

LA DISTANCIA ENTRE EL DISCURSO DE LA PARTICIPACIÓN Y LAS PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Resumen:

El presente artículo analiza el trabajo colegiado en las escuelas secundarias, a partir de las dinámicas que se generan en las academias y en los órganos diseñados para la participación social en la educación. La investigación se llevó a cabo a través de registros de observación realizados en los centros educativos durante cuatro meses, así como de entrevistas a profundidad con docentes, prefectos, directores, subdirectores, supervisores y jefes de enseñanza. Las evidencias recabadas señalan que la participación adquiere tintes peculiares cuando es adaptada a las condiciones culturales y organizativas de las escuelas, por lo general, estas prácticas desembocan en rutinas burocráticas o procesos administrativos carentes de significado para los profesores.

Abstract:

This article analyzes collegiate work in secondary schools, based on the dynamics generated in academia and the organizations designed for social participation in education. The research focused on logs of observations made in schools for four months, as well as on in-depth interviews with teachers, prefects, principals, assistant principals, and supervisors. The compiled evidence indicates that participation acquires peculiarities when it is adapted to the cultural and organizational conditions at each school; such practices generally lead to bureaucratic routines or administrative processes that are meaningless for teachers.

Palabras clave: academia, burocracia, gestión escolar, cultura escolar, organización escolar, México.

Keywords: academia, bureaucracy, school management, school culture, school organization, Mexico.

David Manuel Arzola Franco es investigador del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Lucio Cabañas núm. 27, col. Vistas del Sol, 31206, Chihuahua, Chihuahua, México. CE: david.arzola@cid.edu.mx

Introducción

La complejidad de la vida social, las transformaciones económicas y culturales, el crecimiento demográfico, la crisis ecológica y el acelerado desarrollo tecnológico imponen retos que para la educación resultan cada vez más difíciles de alcanzar, sobre todo porque están instalados en la lógica del cambio permanente y de la incertidumbre (Hargreaves, 2005; Morin, 1999; Pérez Gómez, 1999). Los responsables de las definiciones políticas, así como los académicos y profesores encuentran que los resultados de la educación escolarizada están cada vez más alejados de las metas que los sistemas educativos establecen, y la parte más dramática de la situación es que entre más conocimiento acumulamos sobre la enseñanza y el aprendizaje, pareciera que peores resultados obtenemos (Flores, 2010).

En medio de este escenario tan caótico, diverso y demandante, la labor docente es todavía considerada como un trabajo solitario (Day, 2005; Ezpeleta, 1992; Hargreaves, 2005; Zabalza, 2002), con evidentes necesidades de formación e interacción entre pares, que les permitan ampliar sus horizontes conceptuales y potencializar los recursos pedagógicos y organizativos de las escuelas.

Como una de las alternativas para superar esta lógica, se han sugerido estrategias que propicien la comunicación horizontal y la autonomía de los centros escolares (Antúnez, 1998; Escudero, 1993; Fernández, 2003; Santos Guerra, 1999), donde la participación y la innovación se convierten en un binomio con el cual se intenta plantear alternativas situadas para atender el cada vez más caótico, demandante e incierto mundo de la vida escolar.

Esta tendencia hacia la promoción de la vida participativa y la conformación de núcleos académicos en las escuelas tiene sus raíces en el despertar de la sociedad civil y los incipientes procesos democratizadores de los últimos años, así como en la inclinación hacia la descentralización de los sistemas educativos y los intentos de adelgazamiento del aparato burocrático en América Latina (Namo de Mello, 1998), reforzada también por estudios que avalan las bondades del trabajo colaborativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Darling-Hammond, 2002; Ferreres, 1992; LLECE; 2002; Santos Guerra, 1999) donde los ambientes de aprendizaje se ven fortalecidos a partir de la intervención activa de equipos escolares con fuertes nexos con padres de familia y estudiantes (Antúnez, 1999; Schmelkes, 1995).

Los aportes de la literatura sobre la vida escolar participativa la han convertido no sólo en un estado al que los educadores aspiran, sino también en una exigencia oficial. En el caso de México, se ha promovido la creación de organismos tendientes a instrumentar acciones en las que se propicie este tipo de dinámicas, como los Consejos Técnicos Escolares y los Escolares de Participación Social, además de otras instancias que pretenden abrir espacios para el ejercicio de decisiones autónomas en las escuelas. En estos casos estamos hablando de intentos de institucionalización de la vida participativa.

En la educación secundaria –a partir de la incorporación de este nivel a la educación básica en 1993, así como en los discursos emanados de la Reforma de la Educación Secundaria (RS) de 2006 y en la Reforma integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011– se pueden identificar propuestas enfocadas a la creación de núcleos participativos y ambientes democráticos.

No obstante, ¿de qué manera responden los equipos de profesores ante estas demandas de tipo académico y normativo?, ¿qué tipo de estrategias se despliegan en las escuelas para dar cabida a estas formas de organización?, ¿qué efectos tienen en las escuelas estas estrategias?

El presente trabajo tiene el propósito de rescatar algunos elementos que giran en torno a los intentos por establecer mecanismos de participación y colegialidad en ocho escuelas secundarias federalizadas del estado de Chihuahua, pertenecientes a las modalidades de generales y técnicas.

El concepto de participación que se aborda en este texto se apoya en las aportaciones de Furlan, Landesmann y Pasillas (2004) quienes, a partir de las nociones construidas en torno a la gestión pedagógica, proponen una “participación colectiva” que acerque al personal de las escuelas a la toma de decisiones en sus centros de trabajo. Asimismo, las contribuciones relacionadas con la “educación para la democracia” de Silvia Conde (2004) ofrecen un marco propicio para analizar las propuestas encaminadas a la creación de comunidades escolares abiertas, flexibles, con un alto sentido crítico, capaces de construir lo que Senge (1998) denomina una “visión compartida”.

La participación democrática, está asociada directamente con la idea de quebrar las prácticas autoritarias e impulsar colectivos escolares autónomos que, a partir del trabajo reflexivo y colegiado (Lorea *et al.*, 2012), sean capaces de desencadenar prácticas formadoras y transformadoras (Conde, 2004) que trasciendan el ámbito escolar.

En el sentido más profundo, estas nociones de participación democrática son tributarias del pensamiento freiriano expresado en la “pedagogía de la autonomía” (Freire, 2002) y de la “Teoría de la acción comunicativa” de Habermas (2010). Hacer comunidad es una práctica emancipadora “en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder” (Freire, 1994:3), lo cual demanda un alto nivel de cohesión, compromiso y horizontalidad que sólo pueden lograrse a través del diálogo abierto y la lucha permanente por lograr el entendimiento mutuo que permita arribar a consensos y acuerdos.

La participación democrática como propuesta dialógica ubica a los centros educativos como espacios eminentemente políticos (Ball, 1989; Freire, 1994; Conde, 2004), cargados de intencionalidad, en los que la idea de neutralidad ideológica no tiene cabida, por lo que las alternativas para enfrentar las contradicciones propias de la dinámica escolar se ubican en el horizonte del encuentro y la comunicación, ya que “las escuelas no simplemente toleran las políticas, resisten y atribuyen nuevos sentidos. La posibilidad de que los docentes y las escuelas conformen su propio proyecto pedagógico y político está muy relacionada con su experiencia en la construcción de autonomía” (Lorea *et al.*, 2012:108).

Para la construcción de este documento se toman los trabajos colegiado y colaborativo como formas o alternativas de concreción de las propuestas de participación democrática: el trabajo colegiado es un mecanismo participativo que ha evolucionado desde el sentido clásico de *reunión entre pares o colegas* hasta arribar a concepciones más francas e incluyentes en las que se intenta convidar de la toma de decisiones y de procesos formativos al mayor número posible de actores: docentes, directivos, alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad (SEP, 2010). Las modalidades más socorridas de este sistema colegiado son las reuniones, asambleas y consejos (Lorea *et al.*, 2012); “una pauta que se presenta en el concepto de la colegialidad es la búsqueda de un proyecto académico común. La segunda es que el proceso por el cual se establece el proyecto académico común tiende a ser un proceso integrativo” (Lobato y De la Garza, 2009:201). El trabajo colegiado con las características descritas implica necesariamente la colaboración, disposición y el compromiso de sus miembros (Somech, 2005); además, esta colaboración “mejora las relaciones entre maestros y de éstos con sus alumnos, entre los mismos estudiantes y entre las autoridades,

hacia el interior de las escuelas y hacia afuera de ellas” (SEP, 2010:96), por lo tanto colegialidad y participación son conceptos íntimamente ligados e interdependientes.

Estrategia metodológica

Los resultados que se presentan en este artículo, se derivan de un proyecto apoyado por el Fondo Mixto Conacyt-Gobierno del estado de Chihuahua, en el que participaron siete investigadores que laboran en el Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del estado de Chihuahua: Argelia Ávila Reyes, Martha Silvia Domínguez Rosales, Ricardo Fuentes Reza, Aries Muñoz Campos, Lilia Rey Chávez, Randú Rodríguez Chaparro y David Manuel Arzola Franco como coordinador.

Desde el punto de vista metodológico se propuso abordar el estudio desde una perspectiva etnográfica, para ello se eligieron ocho escuelas secundarias pertenecientes al subsistema federalizado –ubicadas en cinco municipios del estado: Juárez, Bocoyna, Cuauhtémoc, Hidalgo del Parral y Chihuahua capital–, donde el equipo de investigadores permaneció por un periodo de cuatro meses, trabajando tres días a la semana en horario regular, es decir de 7:30 a 14:00 horas.

Aunque los estudios etnográficos no precisan de muestras estadísticamente representativas, fue necesario establecer algunos criterios que pudieran garantizar la correspondencia entre los grupos estudiados y la población de escuelas secundarias del estado, las decisiones básicas fueron: que la muestra estuviera compuesta de secundarias técnicas y generales; que hubiera una representación regional: es decir, que estuvieran ubicadas en los principales centros de población como Chihuahua y Juárez, pero también de la región serrana como Bocoyna y de ciudades pequeñas como Parral y Cuauhtémoc; y que las observaciones, las entrevistas y los grupos de enfoque consideraran a docentes y alumnos de los tres grados de secundaria, así como a directores, subdirectores, supervisores, prefectos y asesores técnico-pedagógicos.

Los registros de observación se llevaron a cabo a través de notas de campo que eran diariamente ampliadas y transcritas en archivos electrónicos. Las entrevistas no estructuradas a docentes y directivos se realizaron a lo largo de la estancia en las escuelas y tuvieron una duración promedio de una hora y media cada una, para ello se utilizaron guiones de entre-

vista y se contó con el apoyo de audio grabadoras y registros escritos; la selección de los actores fue voluntaria aunque con el cuidado de incluir docentes de la mayoría de las materias señaladas en el mapa curricular. Para los grupos de enfoque se seleccionaron estudiantes clave de los tres grados de secundaria, y de las ocho escuelas, en cada grupo de enfoque participaron en promedio ocho estudiantes, con una duración de dos horas. Todos los registros audiograbados y las notas fueron posteriormente transcritos digitalmente para procesarlos en el programa para análisis de datos cualitativos Atlas Ti.

El procesamiento y análisis de la información se desarrolló a partir las siguientes categorías: organización y gestión, currículum y práctica educativa, formación y desarrollo profesional, y trayectorias laborales. El presente artículo se deriva de la categoría de “organización y gestión” y se trabajó básicamente a partir de las entrevistas y de algunos registros de observación.

Durante la estancia en las escuelas fueron entrevistados: 7 directores, 51 docentes, 4 subdirectores, 10 prefectos, 6 orientadores, 3 supervisores, y 5 jefes de enseñanza. Se realizaron 14 grupos focales con un total de 105 alumnos. Con los diarios de campo, producto de cuatro meses de observación, se completaron aproximadamente mil 441 horas de observación en las escuelas, y 144 horas de entrevistas audio-grabadas.

Desde una perspectiva clásica, el trabajo etnográfico suele ser una labor solitaria, en la que el investigador trata de adentrarse en los entretelones, recodos e intersticios de la vida de una comunidad que por lo regular le es ajena, tratando de desentrañar lo que Geertz (2006) llama “las estructuras de significación”. No obstante, hacer etnografía en equipo representa un reto mucho mayor puesto que implica la coordinación de un conjunto de tareas que se resisten a los intentos clásicos de sistematización y organización, puesto que están ubicadas en los linderos de la emergencia y la espontaneidad; además, se requiere un ojo entrenado y crítico y un oído agudo y sensible ante la cotidianidad escolar y cualquier variación o discordancia que se presente, “viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que [se] han elegido estudiar” (Hammersley y Atkinson, 2006:15).

La recopilación de los datos implicó la estancia prolongada en las escuelas secundarias escogidas, “es un supuesto clave del trabajo que mientras mejor y por más tiempo conozcamos a la ‘gente’, más profunda resultará

la comprensión” (Agair, 1992:135), para ello fue necesario establecer un diálogo con los directores y los supervisores de las zonas implicadas, quienes en todo momento mostraron total apertura y disposición para facilitar la entrada de los investigadores.

No obstante que el proceso de adaptación de los equipos en cada institución requirió también de tiempo y del despliegue de negociaciones de acuerdo con las características de cada escuela, hubo docentes que no sólo se prestaron para ser observados sino que solicitaron la presencia inmediata de los investigadores en sus espacios de trabajo, otros optaron por esperar y sólo en casos aislados se encontraron resistencias o la negativa para permitir la presencia de extraños en sus salones.

De acuerdo con los intereses de cada investigador, el trabajo se desplegó abarcando y desarrollando diversas temáticas de las que han derivado, además del informe de investigación, un conjunto de trabajo individuales como el presente artículo.

Cada uno de los testimonios que se transcriben fue referenciado con una nomenclatura que se derivó del programa Atlas Ti (por ejemplo, Director: 8:26; 384:390); se construyó a partir del informante, en este caso un director, donde el “8” representa el documento primario del que procede la información, el “26” se refiere al código del que proviene la cita, y los números “384:390” son los renglones donde podemos ubicar la cita dentro de la base de datos.

Análisis de resultados

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica suscrito en mayo de 1992 se expresa la necesidad de reorganizar el sistema educativo, con lo cual la SEP –además de transferir a los gobiernos de las entidades federativas la administración de los servicios educativos– propone un conjunto de acciones con las que se pretende transformar la organización escolar desde los propios establecimientos educativos.

A partir de entonces, la educación secundaria ha transitado por tres procesos de reforma –1993, 2006 y 2011–, en los que se ha reiterado la necesidad de innovaciones que coadyuven al desarrollo de ambientes escolares con mayores márgenes de autonomía, en los que la toma de decisiones esté avalada por una amplia participación de la comunidad escolar, el propósito explícito se dirige hacia la colegialidad y la participación democrática como el detonante para el cambio educativo (SEP, 2011).

Si consideramos que en México el sistema burocrático administrativo responde a una estructura piramidal derivada de una herencia centralista, la invitación para abrir las escuelas a la participación democrática se antoja como una propuesta que tendría una amplia resonancia en las escuelas, no obstante encontramos que los sujetos que laboran en los establecimientos estudiados enfrentan serias dificultades y obstáculos para convertir el discurso de la participación en prácticas participativas.

Algunos de los problemas que identifican tanto profesores como directivos se ubican en dos niveles: los que corresponden a la organización y administración del sistema educativo y los que atañen a la cultura, organización y prácticas de los colectivos escolares.

La estructura educativa de la entidad como mediadora entre las políticas de la SEP y las escuelas

En lo que respecta a la organización y administración de la estructura educativa tanto profesores como directivos coinciden en señalar que no hay cambios sustanciales a pesar de que con la última edición de la reforma se insiste en la necesidad de transformar los mecanismos de gestión. Un director dice: “No tenemos nada, el manual de organización es el mismo, o sea pues todo es lo mismo, el organigrama es el mismo” (Director: 8:26; 384:390). Otro indica:

Hay cambios muy, muy leves. En lo administrativo se pueden ver cambios que han surgido a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías y de eso presume a veces la Secretaría [...] no hay grandes modificaciones. Ni en lo administrativo siquiera (Director: 29:288; 3651:3656).

Desde las escuelas estos actores advierten que a pesar del bombardeo de conceptos relacionados con la horizontalidad y la apertura democrática, la estructura educativa conserva sus mecanismos de control y sus prácticas tradicionales de gobierno donde la exigencia de transformación se dirige sólo a las escuelas y de manera concreta a los docentes:

Todos hablamos de lo mismo, la reforma famosa inclusiva pues no ha llegado... Normativamente se sigue operando igual... se siguen tomando decisiones unidireccionales [...] pero participación, consensos, no, realmente no se ve, y se comenta que en otras escuelas están igual (Docente: 9:28; 379:391).

La forma en que se organiza la escuela, la dinámica general del centro pues no, yo lo veo igual, o sea realmente nada más sería la diferencia ahorita en nosotros, el maestro de grupo, cómo aplica la reforma en el grupo nada más (Docente: 9:85; 1397:1411).

Asimismo advierten que el sistema tiene un conjunto de vicios que se convierten en un obstáculo para los procesos de cambio:

Hay modelos mentales que están situados en el pasado, empezando desde los altos niveles [...] Todo mundo sabemos que ante un mundo competitivo, que estamos entrando en la era del conocimiento, no podemos dar el paso así por este desbarajuste que hay (Jefe de enseñanza: 29:341; 3498: 3501).

Como consecuencia del centralismo, la estructura educativa local no genera una política académica propia, funciona sólo como intermediaria entre las disposiciones de la SEP y los centros escolares, por lo tanto, se ve obligada a impulsar estrategias que, al igual que los docentes en el grupo, trata de interpretar y ajustar a su lógica interna. Por lo mismo, quienes tienen la responsabilidad de dirigir las diferentes instancias educativas de la entidad hacen esfuerzos por transmitir un mandato, pero no advierten que el imperativo de modificar las prácticas escolares incluye también la demanda de cambio en la estructura que gobierna esas escuelas.

Como está, la estructura educativa nos habla de una seria ausencia, de un olvido garrafal de los planificadores de la reforma [...], porque no cuidaron esa parte que viene siendo no solamente los procesos o los modelos didácticos sino los modelos y los estilos de gestión, las formas de contratación, la forma de hacer la mediación pedagógica en las escuelas [...] hay un abandono de la parte de la gestión (Jefe de enseñanza: 29:341; 3553: 3561).

Cuando se trata de abrir espacios para la participación y la colegialidad las instancias ejecutoras de la política educativa local no parecen implementar alguna estrategia para romper la estructura jerárquica que caracteriza al sistema, por el contrario, cada día está más arraigada, ya que:

[...] quienes elaboran las normativas que regulan el funcionamiento de los establecimientos educativos, temerosos tal vez de que cada centro sea capaz de

definir sus propios caminos y dispositivos de gestión [dan] soluciones uniformes y réplicas de los modelos que se presentan como sugeridamente obligatorios (Antúnez S, 1999:97).

Prevalecen, entonces, los criterios burocráticos y la sobrerregulación por encima de los criterios académicos y las necesidades de innovación; la estructura educativa, de acuerdo con las percepciones de los sujetos, no parece estar diseñada para facilitar este tipo de procesos, en ocasiones puede convertirse incluso en un obstáculo.

Las academias y otros órganos colegiados: autonomía y participación

Los sujetos entrevistados advierten que el trabajo colegiado y la participación no han logrado anclarse culturalmente en las prácticas escolares. Sin embargo, dado que se trata de una política fuertemente promovida desde las instancias oficiales, hay una preocupación especial en las escuelas por desarrollar prácticas que los profesores y directivos tratan de encuadrar como “trabajo colegiado”, de manera específica ellos ubicaron escenarios en los que de manera ideal deberían desplegarse este tipo de tareas: *a)* las reuniones de academia y *b)* los consejos técnico escolar y de participación social.

Las reuniones de academia y la colegialidad

En este nivel educativo las academias tienen dos modalidades: las de cada centro de trabajo o locales y las regionales, coordinadas por los presidentes de academia y los jefes de enseñanza, respectivamente.

Para las academias locales, los directivos pueden decidir la manera de organizarlas. La mayor dificultad para concretar esta labor radica en que no se cuenta con tiempos institucionalmente establecidos para su desarrollo, por lo tanto se tienen que desplegar estrategias diversas: desde el extremo de ignorarlas hasta apelar a la voluntad del profesorado y pedirles que trabajen fuera del horario establecido, o bien ajustar los horarios de clases, reduciendo diez minutos a cada módulo, para liberar una hora a la semana, a esto se le denomina “octavo módulo”:

Se instauraron por parte del departamento los octavos módulos. El año pasado que nos dieron la indicación no lo llevamos a cabo, este año sí. No tan cons-

tante porque nos piden un octavo módulo una vez por semana, a veces por los tiempos y el trabajo de los profesores no lo considero pertinente (Director: 5:17; 271: 307).

Siempre he trabajado mucho con las academias [...] No me gusta el trabajo de una reunión, juntarnos todos, prefiero trabajar mejor con la academia de matemáticas [...] aquí en la oficina una hora [...] o que se junten ahí en la biblioteca en grupitos [...] hay cosas que tienen que ser así profe, no hay de otra... que “maestra, usted va a ser la encargada de la sociedad de alumnos” no hay de otra y los apoyamos (Subdirector: 8:64; 990:1040).

En el caso de los testimonios anteriores se advierte, por una parte, que este tipo de actividades tienen un carácter discrecional; es decir, dependen del funcionamiento interno de las escuelas, de la disposición del tiempo que se tiene y de la decisión del cuerpo directivo. Por otra, se sugiere que, para el caso de los llamados “octavos módulos” no se trata de una política interna sino de un mandato exterior, el primer directivo dice “nos dieron la indicación” y, por tanto, es necesario acatar esa orden. Lo más destacado aquí es que “la práctica burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto de las directrices exteriores, de suerte que los problemas que perciben y tienen que resolver los docentes son problemas de ajuste/conflicto con esas condiciones establecidas” (Gimeno Sacristán, 2004:77), es decir los colectivos tienen que asumir el mandato y hacer los ajustes necesarios dentro del contexto escolar para cumplir con esas disposiciones.

Tratan de adaptarse a un esquema organizativo que les fue impuesto y que culturalmente no corresponde con su realidad, por tanto son acciones débilmente articuladas con la dinámica institucional: “que se junten ahí en la biblioteca en grupitos, ¿verdad?”, “prefiero trabajar mejor con la academia de matemáticas [...] aquí en la oficina una hora me da más resultados”. El uso del diminutivo “grupitos”, y de la primera persona del singular “me da más resultados”, señala también el nivel de prioridad que pueden tener los colegiados y las concepciones sobre los mismos, un “grupito” remite a algo que no tienen mucha relevancia, algo pequeño y no muy significativo. El uso de la primera persona, por otra parte, elimina la idea de interlocución, elimina al “otro” y señala el camino contrario a la participación y la apertura democrática.

Como alternativa al “octavo módulo” está el trabajo fuera del horario establecido, sin embargo aunque se tiene la ventaja de no “robarle tiempo” a las actividades con los alumnos, resulta difícil de sostener puesto que se requiere de la anuencia del personal, se necesita de un gran compromiso y capacidad de convocatoria:

Y vienen a trabajar en horas extras, como los sábados o en las tardes [...], en este sentido se están realizando diagnósticos de los alumnos, creando categorías de trabajo para, de esta manera, conocerlos de una forma más profunda y poder saber cómo abordar los planes y programas de este nivel (Director: 20:298; 49:55).

Las academias regionales tienen un mayor grado de formalidad porque, a diferencia de las escuelas donde la presidencia de academia es honoraria y el trabajo depende de la disposición y del tiempo que tanto los directivos como los docentes puedan dedicarle, en este caso existe la figura del jefe de enseñanza, que tiene la responsabilidad de coordinar las academias, es decir, la estructura educativa cuenta con personal asignado *ex profeso* para cumplir esta tarea.

Para realizar el trabajo de academias regionales, los jefes de enseñanza convocan a los docentes por especialidad pero, al igual que en las academias locales, es necesario disponer de tiempo escolar: “cada dos meses las escuelas suspenden un día de clases para que los profesores puedan cumplir con este compromiso” (Docente: 15:111; 65:70).

Los docentes les dan a los jefes de enseñanza un doble rol: apoyo y control. En el primer caso, son vistos como profesores que proporcionan ayuda técnica, especialistas que pueden asistir a los otros profesores en sus necesidades pedagógicas y didácticas: “nos juntamos con la jefa de enseñanza [...] ella nos proporciona materiales para dárselos a los maestros y que tengan más herramientas para poder desarrollar algún tema” (Director: 16:22; 94:99), “tengo comentarios muy gratos [...] para él todos mis respetos [...] he aprendido demasiado, me ha dado muchos consejos es una persona muy estricta pero sin embargo se aprende” (Docente: 9:119; 1920:1945).

Pero también se concibe a los jefes de enseñanza como figuras de autoridad que tienen la tarea de sancionar determinados procesos, una encarnación del poder al que hay que responder aun en contra de la propia voluntad:

“como que vemos, desafortunadamente, la academia como un requisito, hay que ir porque si no te ponen la falta” (Docente: 36:380; 4096:4120).

No obstante las diferencias señaladas, las academias regionales y las locales tienen muchos elementos en común. A continuación se describen las dinámicas que se generan en ambos espacios. Aunque en las entrevistas algunos de los docentes le atribuyen un carácter colegiado, entre líneas los ubican como lugares donde el fantasma de la imposición está siempre presente:

Entonces falta trabajo colegiado [...] falta que no se tomen solamente decisiones y no que llegue a nosotros nada más la orden, sino que realmente sea como dice la reforma: un trabajo colaborativo (Docente: 15:27 ; 2517:2523).

Se evidencia también que la actividad central de las academias está enfocada en la planeación de clase y los rudimentos técnicos de la enseñanza:

El punto central de las academias es la planeación del bimestre, cuando se da capacitación aprovechamos y se ve cómo abordar los contenidos del bloque que se va a manejar (Docente: 16:23; 391:394).

Estas reuniones se inclinan hacia los aspectos instrumentales del trabajo docente y dejan de lado la tarea académica, que implica necesariamente una posición crítica, una interacción intensa y un proceso formativo amplio. Para estos colectivos la planeación es el instrumento de mejora por excelencia, un ente abstracto que adquiere significado por sí mismo, es un ritual en el que están contenidos varios supuestos cuya veracidad no se pone en tela de juicio: si el docente tiene su planeación tendrá mejores resultados educativos, podrá mejorar su práctica, estará mejor organizado, le será más sencillo trabajar.

La demanda de varios profesores se dirige hacia la normalización de los procedimientos para la planeación, es decir, están de acuerdo en establecer una especie de *canon* al que todos puedan adscribirse: un mismo formato, los mismos criterios, las mismas estrategias y acciones: “Creo que sería muy importante unificar criterios” (Docente: 36:380; 4096:4097). Otro profesor opina:

Creo que deberían de ir muy encaminados a lograr que todos nos uniformáramos en cuanto a las estrategias que se deben aplicar en el salón, puesto que

si estamos hablando de formar competencias, de hacer alumnos críticos, los estilos siguen siendo muy diversos (Docente: 36:297; 2970:2985).

Se advierte una confianza ingenua en un dispositivo pedagógico que, de hecho, sólo puede tener sentido en un contexto particular, ya que lo que caracteriza al trabajo de los docentes no es la comunión de las prácticas sino su diversidad; pero los profesores perciben esta condición como un indicador de desorden, por tanto, la respuesta la ubican en la estandarización de dispositivos que les permitan normalizar la condición caótica que enfrentan, buscan mecanismos para construir escenarios que ofrezcan certeza. Se aferran a la planeación porque les brinda la falsa seguridad de tener el control, cuando en realidad están renunciando a la innovación, a la respuesta original en situaciones singulares.

Desde este punto de vista la pretendida homogeneización de las prácticas lo que intenta es mantener a raya a la evolución/revolución que caracteriza a los procesos sociales, para ello generan mecanismos defensivos a partir de la creación de contenedores o diques que, finalmente, no pueden impedir que el contenido se derrame, de ahí la angustia que provoca el saber que los esfuerzos de planeación no se corresponden con lo que se vive cotidianamente: “y le echas ganas y participas y planeas y sales a trabajar igual que antes, entonces como que no impacta totalmente, no sé qué es lo que falta” (Docente: 36:380; 4116:4120).

Este “no saber lo que falta” –a pesar de la energía empleada, del interés y la dedicación– es un indicador de desconcierto, una señal de alerta sobre carencias e inquietudes que no encuentran un cauce, la única salida visible está en estandarizar las tareas. Curiosamente profesores que de continuo se “desvían” de lo planeado para atender los recorridos laberínticos que impone la cotidianeidad no ubican esto como una fortaleza que puede ser aprovechada para responder a situaciones imprevistas; por el contrario lo consideran una herejía a la palabra empeñada en el documento llamado planeación. Se sienten desconcertados porque la realidad rebasa todo intento de anticipación, de lo planeado a lo ejecutado hay una distancia enorme, de ahí la sensación de no saber “qué es lo que falta”. De esta manera, no se trae al nivel de la conciencia la riqueza de prácticas que, de hecho, pueden contener dosis considerables de creatividad; al ser “invisibles” se desperdician como fuente de experiencia y termina “no pasando nada”.

La academia es un espacio con cierto nivel de formalidad en la medida en que está presente en todas las instituciones visitadas, pero su existencia formal no es garantía de que ahí ocurra algo importante, sin las condiciones organizativas internas y externas, y el impulso creador que da el interés y el compromiso sólo es un continente que no tiene sentido por sí mismo, es un vacío que es necesario dotar de contenido para que adquiera significación, de lo contrario, los docentes se enfrentan con la aridez, la esterilidad, la desolación, el vacío, el desconcierto que irremediamente conduce por el sendero del determinismo en el que nada puede cambiar.

El problema esencial es que este vaso no puede ser colmado con recursos técnicos o saber instrumental, de ahí el desencanto de muchos sujetos que no encuentran sentido en esta labor: “no se aprovecha, se supone que es para tratar asuntos generales... y se enfoca nada más en una cosa repetitiva y no salen de ahí” (Docente: 25:21; 192:194).

Otra característica que define a este tipo de tareas es su carácter disciplinar, es decir, son reuniones en las que se convoca a los profesores de acuerdo con la materia que están trabajando, por lo tanto el análisis de los problemas educativos se fragmenta, se atomiza y se supedita a la especialidad que los docentes manejan: “El profe de geografía sigue trabajando totalmente por su lado y aparte el de biología [...] pero no hay esa vertebración” (Jefe de enseñanza: 29:285; 3583:3592).

Estrechamente ligado con el fenómeno anterior, encontramos un conjunto de opiniones en las que se destaca que, a pesar de los esfuerzos emprendidos a lo largo de muchos años para abrir espacios de participación, todavía el elemento central de las prácticas educativas es el aislamiento:

En cuanto al colectivo, veo un grupo de personas, quisiera decir profesionales, divididos, separados, hay gente muy valiosa, pero que creo yo que cada quien está en su isla y pues falta mucha unidad y no hay quien aglomere ese colectivo (Orientador: 25:76; 887:892).

Hay entonces un doble aislamiento, como profesor solo frente a su tarea y sus responsabilidades, y como equipo de especialistas solos frente a quienes manejan otras disciplinas. Sin embargo este aislamiento es relativo ya que los mismos sujetos encuentran formas alternativas para buscar apoyo y resolver las dificultades que presenta la práctica educativa. Es decir, hay

espacios formativos, de integración, participación e intercambio académico que no son considerados como tales:

De hecho con el profe X también tengo contacto en ese sentido, porque él tiene 3º y trabajamos más o menos al corriente, aplicamos juntos exámenes y si en algún ejercicio que tengamos duda yo le pregunto o él a mí [...] De hecho nos vemos a diario y si hay alguna duda con respecto a los temas, buscamos la manera de vernos aquí y trabajar (Docente: 36:164; 1438:1456).

De esta manera los profesores aprenden en y con otros colegas, en y con otros actores y contextos a través de procesos dialógicos informales (Mercado, 2001).

La falta de tiempo, la saturación de actividades son argumentos que se señalan como obstáculos para la integración de las academias, es decir, las escuelas secundarias son instituciones en las que se trabaja de manera acelerada, los profesores van de una clase a otra, o bien reciben un grupo y otro en intervalos de cincuenta minutos; se trasladan de una escuela a otra, y hay quienes atienden una clase a primera hora, van a una segunda escuela, regresan y finalmente cubren algunas horas en el turno vespertino. Además atienden sus comisiones académicas y administrativas y asisten a las academias tanto locales como regionales. La coordinación de estas tareas resulta verdaderamente retadora para cualquier persona:

Los famosos jueves de colectivo yo arranco a la otra escuela... a mí nada más me avisan: “te tocó eso”... y bueno, pues lo hago, porque sé que no puedo venir a la junta (Docente 28:267; 2526:2536).

Pesadísimo, por el hecho de estarse trasladando, los tiempos hay ocasiones en que son muy cortos [...] trato de acoplarme en las instituciones porque es pesado, pero realmente como entro a una escuela, salgo, entro, salgo, no estoy todo el día en una sola, trato de acoplarme (Docente: 9:139; 1327:1425).

Por otra parte resulta fundamental destacar que las academias representan también para los directores y supervisores el peligro potencial de que las cosas se “salgan de control” (Director: 8:117; 261:262), y para los docentes una oportunidad para “sacar los trapitos al sol” (Docente: 28:243; 1094:1098), por tanto son espacios políticos que requieren “vigilancia”

y de un manejo cauteloso de la situación para “eludir” las potenciales confrontaciones:

Todas las reuniones tienen una forma donde el director está haciendo su papel de jefe, allá arriba, y dice lo que se va a hacer y poco se permite la opinión de los demás [...] Para empezar yo aquí no he visto alguna reunión de colectivos. No hay padres de familia... que refleje a la comunidad educativa (Prefecto: 25:51; 518:522).

Expresiones como la anterior evidencian, de manera sutil o abierta, los antagonismos que surgen en los centros educativos, la manera en que se ejerce la autoridad y lo trivial de los contenidos que se abordan:

Se tocan puntos que no dan ningún fruto [...] yo no le veo razón de hacer estas reuniones cada semana, y podría cada quince o cada y cuando para que los compañeros no se aburran (Director: 29:64; 2490:2496).

Se toman a lo mejor acuerdos pero no se llevan a cabo, o se llevan acaso uno o dos días, una semana y luego ya se pierde, no se le da seguimiento (Prefecto: 25:20; 163:165).

Los ejemplos anteriores hacen patente que las escuelas son escenarios de confrontación donde se entretejen intereses internos y externos, individuales, de grupo e intergrupales, en los que los elementos entrópicos se erigen como una amenaza, real o imaginaria, que se cierne sobre lo institucional: “imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos” (Fernández, 1994:32).

Al ser un espacio político, las acciones de los sujetos que en él interactúan están cargadas de intencionalidad, por tanto se destierra la idea de armonía y neutralidad con la que se pretende ocultar el conflicto que, de manera patente o latente, permea la vida de los centros educativos. La escuela no es un espacio idílico donde todos conviven fraternalmente, libre de egoísmos e injusticias, de mezquindades y sinrazones; por el contrario, está regida de manera simultánea por las tendencias destructivas y constructivas que se entrelazan generando una trama y urdimbre indisolubles que le dan identidad. “En ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad” (Ball, 1989:33). Esta condición esencial de

las escuelas es pocas veces considerada: la participación y la colegialidad implican necesariamente estrategias para aprender a enfrentar los conflictos que se derivan de la interacción, de lo contrario se corre el riesgo de acudir a la seguridad del autoritarismo:

Conflictos de intereses hay en todos lados, pero aquí son muy sentidos. Porque de repente se estanca una cosa y se empieza a mover la otra, y luego hay un desbalance total de esa búsqueda y luego se buscan culpables, pero se queda nada más en ese escalón. No se buscan soluciones. La comunicación ha pasado de ser una necesidad para convertirse en un requisito y dentro de ese requisito, para convertirse en un vehículo de ataque o de defensa, de señalización o de protección (Docente: 28:270; 417:546).

Los elementos políticos son parte sustancial de la vida en comunidad y no pueden ser ignorados por los colectivos escolares, pero en las escuelas públicas es común encontrar rastros de sobrepolitización, con lo cual en lugar de crear ambientes de apertura y confianza, lo que prepondera es el recelo, el escepticismo o la apatía. Esta condición peculiar los docentes la identifican con el denominador de “grilla” que pervierte el sentido de la política, irrumpe en los espacios académicos y corroe los lazos de solidaridad que pueden estar emergiendo; la grilla está instalada culturalmente en el sistema educativo y resulta difícil sustraerse a ella aunque esté plenamente identificada por los docentes:

El éxito de la escuela se debe, sobre todo, a que al personal no le gusta la grilla, nos ponemos a trabajar... la directora puede estar o no estar y nosotros estamos comprometidos, lo que pase fuera del salón no nos importa... sí nos importa... pero no la grilla (Docente: 1:27; 286:290).

Sin embargo por su carácter dinamizador, lo político tiene un papel fundamental en los procesos constructivos al retar al orden establecido y permitir que emerjan los elementos instituyentes y, con ellos, la posibilidad de establecer compromisos para la transformación, en los testimonios que se presentan a continuación se advierten los esfuerzos de algunos colectivos por presentar alternativas para el desarrollo de la tarea educativa:

Anteriormente se habían hecho también por los de sociales, los de naturales, los de matemáticas. Pero ahora no, y creo que fue un buen acierto [se reúnen] los de primero, independientemente de la que sea tu materia, lo mismo segundo y tercero (Docente: 11:309; 897:913).

También que están llevando a cabo los viernes un módulo de trabajo colegiado, donde durante la semana participan en la observación de docentes, directivos y supervisor, se dan críticas en cuanto a esta dinámica y se le presentan al o los docentes observados (Director: 20:301; 93:99).

Y empezamos a establecer estrategias varias para equis alumno y vimos que en el segundo bimestre creo que de treinta y ocho casos nada más quedaron trece de esos, no insalvables pero que, de alguna manera, no hubo movimiento... pero los otros vimos que dimos un salto enorme (Director: 22:107; 2977:2991).

En las expresiones anteriores destacan los intentos por rescatar la riqueza de la participación grupal como medio de aprendizaje, las observaciones de clase como insumos para la autocrítica y la reflexión y, lo más relevante, centrar el interés en las necesidades de atención de los estudiantes, hay intentos de descentrar al docente del proceso educativo y ubicar en su lugar al estudiante:

No estamos hablando de los muros y las bancas, sino del joven, o sea el joven está vertiendo su saber y su sentir y la manera en cómo nos ve, desde sus actitudes... yo te estoy haciendo ver que necesito que me pongas atención en esta parte de la escuela, que tú pongas de tu parte en esta parte de la clase (Docente: 28:270; 547:554).

Las tendencias instituyentes que se localizan en estos últimos testimonios, iniciativas que a pesar de surgir en circunstancias desfavorables encuentran un lugar para la innovación, comentarios que de manera autocrítica hablan de la necesidad de repensar la escuela, a los docentes y el papel de los alumnos, son entonces la cara luminosa de la política y de la necesidad de enfrentar el conflicto y aprovecharlo como un medio propicio para el cambio.

*Los consejos técnico y de participación social,
organismos con escasa resonancia en los centros escolares*

El Consejo Técnico, definido como “el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar” (SEP, 2013: 7) y el Consejo Escolar de Participación Social son organismos que se ubican en una zona oscura, desdibujada, dentro de la idiosincrasia escolar; son entidades que no están claramente ubicadas por los sujetos quienes, en ocasiones, lo confunden con las academias:

No le llamamos Consejo Técnico, pero es lo mismo porque ahí diseñamos desde exámenes parciales, al menos en matemáticas y eso es lo que usamos durante el año (Docente: 6:13; 235:267).

Cuando comentan acerca de las actividades de los consejos técnicos o de participación social regularmente desvían su atención hacia terrenos más transitados:

Sí..., bueno, pues aquí se maneja como consejo técnico pero más bien casi nosotros lo hacemos por academias (Docente: 9:53; 911:929).

Sí, se hacen las academias, pero es la regional cuando vamos todas las escuelas... y el Consejo Técnico sí... se reúne pero a menos que, a nosotros nos hablen, a menos que pertenezcamos al Consejo (Docente: 9:86; 1413:1438).

Sí tenemos un consejo técnico, pero le soy honesto, no estamos funcionando con todo lo que conlleva un consejo técnico formal. Más bien están funcionando por academias (Director: 16:49; 276:293).

Hay un abandono de la participación, de la gestión del sistema hacia los padres de familia, aun a pesar de que existen los consejos de participación social (Jefe de enseñanza: 29:341; 3559:3561).

Ambos consejos comparten con las reuniones de academia el problema del poco tiempo del que disponen los colectivos para organizarse y participar, por lo mismo resulta un peso y una responsabilidad adicional que se debe atender para cumplir con las normas institucionales:

Sí tenemos un consejo técnico, realmente ignoro un poco de cómo funcione lo que yo sé es que ellos toman decisiones por ejemplo si hay un muchachito que vaya muy mal en la escuela ellos toman la decisión de si es necesario ya mejor retirarlo de la escuela (Observación: 20:323; 968:1974).

Estas expresiones revelan lo distante que se encuentran con respecto a las academias, evidentemente ocupa un lugar periférico en las prioridades del personal. Pero más relevante todavía resulta el hecho de que en aquellas escuelas donde el consejo técnico está constituido y se convoca a reuniones, algunos docentes y directivos le atribuyen características que lo acercan más a las comisiones de honor y justicia que a un espacio constituido para dialogar y proponer alternativas, es visto como una especie de tribunal donde se juzga a quienes infringen el orden establecido. Éste es un ejemplo palpable de la manera en que los mandatos externos se adecuan a la cultura de las instituciones y adquieren un significado completamente distinto, e incluso antagónico.

El consejo técnico más bien ha funcionado para juzgar a los chavos. Nos reunimos para ver qué chavos tienen mala conducta, qué chavos se tienen que ir de la escuela, qué chavo se queda (Directivo: 29:68; 576:2578).

Es un ejercicio que los directivos y los docentes aceptan como parte “natural” del trabajo escolar, pero en el fondo muchos educadores están conscientes de que ese tipo de prácticas contribuyen a robustecer el círculo de la marginación que se tiende alrededor de aquellos estudiantes que cargan con el lastre de la exclusión social.

PREFECTO 3: ¿Ayer por qué no se quedó a la reunión que hubo aquí para la eliminación de los alumnos que van mal?

INVESTIGADOR: Es que no supe. Pero, ¿qué tipo de reunión? [...]

PREFECTO 3: Del Consejo [...]

INVESTIGADOR: ¿Eso se hace de vez en cuando?

PREFECTO 3: Cada cierto periodo. Se checa la frecuencia de reportes [...] Se escogieron como cuarenta que andan mal, pero salen cinco. Ya mañana se les va a decir. No podemos echarlos a todos.

MAESTRO 23: No, pues nos quedamos sin alumnos [...]

PREFECTO 3: En la otra escuela donde trabajaba, no dábamos de baja a los alumnos. A todos los que tenían algún problema, se les decía, “va a venir el sábado de tal hora a tal hora, para hacer limpieza”, o si andaban mal, para hacer retroalimentación. Y si no vienen a cumplir los damos de baja, pero sí iban [...] los padres se sumaban a la escuela (Conversación: 26:552; 4754:4929).

El consejo técnico que, según los acuerdos 97 y 98 publicados en el *Diario Oficial de la Federación* en 1982, es “un organismo de colaboración y consulta [...], destinado a auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas concretos que pudieran presentarse” (SEP, 1982:12), se convierte en un instrumento para controlar y sancionar a los estudiantes. Resulta además significativo, que a pesar de lo que se señala en el reglamento, tanto padres de familia como estudiantes quedan excluidos de estos espacios diseñados para la participación.

Reflexiones finales

La experiencia e interacción con los profesores y directivos de las escuelas secundarias nos permiten visualizar que la participación no puede establecerse por decreto a través de la creación de órganos colegiados. La participación democrática implica ceder poder a los colectivos escolares retrayendo los mecanismos de control externo, el problema es que no se encontraron indicios de un movimiento auténticamente democratizador en los diferentes estamentos que componen la estructura burocrático-administrativa del sistema educativo nacional y sus equivalentes estatales; por otra parte, tampoco se advierte una tendencia instituyente que, desde los centros educativos, pugne por hacer efectivas las promesas de participación y apertura en las escuelas y el aumento de sus márgenes de autonomía.

Las evidencias nos muestran la manera en que estas propuestas son asimiladas por los movimientos inerciales presentes en la cultura escolar, de tal manera que terminan perdiendo su esencia para convertirse en mecanismos de control y coerción. Iniciativas abiertas y que impulsan los procesos comunicativos y horizontales, al transformarse en entes sobrerregulados pasan a ser un lastre burocrático y germen para la simulación.

Se observa que los órganos con mayor arraigo son las academias por especialidades, en cambio instancias donde se requiere una participación

social más amplia, como los consejos técnicos escolares y los de participación social no encuentran resonancia en las escuelas, de ahí el carácter contradictorio de estas prácticas: son una exigencia pero no se cuenta con las condiciones mínimas que garanticen una operación exitosa; se declaran como una necesidad pero terminan constituyendo una carga adicional a las tareas de los educadores; es un espacio para la participación y la apertura democrática pero en la práctica termina visualizándose como una imposición. Al respecto Day advierte que posiblemente “una cultura colaborativa no indique democracia. De hecho, puede ser una fórmula administrativa impuesta [...] en consecuencia trabajar juntos es una obligación” (Day, 2005:108).

Hay un amplio consenso en la literatura, donde se ilustra acerca de lo relevante que es la participación social en el mejoramiento del servicio educativo, no obstante para arribar a esa condición se requieren cambios trascendentales en la estructura de gobierno del sistema educativo, en las prácticas culturales de los establecimientos escolares y en los sujetos que pueden impulsar ese cambio de abajo hacia arriba.

Referencias

- Agair, M. (1992). “Hacia un lenguaje etnográfico”, en C. Geertz, y J. Clifford, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa, pp. 117-137.
- Antúñez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona: Horsori.
- Antúñez, S. (1999). “El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares”, *Educar*, núm. 24, pp. 89-110.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela, hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación (auto)biográfica narrativa. Guía de indagación en el campo*, Granada: FORCE.
- Clifford, J. (1992). “Sobre la autoridad etnográfica”, en J. Geertz, y J. Clifford, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona: Gedisa, pp. 141-170.
- Conde, S. (2004). *Educar para la democracia, la construcción de un proyecto educativo democrático*, Ciudad de México: Instituto Federal Electoral.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*, Ciudad de México: Biblioteca para la actualización del maestro-SEP.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid: Narcea.
- Escudero, J. (1993). “Formación en centros e innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm.220, pp. 81-84.

- Ezpeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, pp. 27-42.
- Fernández, M. (1994). *Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández M. (2003). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*, 3ª edición, Madrid: Morata.
- Ferreres, V. (1992). "La cultura profesional de los docentes. Desarrollo profesional y cultura colaborativa", ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Universidad de Sevilla, España: GID, pp. 3-49.
- Flores, E. (2010). "El maestro como trabajador de conocimiento y la promesa de una nueva escuela pública", en M. F. Torres, *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 23-33), Ciudad de México: Trillas.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*, Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*, Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Furlan, A.; Landesman, M. y Pasillas, M. A. (2004). "La gestión pedagógica, polémicas y casos", en J. Ezpeleta y A. Furlan, *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-175), Ciudad de México: Ediciones Unesco.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", en J. Ezpeleta, y A. Furlan, *La gestión pedagógica de la escuela*, Ciudad de México: Unesco, pp. 64-100.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Trotta.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía y métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata.
- LLECE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, Santiago de Chile: Unesco.
- Lobato Calleros, O. y De la Garza, E. (2009). "La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp.191-216.
- Lorea Leite, M. C.; Moreira Hypolito, Á.; Dall'igna, M. A.; Cósio, M. F. y Marcolla, V. (2012). "Gestión democrática, una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 89-113.
- Mercado, R. (2001). *Los saberes docentes como construcción social*, tesis doctoral, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.
- Morín, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: Unesco.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Ciudad de México: Biblioteca Normalista-SEP.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1999). "Organización para el desarrollo profesional", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 31, pp. 1-15.

- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Ciudad de México: Biblioteca para la actualización del maestro-SEP.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Ciudad de México: Granica.
- SEP (1982). "Acuerdo 98, por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria", *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre de 1982. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo98.pdf> (consultado 21 de agosto de 2013).
- SEP (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan de estudios, educación básica*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*, en Portal de la Educación Básica-SEP. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf> (consultado 23 de agosto de 2013).
- Somech, A. (2005). "Teacher's personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes, contradictory or compatible constructs", *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 237-266.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.

Artículo recibido: 11 de septiembre de 2013

Dictaminado: 9 de octubre de 2013

Segunda versión: 21 de noviembre de 2013

Aceptado: 25 de noviembre de 2013