

# PARADOJAS Y REALIDADES EN TORNO A LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

*Paradoxes and Realities about School Board's Autonomy in Mexico*

*Paradoxos e realidades da autonomia escolar no México*

Juan Carlos Silas-Casillas<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-8475-5923

<sup>1</sup> ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México.

Correspondencia: silasjc@iteso.mx

Recibido: 21/04/2020

Aceptado: 21/03/2022

**Resumen:** Los Consejos Técnicos Escolares no son un mecanismo nuevo, los profesores los han utilizado por décadas para coordinar sus acciones. A partir de 2013, la Secretaría de Educación Pública plantea que la autonomía de gestión escolar será clave para mejorar la calidad de la educación mexicana, sin embargo, la gran cantidad de tareas y reportes solicitados, así como las condiciones locales que afronta cada escuela, hacen prácticamente imposible que se siga un patrón estándar. Este texto reporta los hallazgos de un año de análisis de las reuniones de Consejo Técnico en una escuela secundaria. A través de observación y entrevistas se llega a la conclusión de que la autonomía en la gestión escolar es una aspiración de los mismos directivos y docentes, pero que no se ve factible dados los mecanismos de coordinación prescritos centralmente.

**Palabras clave:** autonomía educativa; gestión educacional; consejo técnico.

**Abstract:** *School Technical Boards are not a new mechanism; teachers have been using them for decades to coordinate their actions. As of 2013, the Ministry of Public Education states that school management autonomy will be key to improving the quality of Mexican education; however, the large number of tasks and reports requested, as well as the local conditions faced by each school, make it practically impossible to follow a standard pattern. This text reports the findings of a year of analysis of School Board meetings in a secondary school. Through observation and interviews, it is concluded that autonomy in school management is an aspiration of the principals and teachers themselves, but that it is not feasible given the centrally prescribed coordination mechanisms.*

**Keywords:** *educational autonomy; educational management; school board.*

**Resumo:** *Os Conselhos Técnicos Escolares não são um mecanismo novo; os professores os utilizam há décadas para coordenar suas ações. A partir de 2013, o Ministério da Educação Pública afirma que a autonomia da gestão escolar será fundamental para melhorar a qualidade da educação mexicana, entretanto, o grande número de tarefas e relatórios solicitados, bem como as condições locais enfrentadas por cada escola, tornam praticamente impossível seguir um padrão comum. Este texto relata os resultados de uma análise de um ano de reuniões do Conselho Técnico em uma escola secundária. Através da observação e entrevistas, conclui-se que a autonomia na gestão escolar é uma aspiração dos próprios diretores e professores, mas que não é viável, dados os mecanismos de coordenação prescritos centralmente.*

**Palavras-chave:** *autonomia educacional; gestão educacional; conselho escolar.*

## **Introducción**

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) han sido el mecanismo principal de política pública prescrito por la Secretaría de Educación Pública mexicana para lograr la calidad educativa y competitividad internacional (Silas-Casillas, 2018). El gobierno federal en funciones entre 2012 y 2018 planteó a través del Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a) un renovado énfasis en la autonomía de gestión de las escuelas para potenciar el logro de los alumnos y el impacto de la educación en las comunidades. En este tenor, el Acuerdo Secretarial n.º 717 entiende a la autonomía como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (SEP, 2014, párr. 12) y propone que será por medio de los CTE que se tomen en cada escuela las decisiones conducentes para incrementar la eficiencia y eficacia en las labores escolares. Una paradoja en este sentido es que la autonomía de gestión requirió a los colectivos docentes la elaboración de planes homologados, que eligieran dentro de un listado de asuntos definido centralmente y condujeran el llenado de formatos con objetivos uniformes a lo largo y ancho de la geografía mexicana.

La propuesta más antigua de trabajo escolar alrededor de órganos colegiados atendiendo asuntos del centro escolar se remonta al gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), que proponía el establecimiento de consejos escolares encargados de encontrar soluciones a los problemas diagnosticados (Meneses, 1988). Esta manera de organización educativa fue perdiendo protagonismo con el paso del tiempo mientras que las normas centralmente establecidas ganaron espacios en la coordinación de la gestión escolar nacional.

El papel de los consejos escolares fue inicialmente de carácter consultivo, siendo más bien un apoyo para el director. Tenía un accionar mixto entre ser soporte a la gestión, la operación del plan de estudios y ser un lugar para aclarar asuntos tales como la disciplina al interior de la escuela u otros problemas. Se trataba de un lugar de intercambio de ideas, una especie de ágora para discutir propuestas y hasta reconciliar diferencias.

En diciembre de 1982 se dio una afinación importante a los CTE con la publicación de los acuerdos secretariales n.º 96 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1982a), n.º 97 (DOF, 1982b) y n.º 98 (DOF, 1982c). El primero define la organización y funcionamiento para las escuelas primarias, el segundo para las secundarias técnicas y el tercero para las secundarias generales, lo que da mayor estructura a una práctica extremadamente diversa. Entre 1982 y 2012 el funcionamiento de los CTE tuvo un perfil bajo, no presentó mayores impulsos o afinaciones, un ejemplo es lo sugerido para reforzar la operación en el marco Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992). Para Ezpeleta (1990) era asumido por los profesores como un organismo periférico que no daba problemas. Fue en 2013 cuando se introdujeron cambios a través de la llamada Reforma Educativa, que transformó el artículo tercero de la Constitución (DOF, 2013) y la Ley General de Educación, se promulgó la Ley del Servicio Profesional Docente y dio autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Muchas de estas normativas fueron abrogadas en 2019 (DOF, 2019), pero el Consejo Técnico Escolar permanece como un elemento clave en la gestión escolar.

En el ciclo escolar 2013-2014 se emitieron los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2013d) para orientar el desarrollo de la autonomía de gestión escolar. El CTE se visualizaba como un órgano colegiado corresponsable con las autoridades educativas a nivel federal y estatal en el cumplimiento de los principios y fines de la educación. Se estableció para cada año escolar el calendario de reuniones mensuales y sus propósitos, esto a partir del acuerdo n.º 688 (SEP, 2013c). La normatividad del CTE busca incidir en el funcionamiento de las escuelas y atender los problemas cotidianos o coyunturales que se presenten como obstáculo en su correcta operación (SEP, 2013b). Sin embargo, lo que espera la abstracción centralista nacional a veces no se corresponde con las prácticas y condiciones tácitas de la escuela o la localidad.

Dada la escasa producción conceptual sobre el tema concreto de los CTE, se optó por iniciar el análisis desde la realidad empírica atendiendo la idea de Casassus (1999) de que la gestión de

cada centro de trabajo está sujeta a idiosincrasias particulares y a las condiciones culturales y organizativas de las escuelas. La realidad de la operación de los órganos colegiados está sujeta a prácticas y rutinas burocráticas o procesos administrativos carentes de significado para los profesores (Franco, 2014).

Desde las oficinas centrales, la SEP busca que las escuelas den pasos sólidos hacia la autonomía de gestión y el empoderamiento de sus actores principales. Sin embargo, la literatura profesional ha señalado que los CTE tienden a ritualizarse y adquirir un valor más simbólico que de gestión, evidente en los papeles que representan los actores: el director como líder que lleva la escuela en orden, pero con necesidad de apoyo; los docentes y su interés por colaborar, sin las estructuras para hacerlo; los alumnos y padres como objetos de la intervención y no como sujetos de acción; y el creciente protagonismo de las orientadoras (Cruz, 2007).

A partir de la puesta en vigor de los CTE se han desarrollado algunos estudios de carácter empírico sobre diversos aspectos operativos de las reuniones y sus resultados. Valdés (2018) resalta el papel del líder en la determinación del camino a seguir para la consecución de los objetivos planteados por el CTE. Gómez (2018a) tiene una postura más cauta cuando señala que hay una combinación de elementos que potencian el trabajo del líder educativo, como son tener objetivos claros, diseñar dinámicas de trabajo apropiadas, trabajo focalizado en el logro de productos específicos, lograr una adecuada contextualización del trabajo escolar y mantener el foco evitando distractores. Estrada (2012, 2013) diagramó una tipología de funciones y percepciones de los directivos y docentes sobre el CTE y concluyó, apoyada en Fierro y Rojo (1994), que el funcionamiento del consejo técnico está estrechamente relacionado con la cultura del centro de trabajo. Álvarez et al. (2016) analizaron el trabajo de un CTE en un contexto de violencia para reportar que es útil para los docentes charlar sobre los problemas cotidianos. En el mismo sentido, Ortega (2017) analizó cómo la participación de los docentes en las sesiones del CTE era valorada como un mecanismo que favorece la comunicación entre pares, y Ortega y Hernández (2017) revisaron aspectos de género en el funcionamiento de los CTE.

Algunos conceptos de la literatura de gestión educativa ayudan a comprender la operación de los CTE. Uno de ellos es el de la “gestión educativa estratégica” (Pozner, 2000) que tiene siete características básicas y que sin duda es uno de los elementos que sustentan la propuesta de la autoridad federal:

- 1) Centralidad en lo pedagógico, es decir en poner los aprendizajes de los estudiantes como eje de acción.
- 2) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización de los docentes.
- 3) Trabajo en equipo, que involucra la comprensión de los asuntos a tratar, así como las habilidades y la disposición para hacerlo con otros de forma colegiada.
- 4) Apertura al aprendizaje y a la innovación de parte del personal del centro educativo.
- 5) Asesoramiento y orientación para la profesionalización, obviamente del personal académico y administrativo de la escuela.
- 6) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
- 7) Intervención sistémica y estratégica.

Estas siete características son pertinentes y deseables en la gestión escolar y en la operación de los espacios propios del colectivo docente, como es el CTE. Sin embargo, los estudios revisados para este texto y la evidencia empírica que aquí se reporta, dejan ver que no siempre es posible que se lleven a la práctica, por ello es importante considerar ideas como lo comentado por Silva y Miranda (2017) en torno a la constante burocratización de los procesos o la sensación de simulación que se genera cuando hay incongruencia entre lo acordado y lo realizado en el centro escolar (Pérez-Ruiz, 2017).

Los CTE son depositarios de la expectativa oficial de llevar a cabo lo establecido centralmente, sin embargo, las rutinas, costumbres y condiciones organizacionales, temporales o materiales, y especialmente la serie de requisitos planteados por las mismas autoridades, no facilitan la construcción de una verdadera autonomía de gestión (Silas-Casillas, 2017).

Con la intención de conocer la realidad de la operación de los CTE o, como señalan Ball (1994), Maguire et al. (2015) y Ball et al. (2017), reconocer la manera en que se da una puesta en acto, es decir cuando los actores educativos que ejecutan la puesta en marcha del proceso deben realizar un análisis y traducción de las políticas establecidas centralmente y tratar de adecuarlas a las realidades concretas del centro de trabajo, se realizó una investigación durante el año escolar 2016-2017. En los segmentos siguientes se describe la manera de aproximarse al tema y posteriormente se detallarán los resultados.

## Objetivo

Este texto se propone dar cuenta de la manera en que un colectivo de profesores en una escuela secundaria pública en el occidente de México aborda el asunto de la autonomía de gestión, cómo se desarrollan las reuniones de CTE y la manera en que la realidad empírica entra en tensión con la realidad normativa. En este sentido, la pregunta de investigación del proyecto que aquí se reporta fue: ¿de qué forma perciben los docentes la práctica de los Consejos Técnicos Escolares prescrita por la Reforma Educativa del 2013? Se trata de un estudio de caso e involucra la observación participante en las reuniones del año escolar 2016-2017 (entre agosto 2016 y abril 2017) y entrevistas a actores clave. Tras un breve repaso histórico del CTE, así como la problematización del fenómeno estudiado que se presentaron en la sección introductoria, a continuación, se justifican las decisiones metodológicas tomadas para la obtención, procesamiento y análisis de la información. Posteriormente se presentan los resultados y aporta ideas en torno a: a) la operación y estructura relacional de los CTE, b) prácticas de liderazgo, c) la organización del trabajo, d) las dificultades escolares y sus soluciones, e) la toma de decisiones, f) el manejo de tensiones, g) las pautas de convivencia y h) la autonomía escolar. Por último, se presenta la manera en que los profesores valoran el CTE desde las relaciones en la escuela y cómo perciben la utilidad de los CTE. El segmento final corresponde a las conclusiones en las que se ofrece una respuesta a la pregunta de investigación al tiempo que se desarrolla la idea de la paradoja consistente en lograr la autonomía de gestión por vías no pautadas para conseguirlo.

## Decisiones metodológicas

Al dar cuenta de un fenómeno complejo como el trabajo de un colectivo escolar y la percepción que tienen los maestros de una secundaria pública de su labor, se asume que habrá múltiples acciones e interacciones, que deben abordarse de manera inductiva. Para ello, se parte desde el enfoque cualitativo y se opta por el estudio de caso (Yin, 2002). La decisión de usar el estudio de caso como método se fundamenta en haber encontrado, como parte de una investigación más grande que se reporta en Gómez (2018b), un fenómeno particularmente llamativo: un CTE que demuestra autonomía de gestión al enfocarse en cumplir lo más pronto posible con lo pautado, para poder dedicar los esfuerzos a los temas que les son relevantes de manera local. En otras

palabras, un CTE que demuestra autonomía de gestión al acatar sólo nominalmente lo esperable como evidencias de autonomía de gestión.

Como técnicas se recurrió fundamentalmente a la observación participante y la entrevista semiestructurada. La primera porque permite conocer en un ambiente natural, de primera mano, las acciones e interacciones de los participantes (Flick, 2004; Martínez, 2006); la segunda porque facilita aproximarse al discurso de los actores y a la vez comprender las interpretaciones, percepciones, sentimientos, y motivos de los actos de los participantes. Este proyecto asume que es imposible captar la total riqueza de acciones e interacciones entre los miembros del colectivo escolar. Sin embargo, sí es posible involucrarse de manera armónica y respetuosa con el grupo y ser partícipe de las dinámicas relacionales. Para ello, una vez que se obtuvo la autorización para acceder a la escuela, se desarrollaron tanto la guía de observación de corte naturalista como el listado de tópicos a emplearse en la entrevista, que incluyó cuatro grandes apartados: a) acciones de la persona coordinando el CTE, b) la actitud del colectivo docente frente al CTE, c) la relación entre los miembros del colectivo docente y d) la existencia o no de elementos de autonomía de gestión en el CTE.

De acuerdo con Cerda (1991), la observación es una técnica que permite “percibir directamente, sin intermediarios que deformen la percepción, los hechos de la realidad objetiva, con lo cual se eliminan las deformaciones subjetivas propias de otras técnicas indirectas” (p. 238). Por su parte, Torillo (2016) la propone como una técnica potente que permite interactuar con el fenómeno de manera natural.

La entrevista se emplea para aproximarse a las acciones y su trasfondo tanto a nivel individual como grupal. Puede usarse para la reconstrucción de acciones del pasado, el estudio de representaciones sociales, el análisis de la interacción entre construcciones psicológicas personales y conductas sociales y como técnica complementaria para tener una mejor idea del fenómeno estudiado (Sierra, 1998, p. 309). Permite acceder a situaciones pasadas no observables —pero también presentes o futuras— (Alonso, 1995) y esclarecer experiencias subjetivas desde la perspectiva de los propios actores. Se recurrió a la entrevista semiestructurada ya que se buscaba profundidad y la libertad simultáneamente. La persona es elegida por el papel que juega en el fenómeno estudiado y la riqueza de información que puede aportar (Beaud, 2018). Por su parte, el entrevistador conoce elementos de ese proceso, lo que le permite estructurar la entrevista (Ruiz & Ispizúa en Vela, 2008). Dicho de otra manera, este tipo de entrevista permite una valiosa

descripción de parte del informante, un buen nivel de profundidad y una valiosa aproximación al contexto personal, que remite a los atributos que influyen en los significados tales como la experiencia (Merton et al. en Vela, 2008).

Se realizaron diez observaciones, dos en la etapa intensiva previa al inicio del ciclo escolar (los días 17 y 18 de agosto de 2016) y las ocho sesiones regulares del ciclo, los días 30 de septiembre, 28 de octubre y 25 de noviembre de 2016 y 27 de enero, 24 de febrero, 31 de marzo, 26 de mayo y 30 de junio de 2017. También se realizaron ocho entrevistas; cinco a docentes, una a la persona en el puesto de coordinación quien suplió a la persona en el puesto de dirección en la conducción de las sesiones del CTE, una a quien funge en la subdirección administrativa y una a la persona en el puesto de dirección del plantel. Los resultados de las observaciones, notas de campo, entrevistas transcritas y memos reflexivos se analizaron y codificaron con ayuda del software Atlas.ti dada su practicidad para realizar codificaciones abiertas y axiales. Los códigos se fueron creando de manera inductiva con base en la reiteración de los asuntos tratados, por lo que se agrupó la información en los siguientes elementos: a) la operación y estructura relacional de los CTE, b) prácticas de liderazgo, c) la organización del trabajo, d) las dificultades escolares y sus soluciones, e) la toma de decisiones, f) el manejo de tensiones, g) las pautas de convivencia, y h) la autonomía escolar. El apartado siguiente da cuenta de ellos.

## **Resultados**

Para ubicar al lector, primero se ofrecen unas pinceladas contextuales de la escuela. Con la finalidad de conservar el anonimato comprometido, se omiten intencionalmente algunos datos. Posteriormente se abunda en los aspectos organizativos y relacionales. La parte final explica la manera en que se da la operación de los CTE, a través del análisis de la estructura, dinámicas de participación y perspectiva de los actores. Se utiliza la muletilla “la persona en el puesto de...” con la finalidad de reservar el anonimato comprometido oscureciendo con esto la posibilidad de identificar por sexo.

La escuela tiene más de 50 años de fundada. Inició sus operaciones en septiembre de 1969 y pertenece al sistema federal y se encuentra en una zona de bajos ingresos económicos. Es una escuela grande, tiene 780 alumnos en el turno matutino y 650 en el vespertino. En ambos turnos hay seis grupos por año escolar, lo que implica 18 aulas más laboratorios, oficinas e instalaciones deportivas en el plantel. El personal consiste en 97 personas entre maestros, directivos y

administrativos. La persona en el puesto de dirección es responsable de ambos turnos. Varios profesores también permanecen en el plantel para ambos turnos. En este reporte se hace referencia solamente al matutino.

La mitad de los profesores tiene más de 20 años en el plantel, e incluso hay algunos que ya están tramitando su jubilación pues llevan 30 o más años de servicio. También hay un grupo pequeño de docentes jóvenes, pero son los menos pues se trata de seis de 97. Cerca de 50 % de los profesores tiene contrato de tiempo completo asignado a esta escuela y labora en ambos turnos impartiendo las mismas asignaturas o por lo menos pertenecientes a la misma área del conocimiento según lo explicaron los propios docentes y lo ratificó la persona en el puesto de dirección.

La mayoría de los alumnos proviene de familias que habitan barrios cercanos. Por otro lado, los resultados en las mediciones estandarizadas a gran escala como el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) de los años escolares previos se pueden encontrar consistentemente en los niveles inferiores. Los siguientes segmentos abordan los elementos que emergieron de manera inductiva del trabajo de campo.

### **Operación y estructura relacional de los CTE**

La persona en el puesto de dirección ha ocupado esta posición desde hace más de dos décadas. Su antigüedad y conocimiento del plantel (además de tener ese puesto en ambos turnos) han generado un estilo de liderazgo pragmático y ejecutivo. Su opinión es clave en la resolución de problemas o la asignación de actividades y recursos, sin embargo, no es autocrática y suele consultar a los profesores y otros involucrados. Dada su influencia en la operación de la institución y su capacidad persuasiva, generó una cultura de resolución pronta de los asuntos que llegan a su escritorio. Se puede decir que la persona en el puesto de dirección, el cuerpo directivo y docente buscar atender las demandas que se les presentan de la manera más eficiente posible.

Las relaciones entre los miembros del cuerpo docente son respetuosas. Los maestros del plantel señalaron en las entrevistas que el conocimiento cercano de los colegas dados los años de trabajo unido, genera confianza y un cálculo certero de qué sucederá cuando trabajan en conjunto. Dicho de otro modo: “se conocen y saben cómo va a reaccionar cada quien cuando se les solicita algo”. El hecho que el equipo de trabajo sabe lo que debe hacer y con quién contar en diferentes momentos, junto con el pragmatismo de la persona en el puesto de dirección, son factores que

ayudan a cumplir con las actividades y las metas trazadas. Este esquema de trabajo se vio trastocado cuando la persona en el puesto de dirección sufrió un problema de salud importante que le tuvo en reposo por varios meses al inicio del año escolar. Sólo participó en las sesiones de enero, febrero, marzo, mayo y junio de 2017 con una movilidad limitada.

Durante ese lapso, la persona en el puesto de coordinación estuvo al frente de las sesiones del CTE y el colectivo docente se enfocó sin dilación en responder a lo que marca la guía que cada mes elabora la SEP y envía a las escuelas estableciendo los temas y acciones que se debe realizar cada mes. Desde las primeras sesiones en el mes de agosto, previo al arranque del año escolar, fue claro que esa sería la mecánica. Se abordó la ruta de mejora establecida para trabajar el año previo (2015-2016), se escudriñaron los logros, aciertos y errores. Se analizaron los elementos que incidieron en el logro de las metas planteadas y el grupo docente llegó a la conclusión que el trabajo del colectivo debía centrarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento, lectura, matemáticas y la formación de hábitos.

En esa primera sesión del CTE se informó a los docentes que la indicación de la autoridad era trabajar en las cuatro prioridades establecidas (SEP, 2014): a) mejorar los aprendizajes de los estudiantes; b) abatir el rezago y el abandono escolar, c) promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa, y d) garantizar la normalidad mínima de operación escolar. En la primera sesión el colectivo docente se concentró en redactar las metas para el año escolar, los objetivos relativos a cada una de las metas y los indicadores de logro para cada una de las prioridades citadas. El personal se dividió en pequeños grupos de tarea y cada uno presentó su propuesta al pleno explicando las razones de su propuesta y las ventajas de llevarla a cabo. Una vez que los profesores comprendieron lo expuesto por sus colegas, la persona que coordinó la sesión les solicitó avalarlo levantando la mano, cosa que sucedió, siendo entonces aprobadas por el pleno. La dinámica fue prácticamente igual en el resto de las sesiones.

### **Liderazgo**

La normatividad aplicable a las escuelas y el CTE resalta el papel del director como responsable de la escuela. El papel que representa la persona en el puesto de dirección de la escuela observada cumple con esta asignación, sin embargo, el accidente que le obligó a separarse del puesto por un tiempo largo, trajo una modificación relacional pues ante su ausencia el liderazgo se compartió tácitamente entre la persona en el puesto de coordinación, uno de los docentes de mayor

prestigio y la persona en el puesto de supervisión de la zona escolar. En todo caso, la función de dirección en la escuela y el CTE se centró en: a) organizar lo que sucedería en las sesiones (reproducción de material, solicitar la participación de algunos miembros del cuerpo docente en las sesiones, etc.), b) coordinar y conducir la sesión (centrada en los entregables de la sesión), c) motivar la participación de los profesores y d) hacer cumplir los compromisos acordados como parte de la sesión.

La persona en puesto de dirección suele enfocarse en evitar sorpresas y busca que los docentes realicen su trabajo, que los alumnos no tengan problemas académicos o de disciplina y que los padres reconozcan la labor de la escuela. Su relación con la autoridad es de respeto a la jerarquía, y aunque en ocasiones no está de acuerdo con lo señalado por la persona en el puesto de supervisión, se pliega a los señalamientos y acata las instrucciones de su superior. Esto promueve que el vínculo entre la supervisión de zona y la escuela sea fluido. En otras palabras, evita conflictos que puedan estropear la relación. Esto, sin embargo, tiene un costo en su persona pues debe asumir en ocasiones trabajos que le corresponderían al colectivo docente, pero para evitar tensar la relación entre su autoridad y sus profesores, termina por hacerlos, encargarlos a alguien de su círculo cercano o plantearlo a algún docente como un favor personal. Los docentes señalan que la persona en el puesto de dirección tiene un estilo directo, asigna trabajos, da seguimiento y retroalimenta a las personas o grupos y evita asignar trabajos administrativos. Asume el trabajo de elaborar reportes, informes y la relación con la persona en el puesto de supervisión.

Ante la falta de la persona en el puesto de dirección, la persona en el puesto de coordinación hace un esfuerzo consciente por asumir un estilo de liderazgo más horizontal, que considera como adecuado. En las reuniones del CTE se mostró como alguien que anima y dinamiza los trabajos, y no quien dicta el camino a seguir. Inició y cerró las sesiones con mensajes de motivación y compromiso hacia los docentes. Cuando tuvo que ofrecer retroalimentación negativa en la sesión del CTE no lo hizo abiertamente, sino que señalaba que hay otras formas de hacerlo y, según el testimonio de un profesor, suele corregir “en cortito”, es decir, en privado. Algunos testimonios de los docentes refieren que con la persona en el puesto de dirección había más “rumbo”, se avanza más rápido e incluso a veces se termina antes, mientras que en el año escolar observado las reuniones fueron largas y centradas en seguir la guía y los productos esperados. De acuerdo con lo señalado por los profesores, la persona en el puesto de coordinación se centró en animar, solicitar y dar seguimiento a los compromisos establecidos, sin ser la “figura fuerte” que protege a los

docentes de las acciones de la persona en el puesto de supervisión o quien les ahorra trabajo de elaboración de informes (la persona en el puesto de dirección hacía ese trabajo). Esto no pareció ser particularmente molesto para el grupo docente pues, a pesar de que no lo disfrutaban, lo entienden y de alguna manera acceden sin problema ya que lo ven como coyuntural.

Para cada sesión del CTE, la persona en el puesto de coordinación preparaba las sesiones, analizaba con antelación lo esperado, los formatos o presentaciones que se requerirían, se aseguraba que se reprodujeran los materiales y de que lo planeado se cumpliera sin pérdida de tiempo. Además de motivar la participación de los docentes, intentaba evitar digresiones largas que llevaran a temas innecesarios. A veces no era rápido o fácil, pero lo conseguía. El cumplimiento de los acuerdos se daba con relativa sencillez pues el colectivo docente asume su papel en el cumplimiento de las tareas y en la necesidad de entregar a las autoridades los documentos requeridos.

Los profesores saben lo que se espera de ellos y cumplen con esa expectativa. Cuando hay que discutir en grupo pequeño, se reúnen sin problema; cuando hay que aportar ideas en plenario lo hacen; si se les requiere que llenen formatos también lo realizan. Se percibe una intención de cumplir con lo requerido para poder pasar a discusiones que en su opinión son más útiles. Esto se notó en varias reuniones cuando se abocaron sin más a desarrollar los trabajos solicitados en la guía y una vez cumplido, se pasó a analizar las medidas a tomar en los casos de algunos alumnos con problemas de conducta o en riesgo de dejar la escuela.

## **Organización**

El modo de organización del CTE durante el año 2016-2017 operó en dos vías. Por un lado, los grupos de trabajo de acuerdo con cada prioridad (mejorar los aprendizajes de los estudiantes, abatir el rezago y el abandono escolar, promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa, y garantizar la normalidad mínima de operación escolar) y por el otro las academias ya establecidas por cada asignatura. En ocasiones el trabajo se centraba en la revisión del cumplimiento de las metas y en otras la labor por academia. Esto último fue determinante en el trabajo inter-escuelas que requirió la guía para las sesiones de enero y marzo. Fueron las academias quienes guiaron el análisis de diferencias y similitudes con la escuela par que se les asignó.

Al tratarse de grupos docentes que tienen muchos años de trabajo conjunto, se podía avanzar rápido pues ya sabían cómo organizarse y atender las demandas de la guía para el CTE. Se asumía

el trabajo y se entregaba más o menos a tiempo. La persona responsable de la coordinación intentaba asignar la menor cantidad de trabajo administrativo (listas, reportes, concentrados de alumnos en riesgo, etc.), sin embargo, dado que estas responsabilidades le rebasaban con frecuencia, tuvo que solicitar en varias ocasiones que las academias o grupos por prioridad dedicaran tiempo del CTE a elaborar reportes. Este mecanismo de tratar de evitar trabajo administrativo refleja el estilo de gestión de la persona en el puesto de dirección, quien prefiere que los docentes se enfoquen en actividades de corte académico y de servicio a los alumnos o padres y busca ser ella quien realice este tipo de trabajo. Esto es un constitutivo de la cultura de trabajo de la escuela pues tanto la persona en el puesto de dirección como los docentes así lo comentaron.

### **Dificultades y soluciones**

La escuela tiene las dificultades usuales de un centro educativo con 750 alumnos, 18 grupos y casi 50 docentes en el turno matutino, mismas que se centran en abandono escolar, indisciplina, bajo rendimiento en algunas asignaturas o incluso violencia. El CTE, como órgano colegiado que busca atender de manera operativa las necesidades formativas de los alumnos, se ve frecuentemente interpelado por distintos problemas que tienen regularmente su origen fuera de la escuela, según la versión del colectivo docente.

Los problemas señalados en las sesiones se agrupan en dos: 1) de logro académico y 2) de disciplina. Se enfatizó desde el comienzo del año escolar que los alumnos carecían de habilidades de pensamiento matemático y lectura de comprensión. También se resaltó lo “difíciles” que son los alumnos en esta edad (entre 12 y 15 años) y la necesidad de controlarlos. Sobre el tema académico, en la sesión de agosto se tocó el tema, en septiembre se presentaron resultados de evaluaciones del año anterior, y en octubre y noviembre se hizo nueva mención del asunto. Para atender este problema se planteó desarrollar un manual de habilidades de pensamiento y actividades de lectura de comprensión en las asignaturas.

Sobre los aspectos de disciplina, se dedicó mucho tiempo en diferentes sesiones del CTE a comentar sobre problemas de disciplina, la gravedad de las faltas y la imperiosa necesidad de generar algún mecanismo que supliera el nulo autocontrol de los alumnos. Para este asunto se propusieron tres acciones: el “puntibono” (un premio por llegar a tiempo), la reformulación del

manual de convivencia y el comité de convivencia escolar, mismos que no se detallan por falta de espacio.

Se asume a los padres de familia como actores importantes en la generación de ambos problemas. Señalan que no ponen límites a sus hijos, que los desatienden, que dan acceso a la tecnología sin restricciones, que no les supervisan las tareas, etc. También señalan las características del contexto como un elemento clave en los problemas que debe atender la escuela. Las condiciones de violencia, tráfico de drogas o pobreza, se perciben como catalizadores de las acciones de los padres que, junto con sus condiciones específicas de baja escolaridad y fuerte demanda laboral, hacen que sus participaciones con los alumnos no sean formativas.

Las soluciones a los problemas abordados en el CTE se plantean regularmente en términos institucionales dentro de las atribuciones del consejo. Los profesores intentan que sus soluciones involucren un consenso o al menos mayoría y que se sigan los cauces institucionales. No enfrentan de manera individual los asuntos estructurales que les rebasan, sino que buscan la fuerza grupal y un planteamiento estructural apoyado en la normativa escolar. Las iniciativas son colegiadas y grupales, dependen del consenso en la aprobación y el compromiso individual para llevar a cabo la acción apoyada de manera colectiva.

La manera general en que se acuerdan estas soluciones es la siguiente: primero se describen detalladamente los problemas en el pleno y se dan ejemplos, posteriormente se hace la propuesta de solución señalando las ventajas y cómo operaría, se discuten las implicaciones (especialmente de trabajo y tiempo para los docentes) y se comparan con las posibles ventajas. Una vez que se agotaron los argumentos se vota levantando la mano. Se nombran responsables y se asienta en el acta. El proceso es conducido por la autoridad (la persona en el puesto de dirección o la persona en el puesto de coordinación).

En síntesis, el principal problema de la escuela según el CTE, está en la indisciplina de los alumnos y su desinterés por las clases. La atención de la escuela se centra en regular las conductas de los alumnos y hacerles ver lo trascendente de sus estudios. Esto fue particularmente evidente en las acciones planteadas en la ruta de mejora 2016-2017. Los docentes ven las dificultades como algo externo a la escuela: padres, alumnos y contexto y no como algo que refiere su funcionamiento. Lo mismo sucede en la reflexión sobre la operación del CTE en donde las dificultades son vistas como externas. Por su parte, los elementos que ayudan sí se ven como internos. Los docentes refieren que lo que más ayuda es la disposición del cuerpo docente y su

intención de contribuir. Esto parece ser un sesgo, pero el análisis de sus respuestas en las entrevistas permite ver que esa es la realidad que viven y que comentan: la presión para cumplir con lo estipulado en las guías de aprendizaje, los programas de asignatura, elaborar y enviar reportes, y realizar actividades extracurriculares como celebraciones, paseos, visitas, etc., de parte de la autoridad educativa federal y estatal es grande, los elementos contextuales con que cuentan son limitados y ellos deben hacer frente a las obligaciones con pocos recursos, por lo que la disposición a aportar como individuos y colectivo es la respuesta obvia desde su perspectiva.

### **Toma de decisiones**

El CTE suele tener una toma de decisiones colegiada y parlamentaria. Algunos docentes o directivos tienen más peso en la argumentación, sin embargo, es claro que el CTE significa un espacio para expresarse. La persona en el puesto de dirección suele ser una figura de autoridad cuando hay algún diferendo y su opinión es escuchada y acatada. Los temas que requirieron mayor discusión fueron relativos a dos iniciativas: la elaboración del Manual de Convivencia y el establecimiento del Comité de Convivencia Escolar.

En síntesis, las decisiones se toman de manera pragmática. Ante el claro énfasis disciplinario del actuar cotidiano de los maestros y el grupo directivo, los actores deciden usando básicamente un criterio: que sirva para contener el problema. El análisis de las interacciones de los docentes en las sesiones de CTE, entrevistas formales y pláticas informales con ellos, dejan en claro que el colectivo de profesores ve que su labor se debe centrar en crear condiciones para que haya una convivencia pacífica (entendida como apego a las reglas de conducta) y oportunidades de aprendizaje. En este sentido, el parámetro para decidir es la utilidad para este fin. Lo mismo puede decirse de las decisiones en su relación con la autoridad: al ver que la persona en el puesto de supervisión “no va a cambiar” y que la normatividad operativa de la Secretaría de Educación solicita muchos informes y reportes, deciden no conflictuarse y realizar los trabajos asignados para cumplir con lo solicitado.

### **Tensiones**

Se presentan varias tensiones, que no están referidas al trabajo del CTE o durante las sesiones, más bien se trata de aspectos operativos de la escuela que se discuten en la reunión del CTE. Existe una tensión importante en la gestión y la manera en que la persona en el puesto de

supervisión escolar se relaciona con el cuerpo docente. En este asunto hay dos elementos: 1) los miembros del CTE están convencidos que la mejor manera de apoyar a los alumnos es a través de regular sus conductas, mientras que la persona en el puesto de supervisión insiste en que desarrollen sesiones lúdicas para hacer atractivas las clases. Y 2) Hay un historial de desencuentros entre la escuela y la supervisión en casos relacionados con alumnos transferidos a otras escuelas.

Los profesores y la persona en el puesto de dirección han hecho los trámites para transferir (como eufemismo de expulsar) a alumnos a otras escuelas, pero la supervisión “los ha regresado” al plantel. Esto es una intromisión a la autoridad de la escuela y el CTE según los profesores. La persona en el puesto de supervisión lo interpreta como un mal servicio de la escuela a la comunidad. Dos posturas enconadas, sin duda.

Ante la ausencia de la persona en el puesto de dirección, el colectivo docente percibió la actuación de la persona en el puesto de supervisión como una intrusión. Se registraron tres momentos de conflicto: 1) En agosto cuando la persona en el puesto de supervisión de zona no autorizó que se tuviera una sola reunión de CTE para los dos turnos en vez de separadas. Este tema surgió con fuerza como queja en los CTE de agosto, septiembre y octubre. 2) Entre agosto y septiembre cuando la persona en el puesto de supervisión “le regresó” su ruta de mejora a la escuela con anotaciones estableciendo qué era lo que deberían poner. Esto provocó críticas de los docentes que, sin embargo, asumieron casi completamente la redacción “sugerida” y la plasmaron en los documentos oficiales. 3) En el mes de octubre cuando la persona en el puesto de supervisión mostró públicamente su desacuerdo con las actividades de los festejos patrios de septiembre al considerar que no habían tenido fines educativos. Al parecer esto fue únicamente el evento final de una larga serie de desencuentros, mismos que se centran en los intentos de transferir alumnos problemáticos a otras escuelas por parte del personal escolar y que han sido activamente resistidos por parte de la persona en el puesto de supervisión. En la totalidad de los casos, los intentos de la escuela han sido infructuosos, lo que ha generado frustración en el colectivo docente, misma que ha devenido en tensión entre ellos y su autoridad inmediata, que es palpable en las sesiones del CTE.

## **Convivencia**

El tema de la convivencia se puede enfocar en dos niveles: 1) entre los alumnos, y 2) la forma en que interactúan los miembros del CTE. Este texto se aboca en el segundo. Las observaciones realizadas en las reuniones del CTE apuntan en el sentido de la armonía. Los

profesores se conocen, saben lo que deben hacer y se interesan más por regular las conductas de los alumnos. Por otro lado, la carga de trabajo de los docentes es alta, lo que deja poco tiempo para actividades que no sean impartir clase, revisar trabajos, fungir como tutores o coordinadores o apoyar en la gestión escolar. En este sentido se puede afirmar que la convivencia es más bien casual y “de pasillo”.

Los docentes señalaron que existe una relación cercana y respetuosa entre los miembros del colectivo docente (que coincide con las observaciones en el trabajo de campo). El hecho de que la gran mayoría tenga más de dos décadas laborando en esta escuela contribuye a la estabilidad de las relaciones. Se puede afirmar que “ya se conocen”, saben qué le atrae a cada profesor y qué aspectos le provocan disgusto. El tono respetuoso y cordial parece haberse instituido en la escuela, lo que favorece el trabajo académico y la gestión administrativa. Por otro lado, la intensa carga laboral limita las interacciones.

### **Autonomía**

Este es el tema paradójico pues, aunque la retórica oficial hace énfasis en la autonomía escolar, los procesos y productos requeridos para cada sesión del CTE, no permiten que los trabajos del colectivo docente se orienten hacia la citada autonomía. Las reuniones del consejo técnico dedicaban muchos minutos a atender la guía y buscaban realizar las tareas ahí mismo en la sesión para no tener que dedicar tiempo adicional. En este sentido, más que una autonomía de decisión y gestión, estábamos frente a una acción del colectivo docente para cumplir con lo esperado y poder pasar a otros temas, lo que en la práctica constituye una autonomía operativa.

Lo paradójico de esto es que la dinámica relatada parece dar cuenta de procesos de autonomía y de autogestión, pero no en el sentido que espera la autoridad educativa. Se cumple, se entrega y posteriormente se usa el tiempo para dar cauce a la discusión de asuntos locales que revisten mayor interés o urgencia que las temáticas planteadas por la guía. Es interesante ver cómo el colectivo docente, apoyado por la persona en el puesto de coordinación, tuvo en las sesiones la intención de cumplir con los formatos que solicita la SEP, no se boicoteó, denostó o minimizó el trabajo, simplemente se cumplió en tiempo y forma (especialmente esto segundo) y con el poco tiempo disponible se abordaron los temas locales. De esta manera se pone de manifiesto que buscar la uniformidad de procesos, ritmos, temas y productos entregables, no es el mejor camino para lograr la autonomía. Los docentes valoran más lo local y sus propios procesos y necesidades, que

lo pautado por la autoridad pues lo sienten ajeno. El colectivo docente junto con el equipo directivo ve al CTE como el órgano máximo de la escuela y asume sus compromisos.

Los entrevistados no creen que exista la autonomía de gestión escolar. Señalaron que el CTE es útil, ayuda a fortalecer procesos y acerca las perspectivas de los docentes, sin embargo, esto no se refleja en una forma autónoma de proceder ni en la libre y soberana determinación de las acciones. Esto en virtud de que todo está mediado por dos filtros: a) los entregables y b) la supervisión escolar. Sobre el primero, comentaron que la cantidad de productos a ser presentados en la sesión y a ser elaborados en la sesión (para ser entregados posteriormente) es muy alta, lo que los obliga a centrarse en “trabajar para otros” y no para ellos, lo que va en detrimento de la autonomía. Sobre el segundo punto, señalaron que les parecía incómodo que si el CTE, como el colegiado más importante de la escuela, determinaba procesos u objetivos, la supervisión de zona se los modificara y los aceptara hasta que estuvieran acordes con lo señalado por la autoridad. Esto lo ven como intromisión y como una limitación seria a la autonomía y la autogestión. Sin embargo, al tratarse de una estructura jerárquica, no ven forma de que se resuelva en favor del colectivo escolar. Uno de los entrevistados señaló:

Se trabaja, pero según yo, debería ser más profundo, trabajar más real, y trabajar eso de la autonomía de gestión pues si la escuela tiene ese problema, pues, necesita atenderlo para ser mejor...y, sin embargo se ve medio sabotado por esto de las *talachitas*, y lléname un reporte y lléname otro, eso es muy tedioso, yo sé que eso es un trabajo, que administrativamente se tiene que cumplir, pero también es eso, no se tiene como que bien definido, cuál es la función de cada uno, o sea, no se define bien (E001).

Un aspecto interesante es que, ante estos dos factores, los miembros del colectivo docente han optado por cumplir con eficiencia, en tiempo y forma con lo que esperan las autoridades educativas para poder dedicar su atención a los temas locales. En este sentido se está creando una especie de autonomía en un sentido inesperado. Se cumple con lo formal lo más rápido y eficiente posible para poder atender de manera puntual lo local.

### **Valoración del CTE desde las relaciones**

Los maestros valoran positivamente las reuniones del CTE y las ven como un espacio en que se puede reflexionar “de forma relajada” como dijo la persona en el puesto de coordinación. Es un momento en el que conviven tres aspiraciones de los docentes: a) “quejarse” de los alumnos

y la persona en el puesto de supervisión, una especie de “catarsis grupal”, b) la coordinación operativa entre las academias y entre éstas y la administración y c) establecer un diálogo sobre cómo hacer de manera más eficiente su trabajo.

El colectivo docente percibe a las reuniones del CTE como algo sobrevalorado. Comentan los profesores que no es nuevo, que ha existido desde hace años y que la mecánica actual de trabajo, pautada con guías para la discusión, es una especie de mal necesario pues proporciona una buena plataforma de discusión y análisis pero que los productos esperados y la elaboración de los reportes se podrían evitar o simplificar.

Los entrevistados señalaron que el CTE ha traído beneficios en dos niveles: a) al grupo docente en su convivencia y conocimiento y b) en la estructuración de su trabajo. Sobre el primer punto coincidieron en que antes de que se implementara el nuevo esquema de trabajo de los CTE con reuniones obligatorias cada mes, sí había sesiones de trabajo, pero estas se daban más bien de acuerdo con los tiempos disponibles y las condiciones de cada integrante del cuerpo docente, que éstas solían ser reuniones de academia y en ocasiones se daban en los pasillos. Este nuevo formato, al especificar un tiempo exclusivo ha constituido un espacio para compartir ideas e inquietudes académicas. Por otra parte, señalaron que el CTE y sus actividades pautadas les han ayudado a reconocer las características de sus alumnos y plantear acciones para favorecer su desarrollo. En este sentido, reconocen que cada año, gracias al CTE han logrado plantear ideas mejor estructuradas.

En palabras de los entrevistados, el CTE ha aportado estructura a la convivencia, la puesta en común y la comprensión del trabajo colegiado, aunque, convertirlo en una exigencia institucional le ha quitado el sabor autogestivo y colectivo de las reuniones en los tiempos posibles. Por otra parte, señalaron que el mecanismo del CTE tiene debilidades entre las que se destaca su rigidez y su énfasis en del análisis de generalidades que regularmente no coinciden con las preocupaciones de la escuela. Uno de los profesores comentó: “se ha logrado una mayor comunicación entre compañeros y algo más de comprender mejor al estudiante... nos centró más en darnos cuenta de lo que está en el contexto, me parece que ha sido un buen logro” (E004).

### **Utilidad de los CTE**

Para los docentes, el CTE sí es útil y lo asumen como un mecanismo para la puesta en común de ideas e intenciones en torno al trabajo docente. Perciben las sesiones de CTE como un

espacio para compartir y reflexionar en conjunto que favorece el fortalecimiento del colectivo docente. En torno a la parte prescrita una minoría de docentes comentaron que el esquema no es malo y los temas que se tocan tampoco lo son, sin embargo, estos fueron concebidos en abstracto con base en una planeación ideal del ciclo escolar, situación que dista de la realidad cotidiana del plantel. Ellos sugieren adecuaciones locales para poder aprovechar la riqueza del espacio-tiempo dedicado a la reflexión y lo situado de las reflexiones locales.

Uno de los profesores entrevistados compartió una idea graciosa sobre la utilidad del actual esquema de los CTE: “en parte no creo que sea así, una forma de llegar y ya está todo, es como hacer una comida, ahí está la receta y todos los ingredientes y échense... no creo que es así” (E004).

## **Conclusiones**

En este apartado se exponen de forma sintética las conclusiones que sirven de respuesta a la pregunta de investigación del proyecto: ¿de qué forma perciben los docentes la práctica de los Consejos Técnicos Escolares prescrita por la Reforma Educativa del 2013?

Las sesiones de Consejo Técnico Escolar en la escuela observada y las opiniones de los actores hacen evidente que los maestros viven la práctica de los CTE de una manera ambivalente, como obligación y oportunidad. La perciben como una mecánica de trabajo que se conjunta con las formas establecidas de laborar, que apoya su colegialidad, pero que simultáneamente les añade responsabilidades administrativas.

En la escuela estudiada existen dos elementos que explican la manera en que se desarrolla el CTE: 1) el estilo de gestión de la persona en el puesto de dirección y 2) el involucramiento activo del cuerpo docente. Sobre el primero se puede señalar que la persona en el puesto de dirección ha adoptado un modo pragmático, que se centra en obtener los resultados comprometidos y no prometer más allá de lo que las condiciones reales de la escuela pueden cumplir. Se enfoca en evitar problemas, cumplir con lo que requiere la autoridad educativa y abrir espacios para que los docentes discutan, decidan y cumplan lo ofrecido.

Los profesores se involucran en detectar problemas y proponer soluciones. El hecho de que casi la mitad de los profesores trabajen tiempo completo y que existen bastantes docentes con mucha antigüedad en el centro de trabajo parece estar relacionado con el compromiso organizacional a la manera explicada por Meyer y Allen (1991, 1997), Meyer et al. (1998) y Meyer et al. (2004) en el sentido de la existencia de una orientación afectiva hacia la organización

(*compromiso afectivo*), el reconocimiento de los costos asociados a abandonarla (*compromiso de continuidad*) y la obligación moral de permanecer en ella (*compromiso normativo*). Aunque es difícil afirmarlo, pues este no fue el foco del proyecto, sí parece razonable conjeturarlo. La retórica de los docentes sobre la escuela señala que la sienten como propia y buscan enterarse de las circunstancias de vida del barrio y los alumnos. Si bien es cierto que en los docentes existe un imaginario de que los estudiantes son distraídos y desinteresados y que los padres no ayudan en la labor formativa, también lo es que se interesan por desarrollarles hábitos de estudio pues piensan que no estarán bien preparados para el futuro laboral y familiar.

Las reuniones del CTE son vistas con ambivalencia por los profesores, por un lado, constituyen un espacio de diálogo (y hasta desahogo) que se puede aprovechar para generar ideas, por el otro, intuyen que en cada sesión deberán contribuir a la parte administrativa generando listas, reportes y diferentes productos que toman tiempo. Ante esto, se ha desarrollado un esquema de trabajo muy pragmático que consiste en cumplir con lo requerido por la autoridad lo más pronto posible, para poder dedicar tiempo a los temas locales, que regularmente se relacionan con aspectos de indisciplina y buscar las maneras de normalizar las conductas de los muchachos. También, aunque en menor medida se discuten aspectos académicos, usos de materiales y el desarrollo de actividades extracurriculares.

Ante la ausencia de la persona en el puesto de dirección, las figuras que no detentan formalmente el poder en el centro de trabajo, tuvieron que usar dos mecanismos fundamentales de coordinación. El primero fue apelar a la posible sanción de la autoridad externa (“se debe hacer para que no nos vayan a reprender”, era un mensaje común) y el segundo fue invocar el compromiso de los docentes para con los alumnos (“para eso somos docentes, nuestra lealtad es para los chavos” era otra frase).

El trabajo del CTE en los términos expuestos ha generado una especie de “autonomía no planeada”. Se ha desarrollado un esquema de trabajo que, como se señala arriba, cumple con lo formal lo más pronto posible y dedica el tiempo restante a asuntos que preocupan al colectivo docente. Esto genera una paradoja pues hay visos de autonomía y autogestión, pero no la que establece la autoridad federal ni la que valora la supervisión de zona.

La mayoría de los profesores se implica a su manera con el proyecto escolar. Los docentes aportan y proponen ideas para solucionar los problemas cotidianos, todo dentro de la institucionalidad. Las decisiones requieren exposición de ideas, intercambio de opiniones, toma de

acuerdos y votación. En las sesiones de CTE observadas esta mecánica fue recurrente. Algo llamativo es que siempre se exponían ideas relativas a las normas aplicables al caso y la necesidad de que se tratara de una solución institucional.

Con relación al estilo de liderazgo en la conducción del CTE, incluyendo seguimiento y acompañamiento, la realidad imperante en la escuela es clara: una persona (regularmente la persona en el puesto de dirección o la persona en el puesto de coordinación) lleva la batuta de la sesión. Su función es asegurarse que se cubran todos los puntos establecidos en la agenda del día, se desarrollen las actividades pautadas en la guía de la sesión, que se llenen los formatos o se elaboren los reportes correspondientes y que no se prive a ningún miembro del colectivo de su oportunidad de expresarse. La persona que lidera la sesión es asumida también como la responsable de dar seguimiento a los acuerdos. El resto de los profesores se centra en cumplir sus requerimientos.

Por otro lado, la operación del CTE, su estructura y normas no surgen del grupo docente, sino que fueron concebidos desde la abstracción normativa de la autoridad educativa federal y son reforzados por la estructura educativa local, es decir por la supervisión de zona. En este sentido, los miembros del colectivo docente se abocan a cumplir lo normado, a realizar las actividades y a elaborar y entregar los productos. Esto no causa problema ya que lo ven como una especie de rutina a ser cumplida. Esto no tiene implicaciones en el clima laboral de la escuela, ya que es mediado por el estilo de gestión que se ha establecido en la institución. Hay un foco claro en cumplir con lo estipulado. Las personas coordinando los trabajos y el grupo de profesores así lo asumen. Los tres elementos que explican este clima de trabajo son: a) el estilo pragmático de gestión, b) la antigüedad de los profesores en el plantel y c) que su tiempo completo esté en una sola escuela. Los docentes conocen la escuela, su barrio, sus alumnos y sus padres, y con base en ese conocimiento compartido, desarrollan sus acciones como un grupo.

En síntesis, el CTE de la escuela secundaria estudiada cumple en lo formal, realiza lo que se le pide con un nivel aceptable de eficiencia, entrega los productos y realiza sus actividades. Esto no significa que esté desarrollando la autonomía de gestión que propone la autoridad educativa federal, sino que la construyen de manera complementaria a lo pautado. El grupo docente logra acuerdos para atender las características vernáculas del centro de trabajo y establece las formas para valorar el impacto de sus actos. Este tipo de acciones contribuyen a desarrollar colectivos docentes, aunque es muy incierto saber si esto se traduce en logros académicos de los alumnos o mejora en los aprendizajes.

Las acciones del CTE analizado por un lado coinciden con algunos de los elementos señalados por Cruz (2007): 1) el director será un líder si lleva la escuela en orden, pero es clara su necesidad de apoyo por parte de los profesores; 2) los docentes tienen interés por compartir, pero no tienen las estructuras para hacerlo y 3) los alumnos y padres son los objetos de la intervención y no como sujetos de acción.

Por otro lado, la relación del CTE con las instancias superiores tiene una dinámica especial que no se esperaba encontrar y que deberá seguirse estudiando. En todo caso, se puede decir que el CTE de la escuela estudiada presenta visos de autonomía y autogestión, de trabajo enfocado en sus necesidades reales y de coordinación interna que, sin embargo, se ven limitados ante los requerimientos normativos oficiales. El trabajo colegiado se da de manera propositiva y, aunque el tema central en su relación con los alumnos y padres es más de contención conductual que de desarrollo, es perceptible que se proponen actividades de manera colegiada y coordinada. Las premisas de autonomía de gestión se ven limitadas precisamente por la misma estructura que debe fomentarlas y por la cantidad de acciones (y reportes) que involucra la autonomía.

Para concluir, si se revisan las prácticas del CTE analizado a la luz de las siete características de la gestión educativa estratégica de Pozner (2000), se puede ver que en su mayoría quedan cortas. El hecho de contar con una sesión pautada desde la autoridad central actúa en detrimento de la autonomía pues se usa mayormente el tiempo para cumplir con lo establecido y deja poco espacio para lo central. Sin embargo y, resaltando que una vez que se cumple con lo formal se da paso a lo que preocupa al colectivo docente, se puede decir que hay visos de gestión estratégica ya que: a) el personal académico se interesa por el bienestar y el aprendizaje de los alumnos, b) intenta trabajar en equipo desde la detección de problemas hasta la puesta en marcha de propuestas de solución de forma más o menos colegiada y la persona en función de dirección tiene una Intervención sistémica y estratégica.

Por último, fue claro que el colectivo docente requiere un espacio de discusión y análisis menos pautado, que les permita analizar los aspectos vernáculos sin tener que dedicar tiempo a lo que solicitan las autoridades centrales. En este tenor será conveniente desarrollar nuevos estudios empíricos que den cuenta de la manera en que se da (o no) la autonomía de gestión, cómo se llevan a cabo los CTE y especialmente cómo las prescripciones nacionales se desenvuelven en contextos locales. Las inevitables tensiones entre lo abstracto-central y lo concreto local deben de nutrir los debates académicos y las prácticas educativas.

## Referencias

- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-239). Síntesis.
- Álvarez, O., Osoria, S., Gámez, D., & Rosales, I. (2016). Funcionamiento de los consejos técnicos escolares en escuelas de alto riesgo. *Revista Sociológica Contemporánea*, 3(6), 20-35.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós Ibérica.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2017). *How Schools do Policy? Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 175-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00175.pdf>
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales de la gestión educativa. En *La Gestión: en busca del sujeto* (pp. 13-28). UNESCO.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Cruz, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 841-865.
- Diario Oficial de la Federación (2017). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017)
- Diario Oficial de la Federación. (1982a). *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784713&fecha=07/12/1982)
- Diario Oficial de la Federación. (1982b). *Acuerdo secretarial número 97 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784346&fecha=03/12/1982](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784346&fecha=03/12/1982)
- Diario Oficial de la Federación. (1982c). *Acuerdo secretarial número 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982)
- Diario Oficial de la Federación. (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º. En sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º. De la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)

- Estrada, C. (2012). *Funcionamiento del Consejo Técnico y la eficacia escolar*. Presentado en el Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables". Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Estrada, C. (2013). *Funcionamiento del consejo técnico: su tipología y relación con la eficacia escolar*. Presentado en XII Congreso COMIE. Guanajuato, México.
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 13-33. [http://www.cee.edu.mx/revista/r1981\\_1990/r\\_texto/t\\_1990\\_4\\_02.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf)
- Fierro, C., & Rojo, S. (1994). *El consejo técnico, un encuentro de maestros*. Secretaría de la Educación Pública.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Franco, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535.
- Gómez, L. F. (2018a). El circo de muchas pistas. Análisis de problemas y soluciones en el CTE y de los elementos que lo posibilitan. En L. F. Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo* (pp. 207-236). ITESO.
- Gómez, L. F. (2018b). *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. ITESO. Gran La Plata. En P. Schettini, I. Cortazzo (coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 55-64). Universidad Nacional de la Plata; EDULP.
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (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*, 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México*. Centro de Estudios Educativos. A.C.; Universidad Iberoamericana.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39, 83-93.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Ortega, M. (2017, noviembre). *Aprendizajes en Consejo Técnico Escolar: voces docentes hacia una efectiva gestión educativa*. Presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Ortega, M., & Hernández, Z. J. (2017). *Eficacia de los consejos técnicos escolares desde las maestras y maestros de educación básica*. Presentado en XIV Congreso Comie. San Luis Potosí, México.
- Pérez-Ruiz, A. (2017). El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 49-66.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. IIPE.

- Secretaría de Educación Pública. (2013a). Programa sectorial de educación 2013-2018. Disponible en línea en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Consejos Técnicos Escolares. En nuestra escuela... todos aprendemos. Cuarta sesión ordinaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2013c). *Acuerdo número 688 por el que se establece el calendario escolar para el ciclo lectivo 2013-2014*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5303572&fecha=24/06/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5303572&fecha=24/06/2013)
- Secretaría de Educación Pública. (2013d). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: J. Galido (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). Addison Wesley Longman; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Silas-Casillas, J. C. (2017, noviembre). *La práctica de la autonomía de gestión desde los actores del Consejo Técnico Escolar*. Presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Silas-Casillas, J. C. (2018). Los Consejos Técnicos Escolares como política pública. En L. F. Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo* (pp. 49-70). ITESO.
- Silva, G., & Miranda, M. L. (2017). Implementation and Functioning of School Councils: Difficulties, Potentials and Challenges. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 23-43.
- Torillo, D. (2016). El grupo de discusión: La experiencia de la realización de grupos en barrios periféricos del
- Valdés, M. G. (2018). El liderazgo del directivo y la gestión escolar: elementos clave en la mejora educativa. En L. F. Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo* (pp. 237-276). ITESO.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63-96). FLACSO; COLMEX; Miguel Ángel Porrúa.
- Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

**Cómo citar:** Silas-Casillas, J. C. (2022). Paradojas y realidades en torno a la autonomía de gestión escolar en México. *Páginas de Educación*, 15(1), 23-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2319>

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.  
J. C. S. C. ha contribuido en a, b, c, d, e.

**Editora científica responsable:** Mag. Florencia de León