

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PERTINENTE*

ALEJANDRA LUNA GUZMÁN

Resumen:

Este artículo parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo es analizar las prácticas sociales del Consejo Técnico Escolar (CTE) como expresiones de resignificación de las políticas de autonomía de gestión escolar, a partir de las teorías de la micropolítica de la escuela y de la microfísica del poder. Con un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad con actores del CTE de escuelas primarias de la Ciudad de México. Los resultados muestran que, aunque han subsistido prácticas sociales perniciosas en estos consejos, en ocasiones se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Se concluye que esto contextualiza, e incluso transforma, las políticas macro, dando como resultado una educación más pertinente y avances cualitativos aun en la comunidad en extenso.

Abstract:

This article is based on a broader study aimed at analyzing the social practices of Technical School Boards (Consejo Técnico Escolar—CTE) as expressions of the new significance of policies of autonomous school administration. Theories of micropolitics at school and the microphysics of power are foundational. With a qualitative focus, semi-structured in-depth interviews were conducted with CTE members in Mexico City elementary schools. The results show that although pernicious social practices have persisted on these boards, at times such practices have been overcome to allow the construction of strategies and lines of action, and the activation of internal policies. The conclusion is that this provides the context and even transforms macro policies, which lead to more pertinent education and qualitative advances in the broader community.

Palabras clave: consejos escolares; política educativa; autogestión; calidad de la educación; práctica escolar.

Keywords: school boards; educational policy; autonomous administration; quality of education; school practices.

Alejandra Luna Guzmán: investigadora de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Departamento de Educación. Prol. Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México, México. CE: alejandra.luna@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3574-8505>

*Esta investigación contó con financiamiento del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Introducción

La autonomía de gestión escolar es la capacidad de la escuela de tomar decisiones orientadas a la mejora educativa con la participación de toda la comunidad educativa (SEP, 2014). De acuerdo con las funciones atribuidas al Consejo Técnico Escolar (CTE), este órgano es un “espacio de análisis y toma de decisiones que propicia la transformación de las prácticas docentes y facilita que niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión” (SEP, 2017). La vinculación entre ambas funciones y su reflejo en la construcción de una educación pertinente parecería obvia, pero existen brechas y prácticas que rompen ese vínculo. Este artículo tiene el objetivo de analizar las prácticas sociales del CTE como expresiones de resignificación de las políticas de autonomía de gestión escolar.

Debido al carácter privado de las sesiones de CTE y de la micropolítica escolar, se decidió que este trabajo partiera de un enfoque cualitativo sustentado en la fenomenología interpretativa (Gadamer, 2012). Los datos presentados provienen de entrevistas semiestructuradas y a profundidad que se realizaron a los actores del CTE de seis escuelas primarias en la Ciudad de México en el transcurso de tres años (2017-2020). El sustento teórico de la investigación parte de la microfísica del poder de Foucault (1992, 2002) y la micropolítica de la escuela de Ball (1994) y de Ball, Maguire y Braun (2017). Para apoyar la fase de análisis de los datos, se articuló el emplazamiento teórico-metodológico con las herramientas del análisis político del discurso educativo (Buenfil Burgos, 2019).

Los resultados han permitido identificar, por un lado, que existen prácticas sociales perniciosas que han prevalecido a lo largo de la trayectoria profesional de las y los entrevistados.¹ Por otro, que existen prácticas sociales transformativas que surgen al establecer relaciones de articulación y de equivalencia.

La revisión de la literatura deja claro que uno de los campos más estudiados en relación con la autonomía de gestión escolar y los CTE es la adopción e implementación de políticas educativas, donde prevalecen los trabajos que se enfocan en la micropolítica. Sin embargo, existe un vacío sobre la relación entre política y gestión educativa a la luz de la micropolítica de la escuela. Uno de los aportes de este documento es precisamente esta perspectiva, así como visibilizar la relevancia que pueden llegar a tener los CTE en la consolidación de una educación pertinente.

Una de las conclusiones más relevantes es que, al trascender las prácticas perniciosas, se puede avanzar hacia la construcción de estrategias, líneas de acción y activación de políticas internas que contextualicen e incluso transformen las políticas macro, alcanzando avances cualitativos en el estudiantado e incluso en la comunidad en extenso.

El reto de las políticas de autonomía de gestión escolar y su puesta en acto

En México, el tema de las políticas de autonomía de gestión escolar y su puesta en acto conduce necesariamente a dos momentos de la historia de la política educativa. Por un lado, la creación de la figura de los consejos escolares, que data de 1982 con los Acuerdos 96, 97 y 98 (SEP, 1982a, 1982b y 1982c), que establecen la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias. Por otro lado, en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el cual da un marco legal a la participación social en la educación y es un punto clave en el proceso de conformación de las políticas de autonomía de gestión escolar, así como de la gestión escolar en sí misma.

La marca temporal de ambos eventos se vincula a una tendencia progresiva a escala global de los sectores educativos y las políticas respectivas en reconocer la heterogeneidad de los sistemas educativos a nivel macro y de las comunidades educativas a nivel micro. A partir del estudio de Keene (1980), que plantea la relación que existe entre la autonomía de gestión escolar y la rendición de cuentas, la revisión de la literatura va dando cuenta de un creciente interés que encuentra un primer auge a nivel internacional y nacional a partir de 1990 (Abu-Duhou, 1999; Brocato, 1990; Crick, 1998; Ezpeleta, 1990; Fierro y Rojo, 1994; Hannan, 1998), teniendo como principales campos de indagación la política y la gestión educativas. Este segundo campo encuentra un auge muy intenso en el contexto mexicano en 2017, con textos que además lo relacionan directamente con la autonomía (Carrasco Lozano, Carro Olvera y Hernández Hernández, 2017; Galván y Espinosa, 2017; González, De la Garza y De León, 2017; Martínez-Cruz y Moreno-Olivos, 2017; Mondragón Romero, 2017; Ortega Muñoz, 2017; Pérez-Ruiz, 2017; Rubio Barajas, 2017; Silas Casillas, 2017; Silva y Miranda, 2017; Solís del Moral, Valenzuela Vega y García-Poyato, 2017).

Parte de los hallazgos que se encuentran en estas investigaciones visibilizan las dificultades que existen en la adopción e implementación de políticas a nivel de escuela, así como el papel que desempeña el CTE en ese proceso. Precisamente sobre este rol del CTE en relación con la autonomía de gestión escolar, los hallazgos se encuentran divididos entre aquellos positivos, como la percepción por parte del profesorado de tener una mayor participación en la toma de decisiones (Ortega Muñoz, 2017), hacia lo que otros estudios avanzan en denominar una gestión democratizante (Güven, Çam y Sever, 2013; Marques, 2012; Mitchell, 2017; Montero Alcaide, 2010). Sin embargo, también son comunes los estudios que revelan problemas de fondo, entre los que destacan la burocratización y rutinización de los CTE (Cruz González, 2007; Encinas Muñoz y Mercado Maldonado, 2012; Silva y Miranda, 2017), así como los obstáculos a los procesos de autonomía de gestión escolar generados por los propios lineamientos oficiales (Silas Casillas, 2017).

En su relación con la micropolítica escolar, González (2014) enfatiza el papel que ha adquirido el CTE como parte negociadora entre docentes y autoridades, favoreciendo el trabajo colaborativo. Sin embargo, Pérez-Ruiz (2017) subraya la desconfianza y sensación de simulación que se generan cuando no hay consistencia entre los acuerdos colegiados y lo que se lleva a cabo en la escuela y en las aulas.

Los desencuentros que estas investigaciones revelan plantean la necesidad de identificar cómo se vinculó a los CTE con las políticas educativas orientadas a la autonomía de gestión escolar, pues no surgieron de la mano. Con el objetivo de comprender ese proceso en México, el siguiente apartado incluye un breve recuento histórico, desde el origen de los CTE hasta la Reforma de 2019.

Relación de los CTE con las políticas de autonomía de gestión escolar en México

En principio, el Consejo Técnico Consultivo, perfilado en el Acuerdo 96 (SEP, 1982b), no tenía relación ni planteaba visos de alguna política de autonomía de gestión escolar. Cabe recordar que esa orientación en el mundo era virtualmente inexistente en ese momento. Dicho Acuerdo, en su capítulo VII, artículo 25, establecía que sus funciones se limitaban a analizar y emitir recomendaciones; en el artículo 22 al director del plantel se le atribuía su presidencia y el artículo 26 establecía que:

Cuando el caso lo amerite, podrán ser desechadas las recomendaciones del Consejo Técnico Consultivo a juicio de su presidente, o bien podrá diferirse la aplicación de las mismas, hasta ser estudiadas por el inspector de la zona o por el director o delegado general correspondiente (SEP, 1982b).

Tras la firma del ANMEB y a la par de los movimientos internacionales que visibilizaron la importancia de descentralizar la toma de decisiones sobre el quehacer educativo y de colocar a la institución escolar al centro (Namo, 1991), se fueron promoviendo y sistematizando distintos mecanismos de participación. Las funciones de los consejos técnicos consultivos se fueron transformando. El Programa de Carrera Magisterial, que nació prácticamente de la mano del ANMEB, los vinculó con la evaluación docente a través del Órgano Escolar de Evaluación, que estaba conformado por el propio Consejo Técnico y un miembro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Pineda Juárez, 2004). Latapí (2004:319) identificó que fue hasta el sexenio presidencial de Vicente Fox, con el Programa Escuelas de Calidad, lanzado en 2001, cuando se les relacionó con el “involucramiento y colaboración para el mejoramiento de la calidad” educativa. Fue justo durante esa administración, con la denominada Reforma 2003 (SEP-SEByN, 2003), que estos órganos adquirieron la denominación de Consejo Técnico Escolar, se les atribuyó la dimensión de indicadores de resultados y se configuró por primera vez un marco normativo para su funcionamiento.

En 2010, durante la siguiente administración, se siguió impulsando el Programa Escuelas de Calidad, para lo cual se desarrolló el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2010). Entre sus componentes y principios básicos, se encontraban la participación social, la autonomía de gestión y la corresponsabilidad. Los CTE formaban parte de la dimensión organizativa de este modelo, subrayando su función pedagógica, colaborativa y su funcionamiento efectivo constituía uno de los estándares de la gestión educativa estratégica.

La denominada Reforma Educativa 2013 (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013) incorpora por primera vez la autonomía de gestión escolar, en el artículo 3º, fracción III, de la Constitución Política mexicana. Ante ello, se le incluye también en la Ley General de Educación (artículos 22 y 28bis) y en el Acuerdo 717 (SEP, 2014). El Acuerdo 15/10/17 emite los lineamientos para el funcionamiento del CTE

y se declara como una respuesta al llamado constitucional de realizar las “adecuaciones al marco jurídico para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno” (SEP, 2017).

El 15 de mayo de 2019 se emite la llamada Reforma Educativa 2019 (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019), en cuyo artículo 17 transitorio se coloca por primera vez a los CTE dentro de la Constitución:

[...] dentro de los consejos técnicos escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019).

Si bien no se menciona explícitamente la autonomía de gestión escolar, las funciones que se les atribuyen a estos órganos sí la refieren. Asimismo, ese proceso de gestión que encabeza el CTE queda detallado en las *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC) (SEP, 2019b). El PEMC, conforme la propia autoridad declara, “es la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos” (Nueva Escuela Mexicana, 2021).

Este breve recuento explica el proceso que, a nivel normativo, reunió a los CTE con la autonomía de gestión escolar y las políticas y líneas de política orientadas a ella. Sin embargo, de acuerdo con el objetivo de este artículo, es necesario ir más allá e intentar comprender cómo se lleva a la práctica –si es que se realiza– este emparejamiento. Con este fin, a continuación, exponemos el planteamiento teórico-metodológico con el pretendemos llegar a ese entendimiento.

La puesta en acto y las prácticas sociales en la micropolítica de la escuela

De acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2017), la puesta en acto se da cuando los actores educativos a nivel micro tienen que realizar una interpretación y traducción de las políticas propuestas desde el nivel macro para

llevarlas a cabo o no en su centro escolar. En este proceso, la resignificación está implícita y va más allá de la adopción e implementación de políticas (Sabatier, 2010; Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, 2008), que consideran procesos cíclicos en los que la política fluye de arriba hacia abajo sin mayor mediación de los receptores de la política. La puesta en acto toma en cuenta fuerzas, interacciones y especificidades que, a partir de la micropolítica de la escuela de Ball (1994), se pueden identificar como una tríada de control, intereses y conflicto, que reaccionan a la política en el contexto educativo tanto a nivel macro como micro.

Desde esta perspectiva, es pertinente enfocar este análisis en las prácticas sociales. En este artículo, nos referimos a ellas como el conjunto de acciones que se dan en los grupos sociales y que tienen sentido siempre en la relación entre un individuo y los otros (Weber, 1993). En el ámbito de la micropolítica escolar son de especial importancia, ya que configuran los distintos polos de fuerza con los que se pone en juego la política educativa. Maguire y Ball (1994) señalan que algunas prácticas dentro de la organización serán reforzadas o privilegiadas por el discurso político mismo, lo cual, a su vez, configura o excluye ciertas formas de autopercepción y autorrepresentación.

Las prácticas sociales tendrán, asimismo, un efecto en la forma en que el colectivo ponga en acto las políticas. En la medida en que los polos de fuerza dominantes logren imponer su lectura sobre los polos de fuerza pasivos o receptivos, se llegará a una “construcción de puesta en acto de la política altamente específica, subjetiva y situada” (Maguire, Braun y Ball, 2015:496).

Al detectar la conformación de las prácticas sociales como conjuntos de posicionamientos individuales, se pueden identificar más fácilmente las resignificaciones que se le están dando a la política educativa, en este caso, la relacionada con la autonomía de gestión escolar.

El análisis político del discurso en la micropolítica de la escuela

Un sistema de prácticas sociales construye una cultura, en este caso, la cultura escolar. Por su parte, la resignificación se da cuando dos modelos culturales coexisten (Martínez Casas, 2007) y se ponen en juego las coincidencias y divergencias entre un modelo y otro, lo que resulta en una reconfiguración de las significaciones previas. De esta manera, la resignificación en el marco de los CTE se vincula naturalmente con

el fenómeno de la socialización de las políticas educativas, lo cual Ball, Maguire y Braun (2017) han comprendido y resumido en su concepto de puesta en acto.

Sin embargo, los propios Ball, Maguire y Braun (2017) subrayan que, en el análisis de la puesta en acto, uno de los errores más comunes es considerar que las dinámicas de fuerzas que se identifican en la micropolítica son estáticas. Asimismo, si bien la política es un eje normativo que ejerce cierto control sobre los distintos actores, el conflicto no siempre se da abiertamente. Por ello, deben buscarse estrategias metodológicas que logren profundizar en mayor medida que otras como, por ejemplo, las redes de política (*policy networks*), que son una técnica analítica que suele utilizarse en este tipo de estudios.

Con ello en mente, y siguiendo a Buenfil Burgos (2019:108), el análisis político del discurso educativo se concibe como una caja de herramientas para identificar:

[...] la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás, independientemente de que se forman tanto para reproducirlo como para transgredirlo.

Gracias a esas herramientas, esta investigación, cuenta con los recursos de intelección para la comprensión e interpretación de interacciones de fuerzas, en especial en sus relaciones de antagonismo, articulación y equivalencia.

Asimismo, se ha tenido presente que el CTE es en sí mismo una política educativa y una práctica educativa que se crean y recrean en cada una de sus sesiones. A su vez, reflejo de la organización y de la cultura escolares, el CTE se transforma en una red significativa, tal como la conceptualiza García Salord (2007, citada en Buenfil Burgos, 2019).

De este modo, en el campo de la micropolítica de la escuela y en especial al analizar la puesta en acto de una política en el seno del CTE, el análisis político del discurso ayuda a identificar el tejido que configura a cada participante del CTE como un sujeto posicionado con una fuerza relativa dentro del colectivo, al tiempo los participantes configuran su propio ente posicionado, que adquiere una fuerza relativa y que le brinda un poder relativo a la política educativa para incidir en su práctica educativa tanto en el aula como en la escuela.

El método

De acuerdo con lo anterior, a partir de un enfoque cualitativo, se usaron las herramientas del análisis político del discurso para responder la pregunta de investigación: ¿cuáles son las prácticas sociales resultantes del CTE ante la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar? Con ello en mente, se recurrió a la técnica de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, ya que aportan a la comprensión del fenómeno como una expresión corporal o narrativa de las prácticas, dinámicas, actitudes y demás dimensiones dentro del CTE.

El trabajo de campo para la recolección de datos se diseñó en tres fases. La primera se realizó por oportunidad y por bola de nieve, en seis escuelas primarias de tres alcaldías de la Ciudad de México; esto permitió identificar a través de entrevistas semiestructuradas a las escuelas que, por sus características, podrían ofrecer una perspectiva más amplia del fenómeno estudiado, así como la disponibilidad de los participantes en involucrarse en las siguientes fases de la investigación. En la segunda fase se recolectaron datos primarios de dos escuelas donde se focalizó la investigación, también por medio de entrevistas semiestructuradas, lo que permitió identificar aspectos clave. Con base en ello, en la tercera fase se realizaron entrevistas a profundidad con los actores de estas dos escuelas. Si bien esta focalización también se dio por oportunidad, ya que dependió en todo momento de la voluntad de los participantes, las características de una y otra escuela permitieron vislumbrar dos realidades en polos muy opuestos. Ello enriqueció los datos y en muchas ocasiones los puso en perspectiva. Si bien no se puede pretender que estos son representativos de la generalidad de las escuelas primarias en la Ciudad de México ni siquiera de centros escolares con las mismas características –lo que es una de las principales limitantes de la investigación– sí arrojaron información relevante sobre las prácticas al interior de los CTE que se recuperó mediante el proceso de sistematización y análisis de los datos.

Cabe destacar que el análisis de datos se fue realizando desde las primeras fases, con el fin de identificar desde etapas tempranas categorías emergentes que pudieran de otra manera ser pasadas por alto. De esta forma, en esta fase de análisis, se siguieron los pasos comunes de la investigación cualitativa de descripción, análisis, comprensión e interpretación de los datos (Wolcott, 1994), pero tejiendo de manera paralela los conceptos ordenadores del análisis político del discurso educativo que el investigador ha de

ir considerando en cada uno de esos pasos (Fair, 2019). Así, en la fase de descripción se hizo una primera codificación tras la cual se encontraron equivalencias internas que, a su vez, apoyaron la recodificación; a partir de este último proceso, se identificaron equivalencias externas, a través de las cuales se articularon los datos con categorías y dimensiones existentes y emergentes, en un ejercicio de abducción, es decir, comenzar con un proceso inductivo a partir de las categorías provenientes del marco teórico y después adentrarse desde un proceso deductivo en las categorías emergentes en la fase de entrevistas a profundidad. Con base en esas categorías y dimensiones se detectaron cadenas equivalenciales y fronteras políticas que apoyaron la comprensión de la manera en que estas se articularon en relaciones e interacciones que, al ser interpretadas, conformaron los significantes y el núcleo nodal. Asimismo, acotamos que entre los objetivos de esta investigación no se incluye el explicar las diferencias en los resultados entre los centros escolares donde se focalizó el trabajo de campo.

Actores y contexto, en los polos de la realidad educativa

Por cuestiones prácticas, en este apartado solo se presentan las características de las dos escuelas donde se focalizó la investigación, pero los resultados recuperan datos de todas las analizadas, dado que el análisis y sistematización se hizo en su conjunto. Con el fin de diferenciarlas e identificar su origen, las de la primera fase se denominan numéricamente: primaria1, primaria2, primaria3 y primaria4. Las primarias focalizadas en la segunda y tercera fases se identifican por su turno y nivel de ingreso (matutino/alto y vespertino/bajo).

La primera escuela primaria está en una de las alcaldías de más alto nivel socioeconómico de la Ciudad de México, en una localidad catalogada con grado de marginación muy bajo (Sideso, 2021). Una revisión comparativa de sus resultados en la prueba estandarizada Planea entre 2015 y 2019 la ubica entre las tres que alcanzaron mayor avance en ese lapso. Atiende en turno matutino con jornada ampliada (seis horas al día) a alrededor de 350 estudiantes con una planta de 27 empleados entre docentes, administrativos y personal de servicio.

La segunda primaria está en una de las alcaldías de menor nivel socioeconómico de la ciudad, en una localidad con un grado de marginación muy alto (Sideso, 2021). La misma revisión comparativa de sus resultados en Planea la ubica entre las que han tenido un decrecimiento importante en

ese lapso. Atiende en turno vespertino con jornada regular (cuatro horas al día) a alrededor de 450 estudiantes con una planta de 27 empleados entre docentes, administrativos y personal de servicio.

El periodo de trabajo de campo se dio entre enero de 2017 y octubre de 2020. En conjunto, se recabaron 49 entrevistas, 15 semiestructuradas y 34 a profundidad, entre las cuales solo cinco semiestructuradas no pertenecen a las escuelas focalizadas. Participaron en total dos supervisoras, cuatro directores, seis docentes y tres asesoras técnico-pedagógicas (una trabajadora social y dos especialistas de educación especial), entre los cuales, una supervisora, dos directoras, cinco docentes y una especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) pertenecen a las escuelas focalizadas. Los nombres que se refieren son pseudónimos elegidos por los participantes. Todos ellos firmaron o grabaron en audio o video su consentimiento informado de participación en la investigación.

El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente

Los resultados que se ofrecen a continuación dan cuenta de las prácticas sociales que se identificaron durante el trabajo de campo como las más significativas en el proceso de la puesta en acto de políticas de autonomía de gestión escolar. Algunas fueron evidentes desde los primeros acercamientos y se han identificado ya en la literatura. Sin embargo, otras se fueron consolidando durante el transcurso de la investigación y terminaron reflejándose como prácticas sobre las que será interesante realizar una indagación más profunda en investigaciones posteriores. Se presentan a manera sistemática en dos grandes grupos, las prácticas perniciosas y las transformativas.

Prácticas perniciosas: rutinización, rumores y crítica

Tal como reveló la revisión de la literatura, una de las prácticas sociales que sigue prevaleciendo en los CTE es la *rutinización* (Cruz González, 2007; Silva y Miranda, 2017; Encinas Muñoz y Mercado Maldonado, 2012). En general, los diferentes participantes lo expresan como un conflicto entre su realidad y la política a nivel macro, desde su concepción como política educativa:

Todo eso antes era como un mero trámite y entonces el director, o si tenía muy hábil a su secretario, pues hacía los objetivos, las metas y todo, y realmente

los maestros pues seguían haciendo su trabajo de manera rutinaria y normal (Dir. Liliana, Matutino/Alto, 19/11/2019).

A veces las guías del Consejo Técnico son demasiado repetitivas, de sesión en sesión siempre es lo mismo que nos piden que hagamos (Dir. Leonor, primaria1, 14/02/2017).

Este fenómeno se incrementa en el caso vespertino, ya que la mayoría de los docentes tienen doble turno y deben repetir todo el proceso que ya hicieron en la mañana:

Para los de la tarde de repente es un poquito más complicado, ¿por qué?, porque en la mañana pues están atentos a todo porque todo es nuevo, pero ya en la tarde es el refrito de la mañana entonces uno tiene que buscar la manera de que no se haga tan tedioso (Dir. Angélica, Vespertino/Bajo, 28/07/2020).

Esa rutinización repercute en una falta de sentido sobre el trabajo que se realiza, ante lo cual algunos participantes expresan una tendencia al relajamiento del colectivo:

Yo no le encontraba un sentido a los Consejos porque yo nunca tomaba acuerdos, nunca veíamos nada, resolvíamos la guía siempre [...], la mayor parte del tiempo nos la pasábamos platicando y riendo, sacábamos el trabajo y ya (Mtra. Margarita, Matutino/Alto, 08/10/2020).

Otros refieren la incomodidad de estar sumergidos en ese sinsentido, lo viven y expresan como una pérdida de tiempo y de oportunidades para hacer un seguimiento y evaluación de los propios resultados: “yo siento que perdemos tiempo porque es un trabajo que deberíamos de ir presentando a lo largo del mes y tenerlo y presentarlo y dar resultados” (Mtra. Lupita, primaria2, 7/04/2018).

El *rumor* fue un hallazgo importante en el transcurso de la investigación, se fue perfilando poco a poco y terminó consolidándose como un ejercicio de poder, en especial de control de la información, que suele darse entre actores del mismo CTE, particularmente desde aquellos con más años hacia los recién llegados:

Lo que pasa es que pues hay muchísimos rumores, entonces pues tienes como encima los rumores de: “¡híjole! está bien aburrida, es que solamente hablan y hablan y no te dejan hablar a ti y son muy exigentes y quieren todo de ya” y entonces entre los mismos compañeros que ya tenía pues era como muchos, muchos rumores [...] pero pues tú, al entrar, pues tienes realmente esa expectativa [...] se te arma un panorama terrible de la junta del Consejo (Mtra. Elisa, Matutino/Alto, 24/09/2020).

Si bien las intenciones pueden ser ingenuas e incluso, como en el ejemplo anterior, parecen ser parte de una novatada, las repercusiones son una desestabilización no solo del individuo, sino del colectivo:

[...] tú llevas apenas dos años y ellos llevan como muchísimos, diez, quince años, entonces de cierta manera no te frenan a dejar de hacerlo, pero sí te intimida [...] entonces esas acciones hacen, hacen que hasta incluso el clima escolar se sienta como un poco tenso (Mtra. Elisa, Matutino/Alto, 14/10/2020).

Se encuentran presentes en la cotidianidad escolar, ya sea de manera presencial o virtual. Si bien se pensó que la suspensión de actividades presenciales por la pandemia de la Covid-19 inhibiría estas prácticas, fue evidente que únicamente se trasladaron a otros medios y su origen se diluyó:

ENTREVISTADORA: ¿Esos exámenes hasta ahorita son un rumor o ya les llegó información oficial?

MTRA. MARGARITA: No, es un rumor.

ENTREVISTADORA: Ahorita, ¿de dónde surgen los rumores?, ¿por grupos de WhatsApp? Digo, porque el radio pasillo siempre ha existido, pero, ahora sin pasillos, no sé.

MTRA. MARGARITA: No sé si alucino o alguna vez lo llegué a escuchar en una de las... de las clases de Aprende en Casa y bueno, en los grupos de WhatsApp seguro lo han dicho, pero de algún lado salió, igual quiero pensar que solo es un rumor y no nos los apliquen (Matutino/Alto, 15/10/2020).

La *crítica* va de la mano del rumor, en especial cuando no es frontal y abierta. Se identifica como una expresión de los intereses de quien la practica y suele presentarse entre niveles como polos antagónicos, desde

las autoridades a nivel macro hacia los actores escolares a nivel micro y viceversa. El primer caso fue muy representativo durante la Reforma Educativa 2013, cuyo proceso de evaluación del servicio profesional docente se vivió por parte de algunos actores escolares como un señalamiento y una crítica a su práctica:

[...] al principio con todo eso de la evaluación fue un señalamiento como muy negativo hacia los docentes de que son los responsables de lo malo, digamos, y no hay un reconocimiento de todo lo bueno que hacen. Hemos percibido en algunas escuelas hasta cierto miedo, como que se sienten perseguidos (Trab. Soc. Juanita, primaria3, 7/04/2018).

A la par de lo anterior, también surgieron críticas de la sociedad sobre los actores escolares e incluso sobre el trabajo en los CTE: “Yo recuerdo que se nos criticó mucho de que las juntas eran fiestas, cumpleaños, cada mes, eran comidas, pachangas y todo eso y decimos no, no es cierto” (Mtro. Adán, Vespertino/Bajo, 21/07/2020).

En cuanto a las críticas de los actores escolares a las políticas y lineamientos que les llegan “desde arriba”, en su mayor parte revelan que están descontextualizadas, es un ejercicio discursivo que tiene una valoración de la realidad escolar:

[...] a veces las palabras llegan a ser muy fantasiosas en ciertos aspectos, porque no es lo mismo, [...] no son las mismas situaciones en todas las escuelas y no es el mismo director en todas las escuelas, no son los mismos maestros en todas las escuelas, incluso no es la misma población, cambia, cambia tanto los niños como los papás, entonces esos aspectos [...] llegan a ser como de: “Sí vamos a poder, y sí esto”, pero a la hora de la práctica te enfrentas ya a la realidad, donde dices: “sí está padre, pero pues también necesitamos esto, necesitamos el otro” y así (Mtra. Elisa, Matutino/Alto, 20/07/2020).

Lo pernicioso en la crítica no está en identificar fallas, sino en que se constituya como práctica social imperante, un posicionamiento de brazos caídos sin mayores repercusiones ni incidencia en la realidad escolar:

Por ejemplo, consejos técnicos era llenar formatos porque venían en las guías, si llegaban programas pues quién sabe, los desconocía, jamás se nos dio, se

nos hizo partícipes de esos recursos, simplemente pues se destinaron no sé a qué cosa y en contenidos es cuando se nos emiten el compendio enorme de aprendizajes clave que ni siquiera te explican, “maestro, pues esto es lo que va a regir”, fue un caos enorme cuando nos presentaron porque era un compendio de toda la educación básica más otro compendio de cada uno de los grados, entonces sí fue algo difícil para nosotros y pues creo que seguíamos con lo que empezamos, sí hubo reforma de manera política pero en la realidad no fue impactante, no tuvo mella en la situación educativa (Mtra. Lizette, Vespertino/ Bajo, 12/08/2020).

En el siguiente apartado exponemos algunos ejemplos de la manera en la que se logran trascender estas prácticas sociales perniciosas desde un posicionamiento distinto para lograr esa incidencia.

Prácticas transformativas

Al avanzar el trabajo de campo, fue resonando cada vez más el concepto de “construcción” y todos sus derivados, incluida su acción pluralizada: “lo que construimos”. Desde la perspectiva de Ball (1994) y de Maguire y Ball (1994), esto nos remite a las posturas *lecturistas* y *escrituristas* que pueden tomar los actores escolares al recibir una política. Los primeros tomarán al pie de la letra lo que de ellos se requiere, mientras que los segundos la reelaborarán de manera de lograr adaptarla a los intereses y necesidades escolares. Es precisamente en ese punto en el que se alcanza la puesta en acto en sí misma. Sin embargo, los ejemplos del apartado anterior permiten visualizar que este proceso presenta obstáculos, como lo prevén Ball, Maguire y Braun (2017) al identificar la dinámica de fuerzas de control, intereses y conflicto. Entre las prácticas transformativas que permiten trascender esos obstáculos y llegar a la puesta en acto identificamos tres tipos: las alianzas, el compromiso y la autonomía.

Las *alianzas* implican que existen diferentes posicionamientos de base entre las distintas partes, pero que a través del diálogo o de acciones orientadas a dirimir el conflicto, se llegan a acuerdos comunes. A nivel de la micropolítica de las escuelas estudiadas se reveló que la conformación de una alianza requiere al menos de un líder que marque el rumbo y que pueda llevar al resto del colectivo docente a trabajar colaborativamente con un mismo objetivo. La figura evidente de este liderazgo es la de los directivos, quienes, en general, tenían claro que era una de sus funciones en el CTE:

La sensibilización de los profesores, o sea, que se convenzan de que finalmente los alumnos deben ser mejores alumnos, pero ese “ser mejores alumnos” implica una infinidad de cosas, entonces que yo sensibilice a los docentes de que toda actividad que hagan sea encaminada a ayudar a los alumnos, o sea, no hacer las cosas de que leo y busco y ya (Dir. Felipe, primaria4, 2/02/2020).

Yo no puedo llegar y decir, “Se van a hacer así y así”, sino yo tengo que ir poco a poquito, que ellos vayan viendo que lo que hacemos sí tiene como un sentido y que sí les va a ayudar (Dir. Liliana, Matutino/Alto, 19/11/2019).

Sin embargo, tal como Foucault (2002) apuntara, el poder no se detenta, sino que se ejerce, por lo que el liderazgo en ocasiones lo asumen los propios docentes: “él es un líder, es un líder aquí en [la comunidad] es el número uno, es el que mueve a todas las escuelas y hace tremendas cosas”, nos compartió la directora Angélica (Vespertino/Bajo, 28/07/2020) sobre el maestro Adán. Ese “mover las cosas” implica transformar relaciones de antagonismo en relaciones de articulación o de equivalencia, ya sea dentro del colectivo o persona a persona: “Cuando yo necesito que todos me digan que sí a algo yo los voy llamando de uno por uno” (Dir. Liliana, Matutino/Alto, 19/11/2019).

Un resultado clave de las alianzas es el *compromiso*:

El hecho de que yo les dé tanta apertura a que ellos dialoguen, a que ellos construyan, a que ellos vayan estableciendo sus reglas, compromisos, pues les va dando esa oportunidad de poder comprometerse con lo que ellos mismos proponen, con lo que ellos mismos determinan (Dir. Angélica, Vespertino/Bajo, 17/08/2020).

En este sentido, el compromiso se convierte en uno de los objetivos y se buscan estrategias para obtenerlo:

El apático por no hablar, no participa y los que participan pue se construye con eso, ¿no? Aquí el asunto es comprometer a todos, por eso son las comisiones, en las comisiones entran todos ahí, nadie queda exento de tener una responsabilidad (Mtro. Adán, Vespertino/Bajo, 21/07/2020).

La importancia del compromiso fue evidente tras el cierre de las escuelas por la pandemia de la COVID-19; en las escuelas focalizadas, tuvo que traspasar paredes y permear los hogares:

Ese compromiso ya del padre, el entender que sí es importante la educación [...], tan quitamos la pared de la escuela y que ahora también brindamos nuestro espacio al padre, [...] y que el padre entendiera la importancia del apoyo de él hacia su hijo y de la importancia de que el niño asista a la escuela y no sea uno menos en el plantel (Sup. Sandra, Vespertino/Bajo, 16/10/2020).

Sin embargo, la estrategia transformativa más poderosa es el ejercicio de la *autonomía*. Identificarla como práctica social fue una revelación de una paradoja: al pedirles a los distintos actores entrevistados que nos ofrecieran una definición de autonomía, les resultó difícil hacerlo, aunque la mayoría lo logró. Al pedirles que nos dieran ejemplos de lineamientos o políticas educativas que identificaran como parte de la autonomía de gestión escolar, solo una directora y un maestro del vespertino (entre 14 participantes en total) identificaron la Ruta de Mejora Escolar (2013-2018) y el Programa Escolar de Mejora Continua (2019 a la fecha), que se han trabajado constantemente en CTE. Solo uno se refirió al propio Consejo en ese sentido. A pesar de ello, sus recuentos revelan el ejercicio de la autonomía en todas y cada una de las etapas de su ciclo tras recibir una política o un lineamiento de las autoridades educativas: identificación de necesidades, fijación de objetivos, planificación y evaluación, así como la decisión sobre el uso de los diversos recursos. He aquí algunos ejemplos:

Nosotros al ir viendo las estructuras precisamente de la guía, vamos viendo cómo lo vamos empatando, [...] nosotros lo que vamos haciendo en las juntas de consejo es ir afinando, ir detallando lo que me pide la SEP [Secretaría de Educación Pública], lo que tengo como estructura del proyecto, vamos afinando [...] ya tenemos desde nuestro diagnóstico, ya tenemos mucha claridad en qué es lo que necesitamos y cómo es lo que vamos a ir abordando (Dir. Angélica, Vespertino/Bajo, 28/07/2020).

Sí, hicimos nuestro diagnóstico, hicimos un nuevo formato de planeación y lo llevábamos a cabo, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana que era esta parte pues de las asignaturas de educación socio-emocional y esto también

lo llevábamos porque lo tenemos en nuestro horario, las orientaciones de la maestra de UDEEI que se las daban a quienes tienen algún niño con alguna deficiencia o hasta discapacidad. Y sí nos metíamos a ver con qué recursos cuenta la escuela para usarlos (Mtra. Margarita, Matutino/Alto, 15/10/2020).

Con el último [CTE] que hacemos antes de irnos de vacaciones, ya de las vacaciones largas, se hace esa medición, entonces salen, ya salen las gráficas, se hace, se dan los resultados y entonces regresando, eso es parte de nuestro diagnóstico (Dir. Liliana, Matutino/Alto, 19/11/2019).

En el caso del vespertino, incluso fueron más allá, al activar a manera de política interna el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, liderado por una empresa privada y ajeno a la política gubernamental; aunque lejos de considerarlo un ejercicio de autonomía –ya que lo han ido articulando con las políticas y lineamientos establecidos en cada reforma educativa–, la directora lo refiere más como un acto de “desobediencia”. Las implicaciones de la autonomía como una práctica social y de esta paradoja se abordan en el apartado de discusión y conclusiones.

Reflejos de una educación pertinente en la realidad educativa

La pertinencia educativa se comprende como “la adecuación de los procesos, contenidos y fines educativos a las condiciones concretas de las comunidades [...] correspondientes a las características culturales, sociales y geográficas propias de su contexto” (Pérez, 2009). Las evidencias de que lo que se construye en el CTE se refleja en una educación pertinente no siempre son cuantitativas. Sin embargo, sí son visibles, incluso para las autoridades a nivel macro. La directora del vespertino comparte a manera de anécdota que un funcionario de la administración federal les llegó de sorpresa a hacer una inspección y, simulando la voz del personaje, nos recuenta cómo la felicitó: “Con una gran satisfacción de ver el trabajo que hay, [...] estoy viendo las evidencias del trabajo y me voy de verdad sí con un agradable sabor de boca de que yo pensaba que venía nada más a ensuciarme los pies de lodo” (Vespertino/Bajo, 28/07/2020). Este ejemplo refleja que hay resultados, así como el reconocimiento de la difícil situación de la comunidad en la que se encuentra esta escuela y una evidente desarticulación de este funcionario con la realidad de esta escuela.

Desde el interior del vespertino, los resultados que han obtenido al embarcarse en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, acordado en CTE y activado como una política a nivel micro años antes de que lo incorporara la Secretaría de Educación Pública, son claramente de orden cualitativo:

Cualitativamente dices “Ay, muy bien los niños” yo veo a mis alumnos y digo “qué bueno”, [...] que estemos leyendo diario o cada ocho días, participando con las tertulias, ha hecho que muchos niños avancen, [...] hemos visto los resultados de los niños que estaban en primero y que llegaron a sexto año y sí hubo un cambio, pero, ¿qué pasa? cuando ya nos vamos a los números decimos, “híjole algo pasó, algo está pasando”, ¿no? No sé, los exámenes..., a veces estos exámenes estandarizados de parte de Planea a veces también son muy complicados, pero yo digo que sí se ha dado resultado (Mtro. Adán, Vespertino/Bajo, 21/07/2020).

Desde la perspectiva de su supervisora, también es evidente el avance cualitativo que se ha logrado:

En esto se ve el trabajo y se ve el pago que uno realiza, le da esa satisfacción del impacto, la tenemos más en la parte cualitativa, en la seguridad de sí mismos, platicar con otros, conversar, comunicarse, participan en foros, nos han grabado muchas veces y los niños naturales, nos han visitado de otros países, de otros lugares, entonces los niños son bien tranquilos, ellos participan, no pasa nada entre ellos y en la cuantitativa, ahí vamos avanzando a como estábamos, ya un pasito hemos dado, pero tenemos que dar otro más (Sup. Sandra, Vespertino/Bajo, 20/07/2020).

Existe la conciencia de que falta trabajo por hacer, pero también de que el impacto de este proyecto ha llegado incluso a la comunidad misma:

[...] poco a poquito ya los papás empiezan a formarse junto con nosotros cuando nos dan 40 horas de formación y nos platican todo lo rico que es el proyecto, pues muchos papás dijeron “sí maestra, sí queremos y vamos a entrarle y vamos a apoyar y vamos a hacer”, pues adelante. Y ¿qué paso en la escuela?, que tenía yo maestros que no querían, eso me encantó a mí, los padres jalaron a los maestros a “¿cómo de que no quieres?, sí queremos y maestro te vamos a ayudar, dime en qué te ayudo, dime, porque es un proyecto bueno” (Dir. Angélica, Vespertino/Bajo, 28/07/2020).

Asimismo, se ha apoyado la puesta en acto de la política y los lineamientos educativos gubernamentales:

Lo que hemos visto del proyecto es de que lo hemos sistematizado y llevamos un seguimiento, pero bien puntual y no nos salimos y eso es lo que nos ha dado los resultados; ahora con las propuestas que da la SEP, que vamos a hacer los ámbitos en el aula: el proyecto me impacta en el aula, en la escuela, entre docentes, con los alumnos, con los padres, me da todo [...]. Entonces cuando a mí me mandan la guía, pues esto ya lo estamos trabajando (Dir. Angélica, Vespertino/Bajo, 28/07/2020).

En el caso del matutino, se han alcanzado resultados tanto cuantitativos como cualitativos. Como se refirió en la descripción de la escuela, se ubican en el tercer lugar entre las escuelas que alcanzaron mayor avance en los resultados de las pruebas Planea entre 2015 y 2019. Una maestra compartió lo siguiente como uno de los resultados más palpables que recuerda de actividades en aula que acordaron en CTE:

Había una que hacíamos cada semana, les leíamos un cuento y los niños los representaban, era nada más leído y representado y tomábamos fotos y todo de eso, era una vez leído, otra vez escribía, yo decía el título y ellos lo escribían, podían escribir lo que fuera, entonces yo siento que estos niños cuando el año pasado que llegaron a sexto, los que yo tuve por lo menos, escribían muchísimo, entonces yo creo que sí aumentan su vocabulario, aparte súper desinhibidos porque se tiraban al piso y bueno y gritaban, hacían de todo y les encantaba cuando decía: "hoy toca representación", todo mundo se acomodaba, y eran en los equipos en donde estaban no era de que: "a ver ahora yo voy a trabajar con el que quiero". Los tenía sentados y con ese equipo tenían que hacer la representación del cuento que yo les había leído, entonces sí, así, yo digo que sí hemos incidido en los aprendizajes de nuestros niños (Mtra. Elisa, Matutino/Alto, 25/09/2020).

Sin embargo, la vinculación con la comunidad es muy limitada y se percibe como una generalidad:

En las comunidades de educación pública, los papás tienen el pensamiento de que el gobierno está obligado a darme, a proporcionarme, o sea, ellos no son

conscientes de que la educación es una inversión, un beneficio para sus hijos y ahora lo ratifico claramente, que no terminan de entender que lo que hacen es para sus hijos, no porque nosotros se los estemos pidiendo (Dir. Liliana, Matutino/Alto, 21/09/2020).

Cabe subrayar que la experiencia de esta directora en escuelas públicas es de más de 20 años y siempre ha ejercido en la misma zona escolar.

Discusión y conclusiones

Las prácticas sociales perniciosas no se reducen a la rutinización, el rumor y la crítica. Se pudo identificar, entre muchas otras, por ejemplo, el silencio y el miedo como prácticas elusivas que inciden en el proceso de la puesta en acto de políticas y líneas de política. Sin embargo, su enraizamiento en relación con otros códigos y categorías de la investigación las perfilan como dimensiones del conflicto en la dinámica de fuerzas prevaleciente en la micropolítica de la escuela. Son, en ese sentido, parte del proceso de la puesta en acto de la política en sí misma (Ball, 1994) e implican un tratamiento y análisis distintos que, si bien se realizaron en la investigación marco, son ajenos a los objetivos de este texto.

El mapeo del código “construcción” ofreció tal riqueza de información que en un primer momento implicó un reto importante hacer una categorización que resultara clara y representativa. Las herramientas del análisis político del discurso fueron un apoyo valioso al identificar las relaciones de articulación y equivalencia que prevalecían en las prácticas que lo representaban (García Salord, 2007, citada en Buenfil Burgos, 2019). Al aplicar dichas herramientas, se generó una red de códigos (Laclau, 2014, citado en De Alba, 2018) que al agregarse condujo a las categorías alianzas, compromiso y autonomía que conforman los resultados descritos en este artículo. Es relevante destacar que estas prácticas transformativas demuestran en los recuentos de los participantes una eficacia significativa para trascender las prácticas sociales perniciosas, tanto las aquí revisadas, como las que se han dejado de lado por el momento.

El trabajo de campo y el análisis de los datos también nos permitieron identificar que los esfuerzos de contextualización de las políticas y lineamientos educativos fueron más evidentes en la escuela con mayor índice de marginación social y rezago educativo. Dicha contextualización es sumamente relevante, ya que la traducción que forma parte de la puesta en

acto de las políticas está restringida de manera intrínseca por su relación con el aparato de poder, así como por las limitaciones y posibilidades propias del contexto mismo (Ball, Maguire y Braun, 2017). La amplia brecha existente entre las dos primarias focalizadas nos hace plantearnos cuestionamientos serios sobre las acciones que tendrían que diseñarse desde las políticas públicas para fortalecer a las comunidades educativas de manera más integral y comprehensiva. Asimismo, sobre el gran vacío que existe de estudios sobre pertinencia a nivel educación básica, e incluso del concepto mismo en la legislación educativa.

Todas las menciones a nivel constitucional se refieren a la pertinencia educativa a nivel medio superior, superior y en la formación docente. Lo mismo sucede en la Ley General de Educación y en los distintos lineamientos que se refieren en este trabajo. En los que rigen el funcionamiento de los CTE (SEP, 2017, arts. XIIIb, XVIII y XXVI) apenas se hace referencia a los objetivos de este órgano de tomar decisiones, definir prioridades y diseñar acciones que sean pertinentes. Un rastreo en bases de datos académicas arroja, asimismo, resultados relativos a la pertinencia en la formación docente y en otros niveles educativos, pero no en educación básica. Si bien es uno de los factores que comprende la calidad educativa tal como se establece en el artículo transitorio 17 de la Reforma Educativa 2019 (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019), estos hechos destacan la relevancia de colocar el término como foco de atención en las investigaciones y en la difusión y divulgación de resultados.

Por otro lado, es cierto que si se hace un rastreo histórico de los modelos que se ofrecen al CTE para trazar su ruta de trabajo –desde el Plan de Trabajo, el Plan Anual de Trabajo, la Ruta de Mejora, hasta el Programa Escolar de Mejora Continua– se puede percibir que se han ido perfeccionando en especial en lo que toca a la participación social (Cruz González, 2007; Encinas Muñoz y Mercado Maldonado, 2012; Mondragón Romero, 2017; Pérez-Ruiz, 2017). También es cierto que los actores educativos no deben ser versados en política educativa y su terminología. Sin embargo, el hecho de que se les dificulte identificar que lo que realizan como colectivo es un claro ejemplo de autonomía abre dos dimensiones muy relevantes. En primer lugar, ese desconocimiento devela una falta de capacitación para ejercer su autonomía, un andar a ciegas entre las rutinas y también una sensación de ser abandonados por parte de la autoridad educativa. Ya

autores como López (2015) han analizado la importancia de fortalecer la profesión docente, su modelo de selección y de su capacitación inicial dentro del contexto de las “políticas basadas en los docentes” que han adquirido gran interés en escala internacional, así como el estatus de la profesión docente y sus debilidades. En segundo lugar, y como uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación, se encuentra que al pasar de los años se ha logrado una interiorización de esta práctica en los actores escolares, con lo que se ha llegado a constituir una práctica social en sí misma, al menos en las escuelas que focalizamos. Ello constituye un ejemplo de lo que es la intersubjetividad desde la fenomenología interpretativa en términos de Gadamer (2012) y que se orienta a consolidar los CTE como el mundo de vida de sus actores mientras participan en él.

La autonomía como práctica social se convierte así en una especie de ideal alcanzado: hasta donde nos pudimos percatar, en las dos escuelas focalizadas han obtenido logros que responden a las necesidades particulares de sus contextos; han construido en colectivo una mayor pertinencia del servicio educativo que ofrecen; pero desconocen que lo han logrado en el marco de sus funciones como un órgano constituido legalmente.

La autonomía como práctica social niega la simulación de la participación docente (Ball, 1994; Pérez-Ruiz, 2017). Es un ejemplo de *actoría* por parte del colectivo que integra el CTE. Han ido más allá del diagnóstico de necesidades haciendo propias las mismas. Trascienden sus conflictos al interior mediante alianzas y planean estrategias para comprometer a todo el colectivo y comprometerse ellos mismos, si no es posible en las fases previas, sí en su ejecución. Evalúan sus resultados y los recuperan como punto de partida hacia el siguiente ciclo (conforme lo establece la propia normatividad que rige las funciones de autonomía de gestión escolar de los CTE; SEP, 2017, 2019a).

Sin embargo, en los casos estudiados también se observa una desarticulación entre la política educativa como eje de control personificado en las autoridades educativas y los intereses de los actores al interior del CTE; esto plantea una tensión importante que promueve el conflicto entre ellos en lugar de dirimirlo. Invita a reflexionar sobre los hallazgos de Silas Casillas (2017) sobre los lineamientos oficiales como obstáculos a los procesos de autonomía de gestión y el señalamiento de Maguire y Ball (1994) de que el discurso político mismo refuerza ciertas prácticas y si el resultado natural será entonces la resistencia a las políticas.

La resistencia a las políticas y sus lineamientos es una forma de antagonismo (Buenfil Burgos, 2019). Al no ser conscientes por completo de su identidad como agentes constructores de autonomía y de una educación más pertinente para sus estudiantes, los integrantes del CTE enfrentan retos importantes para establecer relaciones de articulación o equivalencia con las autoridades. Se espera que este artículo contribuya a visibilizar a este órgano como esa fuerza transformadora y que, en lugar de vivirse como “desobedientes”, constituyan una cultura escolar consolidada, se asuman y sean reconocidos como agentes constructores de una educación pertinente.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abu-Duhou, Ibtisam (1999). *School-based Management*, París: Unesco-International Institute for Educational Planning.
- Ball, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid: Centro de Publicaciones del MEC-Ediciones Paidós Ibérica.
- Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette (2017). *How schools do policy? Policy enactments in secondary schools*, Nueva York: Routledge.
- Brocato, Frank (1990). “Don’t look for a panacea with site based management”, *Journal of Instructional Psychology*, vol. 17, núm. 4, p. 243. Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9607242184&site=ehost-live>
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*, Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carrasco Lozano, María Elza Eugenia; Carro Olvera, Adriana y Hernández Hernández, Felipe (2017). “La función directiva y el fortalecimiento de la autonomía de gestión. Un estudio en escuelas primarias del estado de Tlaxcala, México”, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 17, pp. 69-92.
- Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión (2019). “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2013). “Decreto por el que se reforman los artículos 30. 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 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario*

- Oficial de la Federación, 26 de febrero: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Crick, Bernard (1998). "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools", en *Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, Londres: Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Employment.
- Cruz González, Francisco Javier (2007). "El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 841-865. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/641>
- De Alba, Alicia (2018). "Principios de intelección y complejidad de la ontología del discurso en homenaje a Ernesto Laclau", en R. N. Buenfil y Z. Navarrete (coords.), *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*, Ciudad de México: Plaza y Valdes/PAPDI, pp. 115-127.
- Encinas Muñoz, Abel y Mercado Maldonado, Ruth (2012). "Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores", *Región y Sociedad*, vol. XXIV, núm. 55, pp. 199-226.
- Ezpeleta, Justa (1990). "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 4, pp. 13-33.
- Fair, Hernán (2019). "Análisis Político del Discurso e investigación empírica: herramientas teóricas y estrategias metodológicas para estudiar identidades y procesos políticos desde América Latina", *Ciencia Política*, vol. 1, núm. 27, pp. 47-90.
- Fierro, Cecilia y Rojo, Susana (1994). *El Consejo Técnico un encuentro de maestros*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (2012). *Verdad y método*, Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Galván, Lucila y Espinosa, Lydia (2017). "Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México", *Sinéctica*, núm. 49, pp. 1-19. Disponible en: cielo.org.mx/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&n
- González, Joaquina Edith (2014). "Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales", *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, pp. 115-134.
- González, Rosa María; De la Garza, Carlos Humberto y De León, Martha Elvira (2017). "Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 3, pp. 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Güven, Meral; Çam, Bilge y Sever, Demet (2013). "Demokrasî Eğitîmdî Ve Okul Meclîslerî Projesî Uygulamalarinin Ve Kazanımlarının Değerlendîrlîmesî", *Electronic Journal of Social Sciences*, vol. 12, núm. 46, 1-23.
- Hannan, Damian (1998). *Reports of effective school councils. Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Londres: Qualifications and Curriculum Authority/Department for Education and Employment.

- Keene, William (1980). "School-Based Management: Missing link in accountability", *Education*, vol. 101, núm. 1, pp. 32-37.
- Latapí, Pablo (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- López Rupérez, Francisco (2015). "'MIR educativo' y profesión docente: un enfoque integrado", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, núm. 261, pp. 283-299.
- Maguire, Meg y Ball, Stephen (1994). "Discourses of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers", *British Journal of In-service Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-16.
- Maguire, Meg; Braun, Annette y Ball, Stephen (2015). "'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 485-499. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Marques, Luciana Rosa (2012). "A eleição de diretores nas políticas de democratização da educação na região metropolitana do Recife", *Educação Unisinos*, vol. 16, núm. 2. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.162.06>
- Martínez Casas, Regina (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Martínez-Cruz, Efrén y Moreno-Olivos, Tiburcio (2017). "La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 130-150. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.6>.
- Mitchell, Rafael (2017). "Democracy or control? The participation of management, teachers, students and parents in school leadership in Tigray, Ethiopia", *International Journal of Educational Development*, vol. 55, pp. 49-55. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.05.005>
- Mondragón Romero, Eduardo (2017). "Entre paires y derivas: realidades de dirección en los Consejos Técnicos Escolares (CTE)", ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20 al 24 de noviembre.
- Montero Alcaide, Antonio (2010). "Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español", *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXVIII, núm. 247, pp. 417-435.
- Namo, Guiomar (1991). "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones", *Boletín 26. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, diciembre, pp. 7-24.
- Nueva Escuela Mexicana (2021). *Programa Escolar de Mejora Continua: un primer acercamiento al PEMC*, Ciudad de México: Gobierno de México. Disponible en: <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/programa-escolar-de-mejora-continua/>
- Ortega Muñoz, Manuel (2017). "Aprendizajes en Consejo Técnico Escolar: voces docentes hacia una efectiva gestión educativa", ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20 al 24 de noviembre.
- Pérez, Teodoro (2009). "Pertinencia de la educación, ¿pertinente con qué?", *Altablero*, núm. 52. Disponible em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>

- Pérez-Ruiz, Abel (2017). “El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 49-66.
- Pineda Juárez, Rosalva (2004). *La Carrera Magisterial: un análisis de política pública*, tesis de maestría, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Disponible en: <http://dcsh.xoc.uam.mx/images/MPP/TesisMPP/98065.pdf>
- Rubio Barajas, Nayeli (2017). “Los Consejos Técnicos Escolares: asumir las expectativas formales y animar la re-creación de las prácticas”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20 al 24 de noviembre.
- Sabatier, Paul (ed.) (2010). *Teorías del proceso de las políticas públicas*, Buenos Aires: Westview Press.
- Schettini, Patricia y Cortazzo, Inéx (coords.) (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- SEP (1982a). “Acuerdo 97. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas”, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de diciembre. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784346&fecha=03/12/1982
- SEP (1982b). “Acuerdo 96. Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982
- SEP (1982c). “Acuerdo 98. Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de diciembre. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982
- SEP (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública: Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo%20de%20Gestion%20EducativaFINAL.pdf>
- SEP (2014). “Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de marzo. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- SEP (2017). “Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 10 de octubre. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017
- SEP (2019a). “Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra”, *Diario Oficial de la Federación*, 3 de octubre. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- SEP (2019b). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. Disponible en: [http://edu.jalisco.gob.mx/consejo-tecnico-escolar/files/orientaciones_pemc.pdf](http://edu.jalisco.gob.mx/consejo-tecnico-escolar/sites/edu.jalisco.gob.mx.consejo-tecnico-escolar/files/orientaciones_pemc.pdf)

- SEP-SEByN (2003). “Reglas de Operación del Programa de Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 25 de junio. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694919&fecha=25/06/2003
- Sideso (2021). *Sistema de Información del Desarrollo Social*, Ciudad de México: Gobierno de la Ciudad de México. Disponible en: <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=66>
- Silas Casillas, Juan Carlos (2017). “La práctica de la autonomía de gestión desde los actores del Consejo Técnico Escolar”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre.
- Silva, Gislene y Miranda, María Lúcia (2017). “Implementation and functioning of School Councils: Difficulties, potentials and challenges”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 73, núm. 2, pp. 23-43.
- Solís del Moral, Sharon Stephanie; Valenzuela Vega, Karla Guadalupe y García-Poyato, Jihan Ruth (2017). “El Consejo Técnico Escolar: perspectiva de distintos actores educativos de nivel primaria ante su funcionamiento”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre.
- Subirats, Joan; Knoepfel, Peter; Larrue, Corinne y Varonne, Frédéric (2008). *Ánalisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Weber, Max (1993). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolcott, Harry F. (1994). “Description, analysis and interpretation in qualitative inquiry”, en *Transforming Qualitative Data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 9-54.

Artículo recibido: 30 de abril de 2021

Dictaminado: 4 de octubre de 2021

Segunda versión: 3 de noviembre de 2021

Aceptado: 10 de noviembre de 2021