trata de que se impliquen en un hacer por hacer sin tener en claro por qué y para qué de esa participación.

b) Planifica, organiza, coordina las actividades y promueve la participación

Aunque se reconoce que la nueva visión trasciende la figura del director y se enfoca más en el trabajo colegiado y en la corresponsa-

bilidad, la directora asume el papel de gestionar, dirigir, coordinar y animar a los docentes y demás profesionales de la educación adscritos a la escuela. Entre las acciones realizadas en el CTE destacan:

1. La preparación y organización de los recursos y materiales que se usan en el desarrollo y dinamización de las actividades: videos, material impreso, concentrados de información, gráficas, carpetas, formatos estadísticos, fotocopias y otros recursos didácticos. Este material cumple diferentes propósitos, por ejemplo, motivarlos y animarlos para que con entusiasmo y compromiso asuman su función en el aprendizaje de los alumnos. Con las alegorías, las metáforas y demás recursos literarios, el directivo busca que la atención, el tiempo que corresponde a lo escolar y la energía se aprovechen e inviertan en la atención de las necesidades de aprendizaje:

La directora da la bienvenida a los profesores al nuevo ciclo escolar y lo hace usando la alegoría del árbol. Con esa metáfora los invita a que dejen sus problemas personales en casa, pero también para que no se lleven los problemas y las dificultades que son propias de la escuela. “Había un señor que tenía un árbol a la entrada de su casa, al salir lo abrazaba y lo tallaba, pero también al llegar lo abrazaba y lo tallaba. ¿Por qué creen que hacía esto? ¿por qué al salir y entrar tallaría el tronco de ese árbol frondoso? Lo hacía para dejar cosas antes de entrar a su casa y al salir lo hacía para dejar las cosas de su casa, los sentimientos, apegos, problemas en casa y salir a su trabajo libre de los problemas, pero esto mismo hacía cuando llegaba, no quería llevar a casa los problemas, dificultades de su trabajo, Los problemas de casa ahí se quedaban y los del trabajo no entraban a su casa.” El trabajo de los profesores está lleno de sentimientos, de apegos, trabajar con niños es hacerlo con los sentimientos, por ello la necesidad de tener un árbol, de abrazarlo y dejarle lo que es de escuela, pero también no traer a la escuela asuntos de la casa (RO₁, P₁).

Además de ese tipo de recursos, utiliza otras herramientas culturales para ayudar al colectivo a que analicen y organicen la información, comparen datos, construyan conclusiones y establezcan acciones:

D: Mtro. la gráfica, eso ya lo tienen, es la tabla de niveles-logro, los resultados, ya los tienen y también el listado de avances y desafíos, es la que vimos ahorita. Les voy a entregar IAE finales, vayan encontrando cuántos niños tienen un promedio menor de 7, vean las listas tanto en español como en matemáticas, yo ya lo hice, pero vayan ustedes haciendo (tienen que encontrar niños y niñas con promedios menores a 7 en los listados que entrega) (RO₃, P₁₀).

D: Miren (muestra la gráfica en proyector), primer año tiene estos niños en rezago, por ejemplo, el promedio que tiene este niño en el primer bimestre es de 6.3, y en el cuarto bimestre sigue con ese promedio, en esta gráfica se vislumbra quién está en rezago, esto nos sirve también para organizar las fichas descriptivas y darle todas las recomendaciones al maestro del próximo grupo (RO₁₁, P₉).

El uso que el directivo da a este tipo de materiales se encamina hacia la toma de decisiones y al establecimiento de compromisos con la mejora de los procesos y las tareas educativas. El director reúne información, datos e indicios sobre los resultados de aprendizaje de alumnos-grupos, en especial recopila aquellos indicadores que ayudan a los profesores a realizar un análisis detallado acerca de los resultados no deseados, como puede ser la reprobación o el rezago educativo. La revisión minuciosa de datos que obtiene desde lo que sucede en la escuela y en los grupos los aprovecha para que el colectivo logre, más allá de un análisis de causas y efectos, un compromiso corresponsable con el desempeño a partir de que visualiza alternativas de mejora que implementará en el proceso educativo de niños que no muestran logros en el aprendizaje.

Entre los materiales que elabora para las sesiones, hay otros específicos como: carpetas, recopiladores, filminas, Power Point y copias fotostáticas, que cumplen con una función mediadora, en tanto apoyan la organización, orientación, desarrollo y participación en las actividades. Un ejemplo de cómo promueve la organización del material es el siguiente: “Les voy a entregar este recopilador y este cuaderno. En el recopilador, ustedes pueden guardar los documentos del CTE y en el cuaderno los productos que se trabajen en el CTE, hay productos que como colectivo tenemos que entregar” (Ro1, P2).

2. La asignación y la distribución de tareas como una herramienta de organización que utiliza el directivo para que los profesores participen y se involucren en las actividades previstas en las sesiones del CTE, es otra de las prácticas observadas. A partir de la planeación establecida en las guías de trabajo, en la organización y en los materiales previstos, involucra al personal de manera individual o colectiva en el desarrollo de las tareas. Los invita a que participen de manera espontánea, preguntándoles quién quiere leer, escribir, dar una opinión, narrar una experiencia exitosa o difícil, hacer una conclusión, o simplemente a expresar sus puntos de vista: “D: Ahora falta la ruta de mejora, vamos a hacer planeación, aquí nos habla de lo que es la ruta de mejora, pero en la teoría. ¿Quiere leerlo maestro Luis?” (RO3, P9).

Una nota distintiva que se aprecia es una participación orientada a la ayuda entre compañeros y a la colaboración a partir del aporte personal que se hace a nivel grupal o en los equipos conformados por profesores que comparten un mismo grado, o los que se integran por prioridad: estrategia global, rezago, normalidad mínima, etcétera. Los materiales se disponen para que ayuden a desarrollar las tareas conducentes hacia un fin compartido, en este sentido, se privilegia el trabajo de equipos que no compiten entre sí sino que se ayudan y apoyan en el logro de tal o cual propósito: “D. 6°A y 6°B, forman equipo para atender cada prioridad en mejora de aprendizaje, entonces queda 6°A y 6°B y 6°C. En estrategia global van a ser los 5°A, 5°B, y 3°A, en abatir

rezago está Xóchitl, 4°A y 4°B y 2°C. Para normalidad mínima 1°A, 1°B, 3°B y para convivencia, educación física, 5°C, 2°B, 3°C” (RO3, P13).

La pregunta didáctica es uno de los instrumentos mediadores en la interacción comunicativa en los CTE. Las diferencias existentes en el uso de la interrogación son de acuerdo con las intenciones y momentos del desarrollo de cada sesión. Hay preguntas que el director elabora para que los profesores expresen opiniones, compartan sus puntos de vista y hagan propuestas, o asuman un determinado papel, un ejemplo de ello se aprecia en las siguientes viñetas: “¿qué les pareció el video?” (RO1, P7); “hay algo que agregar?” (RO3, P9); “hay que nombrar relator y secretario de actas del CT ¿qué proponen?” (RO1, P2). Al permitirles que expresen sus ideas da paso a una participación incluyente. Es importante mencionar que esta apertura para escuchar a los demás no solo se refleja en las sesiones del CTE, los mismos docentes reconocen que ejerce su liderazgo desde lo que denominan “puertas abiertas”, en el sentido que cualquier situación que un profesor quiera expresar siempre hay un tiempo para escucharlo y atenderlo.

Otro tipo de pregunta que formula el director, también tiene el propósito de promover el trabajo colaborativo y la toma de acuerdos de manera conjunta y colegiada: “toca que cuando lo vayan llenando lo compartan con sus compañeros de grupo ¿tú qué pusiste, y tú? La idea es que compartan qué han hecho, qué ha funcionado, por qué, alguien puede decir “no, mis resultados están en maduración” y otro decir, “no, en mi caso están en rezago” (RO7, P1).

La pregunta produce efectos en los propios actores y en el proceso que se vive en el CTE, ya que suscitan procesos comunicativos unidireccionales, bidireccionales y multidireccionales. Hay momentos en que alguien puede hacer un comentario y los demás escuchan sin que se suscite un tipo de retroalimentación o respuesta, en otras ocasiones la participación de un integrante genera respuestas en forma de complemento, de ejemplo o contraejemplo. En estos casos la interacción se da entre directivo-profesor y profesor-profe-

sor. En los procesos multidireccionales se da una comunicación en múltiples direcciones, es decir, a lo que comenta un integrante se añaden opiniones de varios profesores, lo que produce reacciones en cadena.

c) Impulsa los aspectos educativos y pedagógicos

Las prácticas del directivo que generan las condiciones para la función educadora de la escuela son de varios tipos. Ese repertorio de prácticas cuyo eje es lo pedagógico se presenta a continuación:

1. Ayuda al colectivo a que establezcan relaciones entre el contenido que se revisa y las experiencias o sucesos que se viven en la escuela o en las aulas. A partir de esta acción, el directivo aprovecha un concepto, principio teórico o recomendación señalada en la guía de los CTE, para cuestionar de manera directa lo que hacen o dejan de hacer los alumnos. Un ejemplo que ilustra esta situación es cuando revisan aspectos teóricos relacionados con las estrategias que inciden en la lectura, los cuales aprovecha para señalar situaciones que considera se han de trabajar con los alumnos en los procesos de aprendizaje:

D: Pero fíjense, aquí hablamos de lo que los niños leen, ¿se interesan por la economía? ¿por los fenómenos sociales del mundo? Lo que cuestionan, lo que conectan, lo que ellos se enteraron. D: ¿pero el niño, lee?, se informa en lo financiero, ¿en lo económico o en lo político? Pero ¿lo leen, lo interpretan? ¿lo identifican y cuestionan?
Mtro: No, ahí está el reto (RO1, PP4-5).

Mtro: Lee lo que significa creatividad.

D: ¿Y en este punto cómo estamos? (pide a cada docente comentar lo que hacen a ese respecto en sus prácticas (RO1, P13).

Con este tipo de relaciones entre lo que dice la teoría y lo que sucede en las prácticas, no solo se señala la necesidad educativa que el directivo considera se ha de atender en los procesos de enseñanza, sino

también la utilidad de la teoría para enriquecer, modificar la práctica y revalorar el papel de los docentes:

D: Y revalorizar y redefinir el papel del docente, lejos de ser un experto es un mediador, favorece e integra las TIC, contagia el disfrute por aprender, alerta de los aspectos que inhiben el aprendizaje ¿Cómo revalorar la función del docente? ¿Qué aspectos vemos e incorporamos de lo que leímos en nuestra práctica? (RO2, P14).

D: Ya estamos con los principios pedagógicos que cada quien aportó, ¿qué aspectos puedo incorporar a mi práctica para mejorar? (RO4, P2).

2. Solicita a los docentes que expliquen los resultados de aprendizaje obtenidos en las evaluaciones de un determinado periodo. Las calificaciones que se derivan de los procesos evaluativos las usa para que cada uno, desde lo que sucede en el aula, señale las causas, pero también las acciones que se compromete a realizar para incidir de manera efectiva en el desempeño de los estudiantes. El siguiente testimonio muestra la manera en que les pide objetivaciones de significado desde el proceso educativo: “D: Recuerden que estamos viendo por qué aumentamos (en los indicadores), en cuáles indicadores aumentamos, ¿por qué? (Pide a los maestros señalen las causas que den cuenta de por qué bajaron los alumnos en esos indicadores)” (RO9, P3).

3. Promueve que el colectivo visibilice la posibilidad en lugar de la limitación. Ante la tendencia por enfocar lo negativo o el problema, las intervenciones de la directora ayudan a que en la situación que se comparte, se haga un esfuerzo por centrarse en lo positivo, en lo que sí es posible hacer y en las soluciones ante determinados eventos en la vida cotidiana de la escuela y las aulas: “D: Dentro de los que tengo, tengo que adaptarme, ¿qué puedo hacer con esto? Con lo que tenemos hay que trabajar, que los grupos muy numerosos, sí, pero ¿qué podemos hacer, tengo que saber a dónde voy? Hay cosas que debemos de ver con lo que tenemos, tenemos que ser felices “(RO1, P7).

La posibilidad como actitud es un asunto que de manera cotidiana está presente en las reuniones del CTE. En cada situación problema y de queja, el directivo invita a que ubiquen las oportunidades para cambiar esa situación y no las limitaciones que, lejos de ayudar, actúan como barrera. El esfuerzo por mirar, resaltar y hasta evidenciar los aspectos negativos, ya sean del grupo, de alumnos en particular, o la precariedad de recursos, las aprovecha para que el colectivo aprenda a mirar los aspectos positivos, las fortalezas, las virtudes; es decir, lo que sí se es capaz de hacer, de aportar y de enriquecer. Centrarse en lo que se tiene *versus* lo que no hay, es una práctica que ayuda a que se trabaje en la dimensión de las posibilidades.

Al reconocer esta posibilidad como un instrumento que permite el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo, deja en claro que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar habilidades y desempeñar funciones para apoyar a los otros y resolver, desde lo que se tiene, tal o cual situación. Con ello pretende que cada docente haga su mejor esfuerzo para centrarse en las alternativas de solución; este tipo de práctica promueve que los ideales educativos no se queden en buenos deseos. Esta manera de ser y proceder del directivo ayuda a que nadie sea rechazado o segregado, en tanto se rescata lo positivo de la persona y de las situaciones problemáticas, además reconoce de manera explícita el saber y la experiencia de los docentes y la ayuda mutua en la solución de los problemas.

4. Confronta lo que dicen los profesores en sus participaciones en el CTE con lo que hacen en su práctica docente, en especial con aquellas que no se adaptan a los principios clave del modelo educativo o con el papel y funciones que se supone han de asumir. El directivo aprovecha esas situaciones donde percibe incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace para señalar el aspecto de la práctica, la actitud o la conducta que es susceptible de modificación.

D: Hay que superar la visión disciplinaria, modelar el aprendizaje. Yo soy modelo, soy ejemplo, nosotros somos modelo, debemos

ser un buen ejemplo ¿Por qué se dice esto?, hay maestros que vemos y que no encontramos rasgo de lo que es ser un maestro, hay maestros que se presentan sucios, he visto pizarrones con faltas de ortografía (aprovecha el contenido de las lecturas para decirles aspectos o situaciones que ha visto en la escuela, es una manera de decirles lo que desde su punto de vista no se hace, no se cumple) (RO2, P13).

Las situaciones que observa cuando visita grupos y las que obtiene a partir de las pláticas o entrevistas con padres o con alumnos, las usa como una fuente de retroalimentación para que los profesores analicen y reflexionen su práctica e implementen estrategias que ayuden a que los alumnos mejoren. Además de señalar el aspecto que requiere de la intervención, lo consigna como un compromiso al que le da seguimiento y retroalimentación. Un ejemplo de esta situación se puede apreciar en el siguiente recorte de un registro de observación: “D: Yo fui a dictar a 5° y 2° y la letra deja mucho que desear, vamos a retomar este punto para que mejoren la letra, vamos a poner plazo para hacer ejercicio de caligrafía y mejorar letra, equipo, tomen en cuenta que esto es estrategia global, la letra está pésima. Quiero que quede registrado la mejora de la letra de nuestros alumnos, hay muchos niños con problemas de legibilidad” (RO4, PP9-10).

A partir de este tipo de acciones promueve un cambio de valores, pues frente a las actitudes defensivas interviene para que la apertura sea el valor que predomine. En este tipo de interacciones, el elemento confianza cobra un papel importante, en tanto de manera continua señala que la equivocación y el error forman parte del aprendizaje.

5. Interviene para hacer ver a los profesores sus responsabilidades con el desempeño y el aprendizaje de los alumnos. Ante la tendencia de señalar al otro como culpable por los problemas que se suscitan, o por los resultados obtenidos en el grupo o con alumnos en particular, es común que los invite a reflexionar para que se hagan cargo de los que les corresponde hacer como profesionales de la educación.

El director puede ubicar los diferentes elementos que intervienen en una situación problema, pero también demarcar el territorio y la responsabilidad que le toca al docente. El siguiente testimonio es un ejemplo que refleja el modo de proceder del directivo:

Hay maestros de todo, los padres no saben cómo jugar con un niño, no saben entretenerlos, vamos a buscar, ¿cómo vamos a trabajar? He tenido quejas de niños que no quieren venir por la cantidad, por la enorme tarea, pero también de los maestros que no dejan nada. Hay una situación que ustedes tienen que regular, es importante explicar a los papás cómo van a hacer su función, su forma de trabajo, compartirles el sentido de las tareas, que en tu casa te lo expliquen no parece que sea esa la forma (RO1, PP7-8).

Las causas de los resultados obtenidos por los alumnos, las presenta para ser analizadas desde diferentes perspectivas, con esta estrategia invita a que el profesor asuma la responsabilidad que le corresponde. La directora aprovecha estas situaciones para señalar por qué y para qué es importante mirar con otros ojos la práctica docente.

Sí, quiero que tengamos presente que si ese 18% o 19% de niños con rezago, no todos son culpa de papás sino también es cosa de nuestro hacer por eso hay que recuperar práctica (RO4, P3).

Hay que ver si nuestras estrategias están bien aplicadas y ver qué podemos hacer, aquí decimos, los niños distraídos, ¿pero y?, pero yo qué estoy haciendo para lograrlo, como dice una mamá, sí entiendo el problema, yo tengo dos hijos y no sé qué hacer, pero el profesor sí estudió para eso (RO5, P12).

Este tipo de práctica del directivo escolar coincide con el liderazgo para el aprendizaje que Bolívar (2010) señala, el cual toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados que obtienen los alumnos en sus procesos formativos.

La queja de los profesores por lo que los padres, las autoridades u otros maestros no hacen o dejan de hacer, se usa para invitarlos a asumir la responsabilidad de su experiencia en la vida de la escuela y las aulas. El siguiente recorte es un ejemplo de ello:

D: Pero la cuestión es que nosotros tenemos que trabajar con y sin apoyo de los papás, si el niño está distraído nosotros tenemos que hacer algo por solucionar ese problema, hay papás que me han llegado a decir “bueno y qué ha hecho el maestro”, tuvimos una experiencia de un video que se grabó en un grupo, el papá vio el video y viene y cuestiona, y dónde está el maestro, qué hace el maestro, entonces nos cuestiona, qué hace usted, usted para eso estudió, para buscar estrategias, usted sí estudió, entonces qué es lo que hace. Tenemos que estar conscientes de que no contamos con el apoyo de todos los papás, es de nosotros la responsabilidad de sacar adelante a nuestros grupos (RO7, P4).

Una manera de invitarlos a ver con otros ojos los efectos de la enseñanza es mediante la consiga que coloca el análisis de la práctica en el centro del proceso. El directivo está convencido que, a partir de este ejercicio, los docentes pueden encontrar nuevas alternativas orientadas hacia la gestión del aprendizaje. El examen proactivo que pretende tiene el propósito de abrir puertas hacia el aprendizaje que se logra cuando se experimenta y se prueban estrategias diferentes a las habituales, de alguna manera está convencido de la dificultad que se vive cuando se quieren obtener resultados diferentes, pero haciendo lo mismo. Este proceso está acompañado de la confianza que les ofrece para vencer el temor a la equivocación, o a que se sientan juzgados ante determinado resultado:

D: No debemos temer, a lo mejor esta no es la mejor forma en que les presento a los niños un conocimiento, no es la más adecuada, pero vamos intentando, hay que ver cómo le hacemos en nuestro

trabajo, yo sé que hay una parte que les toca a los papás, otra a los niños, pero otra muy importante es a los maestros. Hay que reconocer nuestras fallas, si no hay apoyos de dirección, entonces eso es una falta, que si la dirección no les da recursos que necesitan entonces esa es una falla, tenemos que revisar nuestra práctica, reflexionar para mejorar. Tenemos que saber y ver por qué nuestros niños no se saben las tablas de multiplicar, tenemos que estar conscientes de que este es mi grupo y con él tengo que trabajar, y ¿qué voy hacer?, hay que preguntarnos, por qué no saben leer mis niños, que no está motivado, entonces hay que motivarlos, activarlos, moverlos (RO7, P5).

D: Es importante que valoremos las áreas de oportunidad, ver en las clases qué está faltando, eso nos cuesta trabajo reconocerlo, tenemos que aprender a decir, no soy sistemática, planeo una cosa y hago otra, hay que aprender a decirlo (RO12, P5).

Con la invitación a mirar lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje, el directivo pretende que los docentes identifiquen, corrijan desviaciones y descubran otras maneras de hacer el trabajo, es decir, impulsa acciones para que el colectivo resuelva problemas a partir de que se dé cuenta de aquello que no funciona en la práctica. Motivarlos a que aprendan de la recuperación de la experiencia, de lo que desestabiliza y desconcierta, es una manera en que coloca a la organización en clave de aprendizaje. En opinión de Bolívar (2010), la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. Los propios problemas de la institución constituyen las oportunidades que el directivo aprovecha para que el colectivo use la imaginación y la experiencia en la propuesta de ideas, proyectos y enfoques interesantes como solución a una determinada situación.

6. Coloca en el centro de la acción educativa las necesidades e intereses de los alumnos. El directivo asume y comparte con los docentes la urgencia de comprender la realidad de cada estudiante, apoyar sus necesidades básicas para el aprendizaje, así como sus capacida-

des. Invita que se conozca a cada alumno, sus contextos particulares, sus estilos y formas de aprender para que adecuen la práctica de la enseñanza a realidades particulares. El contenido del siguiente recorte muestra cómo, más allá del cumplimiento por el cumplimiento del programa, lo que interesa es el alumno y sus necesidades de aprendizaje: “D: Sí es acercarlo, encauzarlo, acercarlo de manera informada, científica. Si un niño llega con una inquietud, hay que dejar programa y responder dudas. El programa es flexible, porque en ese momento hay que atender su necesidad” (RO1, Px).

A partir de las intervenciones del directivo, se aprecia que conoce los propósitos de aprendizaje de los grupos, las decisiones que privilegian los docentes en las planeaciones y las que se requieren para que los alumnos logren las metas educativas. Desde ese conocimiento, se coordina con el equipo de psicopedagogía y con profesores para la realización del diagnóstico de grupo, en especial el que pueda dar cuenta de los contextos familiares, sociales y culturales. Con el conocimiento de los grupos, de los alumnos y los desempeños esperados en los distintos programas, retroalimenta a los profesores acerca de las planeaciones y da sugerencias para el trabajo con alumnos que requieren apoyos específicos y adaptaciones curriculares.

7. Busca las maneras de poner a disposición del colectivo escolar recursos y materiales didácticos a fin de que se usen en apoyo en el proceso educativo, en especial en el aprendizaje de aquellos aspectos curriculares donde registran mayores necesidades: convivencia, desarrollo de las competencias lectoras y aspectos matemáticos. La gestión que realiza para la adquisición de estos materiales lo hace a través del apoyo de los padres de familia. A continuación, se presenta un registro de observación para mostrar la distribución de materiales que se adquirieron con el propósito de implementarlos a la hora del recreo. Es necesario señalar que la compra de esos materiales se hizo para apoyar aspectos matemáticos, pues entre ellos había juegos relacionados con las tablas de multiplicar, con los números fraccionarios, o con algunos contenidos de geometría:

Ya estamos haciendo acciones y actividades (pide a un maestro que le traiga unas bolsas con materiales). Saca de unas bolsas negras distintos juegos y materiales para implementarlos en el recreo: escaleras y serpientes, bolos, bastones, pelotas de diversos tamaños, aros, raquetas de ping pong, enseña cada material, dice para qué puede servir en la hora de los recreos, ya están estos materiales, se han comparado para que se usen en los recreos, quedarán bajo el resguardo de X, para que se presten, ustedes solicitan y habrá esos préstamos, pero tenemos que comprometernos a cuidarlos (RO6, P7).

d) Promueve la comprensión y el aprendizaje significativo en el colectivo

El directivo en las sesiones del Consejo promueve estrategias que se caracterizan por la incorporación del análisis crítico de las ideas o de los conceptos que se revisan en determinada lectura. Se aprecia que sus participaciones van encaminadas a que los docentes recuperen las ideas principales, establezcan relaciones con las ideas que aporta otra lectura, o con lo que ya conocen sobre el tema en cuestión. Con ello busca favorecer que los docentes comprendan de manera significativa el asunto central y el por qué y para qué de ese contenido en el contexto de la práctica educativa. Las intervenciones del directivo tienen la intención de asegurarse que los temas o núcleos de significado que se revisan en las sesiones del CTE, no se queden en una mera incorporación de datos carentes de sentido, o en un mero cumplimiento de requisito. Entre las prácticas encaminadas a esa comprensión y al uso de los conceptos para enriquecer la práctica están las siguientes:

- Recupera los conocimientos previos de los profesores con respecto al tema o asunto que se abordará en la sesión. La pregunta es uno de los mecanismos que la directora utiliza para que los partici-

pantes de manera libre compartan lo que conocen de un tema. En una de las sesiones en las que se tenía programada la proyección de un video, la directora pregunta: “¿En qué consiste el modelo curricular?” (con las respuestas de los profesores escribe en un papelógrafo. Al terminar el video pregunta cuáles ideas se confirman, se cambian o se precisan (RO1, P9).

- Ayuda a que los profesores establezcan relaciones entre lo nuevo y lo conocido, establece puentes con la intención de identificar las semejanzas y las diferencias, pero también lo hace como una manera de mostrar el cambio de fondo que deben hacer en la manera que planean, evalúan o en el empleo de estrategias de aprendizaje:

D: (señala el cambio que tiene que hacer con respecto a la manera en que se planean y trabajan los contenidos). ¿Se acuerdan que antes decíamos tenemos que ver estos aprendizajes, y palomeábamos, decíamos, me falta todo esto y ahora no? ¿cuáles son los que les sirven a mis alumnos? (RO1, P12).

D: Aquí viene en las páginas 13, 14 y 15, en la 14 vienen los principios pedagógicos, ustedes ya compararon con los principios del plan de estudio 2011, sí, lo tenemos en una hoja separada, ya lo tenía en la computadora, ya traía lo del plan 2011, aquí está (muestra pantalla), ¿se alcanza a ver?, vamos a hacer comparación, lo leo yo y ustedes van viendo (comparan principios del plan de estudio 2011 con los del modelo 2016). Centrar atención en el aprendizaje ¿con cuál se relaciona? (RO2, P12).

- Hace recapitulaciones de actividades, de contenidos, acuerdos, puntos importantes, así como resúmenes de lo que se ha revisado en el Consejo. En este tipo de práctica se aprecia el interés para que el contenido de determinada lectura se comprenda y se use para iluminar la práctica y no solo se revise como mero requisito de cumplimiento: “D: ¿Qué vimos ayer?, vamos a hacer un breve repaso” (RO2, P2). “D: Vamos a dar inicio, ¿les parece que para ubi-

carnos hacemos un repaso del día de ayer, díganme y yo escribo en este papel” (RO2, P2). “Bueno ¿hacemos un resumen de lo que hicimos el día de ayer para ubicarnos?” (RO3, P2).

e) Incluye los afectos como elemento vital en el ambiente escolar

Hay intervenciones del directivo que se caracterizan por lo que Leonardo Boff (2012) denomina “Paradigma del cuidado”, el cual implica el respeto, el reconocimiento y la valoración por el otro. En las sesiones del CTE promueve prácticas orientadas hacia la autoestima y la confianza de los profesores, a estimular, a dar aliento y reconocimiento constante a sus esfuerzos, logros e iniciativas, además de ello, les hace saber de manera explícita las altas expectativas que tiene hacia el trabajo que realizan.

Los reconocimientos y valoraciones públicas que hace, tienen que ver con:

- las contribuciones que han hecho para el logro de determinadas tareas
- los resultados de aprendizaje que han obtenido los alumnos
- las acciones que realizan con alumnos y padres con respecto a la puntualidad, disciplina
- las ayudas que se dan unos a otros
- el cumplimiento de tareas y funciones
- la disposición que tienen para asumir tal o cual tarea

El interés por la construcción de un tejido relacional basado en el afecto y en el cuidado de la persona también se manifiesta en la celebración de los cumpleaños, en las reuniones extraescolares con motivo de un día festivo, la jubilación o la promoción de un compañero, o en el logro de determinadas metas.

A MANERA DE CIERRE

Las formas que se destacan en la función directiva son las siguientes:

La primera hace referencia a la proactividad, en tanto no espera a que la autoridad a escala macro o meso señalen problemas o asuntos de la escuela; tiende a visualizar situaciones y desde ahí busca colaboración y sinergia. Esta proactividad también se observa en la manera en que identifica y aprovecha los recursos, y otros medios de apoyo que ofrecen agentes internos y externos.

La segunda es la influencia positiva que ejerce hacia el personal. Si bien es cierto que el directivo escolar implementa acciones en relación con sus atribuciones formales, también lo es que desde su acción influye de manera positiva en lo que hacen los docentes y demás personal de la institución. ¿Cuántos directores existen que ejercen su función pero sin lograr motivar al personal? En este caso, la directora influye en el mejoramiento de los logros académicos a partir de que se involucra y compromete con prácticas relacionadas con la motivación de los profesores, con sus necesidades pedagógicas, con la creación de ambientes propicios para el intercambio, la toma de decisiones y, por lo mismo, con las ayudas con respecto a la planeación, la evaluación del aprendizaje y con el comportamiento de los alumnos.

La tercera tiene que ver con la manera en que promueve la gestión de los aprendizajes del personal. Las situaciones que se suceden en la vida cotidiana de la escuela, las aprovecha para que el personal identifique, proponga soluciones, establezca compromisos, implemente maneras diferentes en la enseñanza. La gestión centrada en el aprendizaje se apoya en la construcción de redes de apoyo y colaboración. Este tipo de liderazgo es para Pont, et al. (2009), el que se reconoce de manera amplia como un componente del liderazgo eficaz, en tanto se centra en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente.

La cuarta se asocia con el interés por el logro educativo de los alumnos. Autores como Barber & Mourshed (2008) señalan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del

tiempo a actividades relacionadas con la mejora de la enseñanza, aumentan las posibilidades de incidir en los resultados de aprendizaje, precisamente porque ayudan a favorecer las condiciones a partir de que contagian entusiasmo e impulsan a la comunidad educativa a que planifique, realice y pondere acciones en un clima de participación y cooperación. La evidencia que se obtiene a través de las observaciones y las entrevistas en el CTE, indican que el director escolar asume un liderazgo que contribuye a establecer las condiciones para que los alumnos aprendan, los profesores se involucren y participen, y los padres se integren y contribuyan con la misión de la escuela.

Una quinta función tiene que ver con un hacer que permite articular lo pedagógico con lo administrativo y organizacional. Ello muestra una gestión integrada que orienta esfuerzos y acciones hacia la construcción de condiciones que permitan a la escuela lograr avances en los objetivos estratégicos de la educación, en otras palabras, en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien la gestión directiva no es independiente de los objetivos, estrategias y acciones que se indican a nivel de la autoridad central, sí es posible advertir que desde su hacer trasciende su mera aplicación. Las funciones como analizar, sintetizar, prever, proponer, proyectar, desarrollar, dar seguimiento, retroalimentar, animar y apoyar tienen que ver con una forma de ser y estar en la función, y con el compromiso con los procesos educativos.

Con base en la evidencia empírica se dice que el liderazgo que ejerce el director se tipifica como exitoso en el sentido de que su agenda educativa va más allá del cumplimiento de responsabilidades y de la satisfacción de necesidades del sistema. El aprendizaje de los alumnos y las barreras que lo obstaculizan son elementos que el director toma en cuenta para identificar metas, organizar y movilizar al colectivo hacia su consecución. Aunque la función de un director escolar se encuentra atravesada por la disposición y la norma con respecto al tipo de gestión que se espera ejerza, es claro que la voluntad, el compromiso y la disposición por colocar el aprendizaje de los

estudiantes como elemento dinamizador de las prácticas educativas muestran de manera clara, actitudes y valores para hacer frente a las complejidades que caracterizan la vida cotidiana de las escuelas. Estos atributos personales del directivo —disposición, apertura, creatividad, confianza, compromiso y adaptabilidad— juegan un papel relevante en el liderazgo que ejerce en el CTE con respecto a la gestión del cambio y de la creciente mejora.

REFERENCIAS

- Ahumada, Luis (2010). Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un Contexto Rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. Recuperado a partir de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-69242010000100006&lng=es&tlng=es.
- Andere, E. & Guerra, E. (2013). Reforma educativa y pedagogía: Consejos Técnicos Escolares en Aguascalientes, Recuperado a partir de: <http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-y-pedagogia-consejos-tecnicos-escolares-en-aguascalientes/>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL y CINDE. Recuperado a partir de: <http://www.preal.org/publicacion.asp>
- Batanaz, L. (1998). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba/Servicio de Publicaciones.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En: *Psicoperspectivas*, 9, No. 2, julio-diciembre de 2010. Valparaíso,

- Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pp. 9-33. Recuperado a partir de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1710/171015625002.pdf>.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO. Recuperado a partir de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE. Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2009, 7. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship. *School Leadership and Management*, 25(3), pp. 213-216. London: NCSL.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado a partir de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Galdames, P. & Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos, previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2010, 8. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/html/551/55115064004/>
- Hopkins, D. (2008). Hacia una buena escuela, experiencias y lecciones. *Serie Liderazgo Educativo*. Santiago, Chile: Fundación Chile y Fundación CAP. Recuperado a partir de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Hopkins.pdf
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/moduloo2_o.pdf

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE (2004). La función directiva, su importancia y características. Recuperado a partir de: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/143/P1C143_06E06.pdf
- Lewis, P. & Murphy, R. (2008). New Directions in School Leadership. *School Leadership and Management*, 28 (2). Recuperado a partir de: http://discoverthought.com/Leadership/References_files/Lewis%202008%2017.pdf
- López, M. (2014). ¿Existe autonomía de la gestión? México: *La Jornada*. Recuperado a partir de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/15/opinion/018a2pol>
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, No. 4e. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/html/551/55140402/>
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: OEA/Editorial Universitaria.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, No. 24.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. OCDE. Recuperado a partir de: <http://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Pont, B. et al. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y práctica. OCDE. Recuperado a partir de: <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- OCDE (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms*. París: OECD.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

- Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13246712010.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1985). Bases instructivas para la organización del Consejo Técnico Escolar. México: DGES.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). Un modelo de gestión para la supervisión escolar. Recuperado a partir de: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/7/MEXICO%20-%20Modelo%20de%20gestion%20para%20supervision.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. Recuperado a partir de: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Recuperado a partir de: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf>
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo. Recuperado a partir de: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. UNESCO. Recuperado a partir de: <http://www.maestro100puntos.org.gt/sites/default/files/liderazgo-escolar-evolucion-de-politicas-mejora-de-la-calidad-unesco.pdf>
- Zorrilla, M. & Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, No. 4e, pp. 113-127. Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140409.pdf>

Acerca de los autores

Eduardo Arias Castañeda es doctor en Filosofía de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Profesor investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Su interés de investigación se centra en el tema de la convivencia escolar desde los aspectos sociológicos, filosóficos y éticos. Es coautor del libro *Desarrollo socio afectivo y convivencia escolar*.

Claudia Guadalupe Arufe Flores es doctora en Estudios Iberoamericanos: Realidad Política y Social, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Su interés de investigación se enfoca en los estudios sociales de la infancia y adolescencia. Es miembro de los sistemas de protección integral de niñas, niños y adolescentes de Jalisco y de Zapopan, así como del Colectivo de Organizaciones e Instituciones por los Derechos de la Infancia en Jalisco (COIDIJ). Ha publicado diversos artículos sobre estas temáticas.

Luis Felipe Gómez López es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y tiene una especialidad en desarrollo cognoscitivo. Profesor investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de In-

investigadores de México. Su interés de investigación está en la línea de currículo y modelos educativos, específicamente en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuenta con más de medio centenar de publicaciones. Es coautor del libro *La enseñanza de las matemáticas en secundaria*.

José Antonio Ray Bazán tiene el grado de doctor en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Profesor emérito de esta universidad. Su campo de investigación educativa está en la línea de gestión del conocimiento en organizaciones educativas y del desarrollo de competencias de lectura y escritura. Cuenta con publicaciones en esta última temática.

Juan Carlos Silas Casillas es doctor en Educational Policy and Leadership por la Universidad de Kansas, Estados Unidos. Profesor investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Su interés de investigación está en la línea de currículo y modelos educativos, en los modelos curriculares y la gestión del aprendizaje a nivel superior. Coordinó el libro *Estado de la educación superior en América Latina*.

Ma. Guadalupe Valdés Dávila es doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Profesora investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Forma parte del Comité Interinstitucional de Evaluación en Educación Superior (Educación, Arte y Humanidades). Su línea de investigación es el aprendizaje y la formación docente, tema sobre el cual ha publicado en revistas nacionales e internacionales.



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**Eduardo Arias Castañeda / Claudia Arufe Flores /
Luis Felipe Gómez López / Antonio Ray Bazán /
Juan Carlos Silas Casillas / Ma. Guadalupe Valdés Dávila**

En la reforma educativa de 2013 resurgió en la normatividad mexicana el concepto de independencia pedagógica-administrativa en las escuelas, orientado a promover el aprendizaje con mejores instrumentos de evaluación y buenas prácticas. El organismo facilitador de esta empresa es el Consejo Técnico Escolar (CTE), encargado de diseñar una ruta de mejora y dar seguimiento a los avances y resultados de la labor docente.

Este libro tiene como objetivo presentar los aspectos relevantes de la operación de estos órganos colegiados, con la intención de indagar cómo trabajan, en qué situaciones operan y qué elementos favorecen aprendizajes significativos en el aula. El análisis del CTE se realiza desde distintas miradas: como política pública, como liderazgo directivo y agencia del personal, como comunidad de práctica y espacio para la gestión del conocimiento, las expectativas y realidades que presentan, no solo desde la teoría sino con el apoyo de documentados estudios de caso.

El lector, especializado o no en temas educativos, encontrará en estas investigaciones elementos clave para conocer e identificar cómo estos colectivos docentes funcionan y dirigen la escuela hacia algún grado de autonomía, así como sus posibilidades y contribuciones en la gestión de cambios y la mejora educativa en nuestro país.

