



# La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia

GEORGINA HERMIDA MONTOYA

*Faro Educativo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México*  
georgina.faroeducativo@gmail.com

ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN

*Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México*  
arcelia.martinez@ibero.mx

*Resumen.* Este artículo profundiza en los procesos de autonomía escolar surgidos al inicio de la pandemia por COVID-19, a partir del análisis del ciclo de políticas de la intervención del Gobierno federal para dar continuidad educativa a distancia. Por medio de una revisión documental de literatura académica y documentos oficiales, así como de entrevistas y grupos focales con figuras de educación básica y media superior, se concluye que, históricamente, la autonomía escolar ha sido un proyecto difuso de política en México y que no fue un eje presente en la respuesta del Gobierno a la emergencia; sin embargo, algunas comunidades escolares han exigido el reconocimiento a su autonomía para decidir y actuar en colectivo.

*Palabras clave:* COVID-19, autonomía escolar, colegiado, políticas educativas.

## **School autonomy in Mexico during the COVID-19 pandemic: Diffuse policies from the government, a claim from school communities**

*Abstract.* This article delves into the processes of school autonomy that emerged at the beginning of the COVID-19 pandemic, from the lenses given by the analysis of the policy cycle of the federal government intervention to secure the continuity in distance education. Through a documentary review of academic literature and official documents, as well as interviews and focus groups with figures of basic and upper secondary education, it is concluded

that, historically, school autonomy has been a diffuse political project in Mexico and that it was not a present axis in the government's response to the emergency. However, some school communities have demanded recognition of their autonomy to decide and act collectively.

*Keywords:* COVID-19, school autonomy, collaborative schools, educational policies.

## 1. Introducción

En marzo de 2020, el mundo vio fuera de sus aulas a la mayoría de sus estudiantes; tan solo en América Latina, este porcentaje superó los 95 puntos porcentuales (ONU, 2020), y esta se constituyó en la región con el cierre de escuelas más largo a nivel global (Unicef, 2021). Si bien la existencia de un espacio físico en el que se congreguen estudiantes y docentes no asegura otros resultados deseables en la educación, lo cierto es que continuar con procesos educativos formales en un formato a distancia presenta grandes dificultades para sistemas educativos tan desiguales, sobrecargados curricularmente, con escasa incorporación de nuevas tecnologías, centralizados y volcados a la presencialidad (Unesco, 2020; Unesco & Cepal, 2020). Por ejemplo, en México, la mayoría del estudiantado de todos los niveles educativos cursa su educación formal en la modalidad escolarizada o «presencial» (SEP, 2020).

Aunque las noticias de propagación de la COVID-19 se iniciaron a finales de 2019, a mediados de marzo de 2020 casi nadie estaba preparado para sortear la emergencia en la educación. Según la justificación oficial, el bienestar de las comunidades motivó el cierre temprano de escuelas; sin embargo, cuando se semaforizaron las actividades sociales, las educativas fueron consideradas dentro del grupo de las «no esenciales», y se señaló que las clases presenciales solo podrían ser reanudadas cuando el semáforo de la entidad federativa se encontrara en verde o «sin riesgo grave de contagios» (SEP-SSA, 2021). Mientras tanto, el Gobierno invirtió en la producción y transmisión de un programa televisivo, *Aprende en casa*, acompañado después de un programa de radio y algunos cuadernillos, además de emitir directrices, en diversos momentos, respecto a procesos como la calendarización escolar, los criterios de evaluación, el pase de grado, etc.

Más adelante, cuando las y los maestros fueron encuestados sobre el uso de *Aprende en casa*, el único sondeo en el que la valoración del programa fue mayoritariamente positiva fue el de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), realizado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Otros sondeos, realizados de manera independiente, sin embargo, mostraron que la claridad y uso del programa eran limitados (Hermida-Montoya & Martínez-Bordón, 2020; Pérez & Gaitán, 2020).

Avanzar en la construcción de conocimiento especializado sobre esta encrucijada en el sistema educativo, implica poner atención en los retos que han enfrentado las comunidades escolares y en las decisiones que han tomado para sortear la crisis sanitaria a fin de no interrumpir los procesos educativos; así como en el papel del Gobierno en todo ello, en un marco de responsabilidad estatal por garantizar el derecho a la educación y de his-

tóricos discursos oficiales sobre el «reconocimiento» de quienes se encargan de la labor formativa en las escuelas.

A partir de ello, en el presente artículo, se analizan los procesos de autonomía escolar surgidos en educación básica y media superior durante la pandemia, desde una mirada de política pública. De manera específica, se busca lo siguiente: (i) analizar el ciclo de políticas de la respuesta federal de las autoridades mexicanas a la emergencia educativa, con énfasis en las disposiciones relacionadas con la autonomía escolar –como parte del eje de política de gestión escolar–, desde sus antecedentes en el sexenio anterior, la entrada y definición del problema público en la agenda del gobierno actual, y el diseño de la intervención de política, hasta su implementación en los primeros meses del cierre de escuelas; (ii) identificar y caracterizar los ejercicios de autonomía escolar desplegados por las comunidades educativas en este período; y (iii) problematizar la categoría misma de autonomía escolar.

## **2. Revisión de la literatura sobre autonomía escolar**

La gestión de los sistemas educativos puede ser más centralizada y vertical o más descentralizada y horizontal en relación con las autoridades centrales que los rigen y el resto de los actores que los componen. Cuando se consideran los conocimientos y capacidades de docentes, directores, estudiantes y familias para tomar decisiones y actuar hacia la mejora de la escuela, se dice que el sistema se maneja por una gestión centrada en la escuela (*school-based management* en inglés), que se define como «la descentralización de la autoridad desde el Gobierno central a niveles más bajos de gobierno o hacia las escuelas» (World Bank, 2014, p. 2).

La autonomía escolar se desprende teóricamente de este estilo de gestión descentralizada del sistema –aunque con matices que se abordarán más adelante–, toda vez que se la puede entender como la toma de decisiones sobre la escuela desde su interior, lo que se aleja –en mayor o menor medida– de una forma centralista de gobernar el sistema educativo y tiene el objetivo de atender las necesidades específicas del estudiantado y su contexto, según las propias capacidades institucionales (Adams, 2020; Gairín, 2015; Hooge, 2020; Keddie, 2016; Martínez-Íñiguez *et al.*, 2020; Silva & Fraga, 2021). Sin embargo, es necesario tener presente que ninguna definición más específica de esta categoría puede ser única y acabada, ya que la autonomía escolar es un proceso que se encuentra enraizado histórica y espacialmente en cada contexto, por lo que supone diferentes componentes, grados y énfasis según el país en cuestión (Hooge, 2020), y se encuentra constantemente reconfigurada a lo largo del tiempo y los cambios del ambiente político (Keddie, 2016; Macarini & Pereira, 2019).

Algunos de los aspectos sobre los que se ha documentado que pueden tomarse decisiones en un esquema de autonomía escolar son la organización de la enseñanza y el aprendizaje, el currículo, la evaluación, los recursos humanos, el desarrollo profesional del personal, la estructura organizacional, la infraestructura física, la administración y búsqueda de recursos financieros, la admisión estudiantil, y el involucramiento de familias y de actores externos interesados en la educación (Macarini & Pereira, 2019; Hooge, 2020; Neeleman, 2019).

Cabe mencionar que, en sentido estricto, los términos «gestión» y «autonomía» no son sinónimos porque el primero puede referirse no necesariamente a decisiones autónomas, sino también a la administración y aplicación de decisiones heterónomas dictadas desde la verticalidad, en especial en sistemas educativos altamente centralizados (Du Plessis, 2020; Hooge, 2020; Macarini & Pereira, 2019; Silva & Fraga, 2021). Así, se requiere de términos que vinculen conceptualmente la gestión con la autonomía, como «autonomía de gestión», «autogestión» y «gestión centrada en la escuela», o, en su defecto, ampliar explícitamente la definición del término «gestión» para referirse a la organización escolar a partir de las propias decisiones de la comunidad escolar (Baronnet, 2015; Keddie, 2016; Páez & Tinajero, 2020; World Bank, 2014).

En cuanto a las discusiones actuales en la literatura alrededor de la autonomía escolar, se encuentra la propuesta de definir esta categoría como «*el derecho* [énfasis agregado] de una escuela al autogobierno —lo que incluye la libertad de tomar decisiones independientes— sobre las responsabilidades que han sido descentralizadas a las escuelas»\* (Neeleman, 2019, p. 34)<sup>1</sup>. Esta definición tiene dos componentes dignos de abordarse: por un lado, la elevación de la autonomía escolar a nivel de «derecho», ya que trabajarla como tal, o como parte del derecho a la educación, puede, a través de la exigencia ciudadana, hacerle ganar mayor terreno del que ha ocupado hasta ahora en las agendas de gobierno, tal como ha ocurrido con múltiples temas relevantes en la agenda pública o «ciudadana» (Casar & Maldonado, 2010).

Por otro lado, sin embargo, lo referente al otorgamiento formal de la autonomía escolar para asignar dicha categoría a ciertos procesos de decisión y acción escolares, se considera, todavía, un aspecto debatible. En el presente artículo, se aboga por una concepción más amplia de la autonomía escolar que reconoce que esta puede darse —por lo menos hasta cierto grado— sin un otorgamiento formal, adquiriendo, en ocasiones, mayor fuerza porque

---

1 Las citas textuales que tienen un asterisco a un lado (\*) fueron traducidas al español por las autoras.

las comunidades escolares toman decisiones y acciones en las grietas no atendidas con suficiencia por los Gobiernos (Casanova, 2021; Gairín, 2015; Lennert & Mølsted, 2020). Esto es lo que introduce los matices mencionados previamente en el vínculo entre la autonomía escolar y el enfoque de gestión centrada en la escuela (GCE), porque, si bien es deseable que el sistema educativo se maneje completamente bajo este enfoque, no es indispensable para que surjan procesos de autonomía; es decir, la autonomía escolar sí se explica teóricamente gracias a la posibilidad de que los sistemas educativos se gestionen de manera descentralizada, pero su surgimiento puede darse en sistemas centralistas. Incluso se habla de un «continuo de autonomía» en los programas y políticas educativas que utilizan el enfoque GCE, para referirse al grado en el que la toma de decisiones se delega al nivel local (World Bank, 2007).

Este enfoque, sin embargo, ha sido menos abordado por la literatura académica, lo que también puede responder a que buena parte de ella se ha trabajado mayoritariamente en contextos en los que existen grados altos de reconocimiento formal a la autonomía escolar, incluso a nivel legislativo. Este es el caso de Australia, España, Estados Unidos, Finlandia, Inglaterra, Nueva Zelanda, Países Bajos y Suecia (Adams, 2020; Christ & Dobbins, 2016; Flanders, 2017; Gobby, 2016; Hooge, 2020; Liu *et al.*, 2020; Keddie, 2016; Paradis *et al.*, 2018; Regan-Stansfield, 2018; Ruff, 2019; West & Wolfe, 2019)<sup>2</sup>.

Una segunda discusión pendiente en la literatura, según el estado en el que se encuentra actualmente, es que la mayoría de los estudios que sostienen la visión del derecho a la autonomía educativa lo hacen como una extensión de la autodeterminación de los pueblos afrodescendientes u originarios, o las comunidades de minorías lingüísticas (Baronnet, 2015; Erdocia, 2020; Gutiérrez, 2020; Zuluaga & Largo, 2020). Ello abona a visibilizar las áreas en donde la imposición de los Gobiernos centrales se vive de manera más extrema; empero, también conduce a la pregunta siguiente: ¿la autonomía escolar solo hace sentido para los grupos poblacionales precoloniales y/o en clara oposición a los Gobiernos nacionales? Este artículo busca contribuir a visibilizar que la autonomía escolar es una necesidad exigida en múltiples y diversos centros escolares.

Finalmente, una tercera discusión teórica inacabada y relevante para este artículo se relaciona con los actores mismos que ejercen la autonomía

---

2 Sin que ello signifique que tales contextos han logrado la autonomía máxima, ni que no haya autores/autoras que aborden estos contextos y reconozcan la autonomía escolar más allá de los decretos.

escolar. Como una forma de sistematizar la literatura especializada revisada, se propone una tipología preliminar de la autonomía escolar que permitiría clasificar las prácticas según un doble criterio cruzado: el alcance<sup>3</sup> que tienen en el interior de cada escuela y los actores implicados en los proyectos. Así, se hablaría, por una parte, de «autonomía pedagógica» o «didáctica» cuando, en la práctica docente, se toman decisiones que verán sus efectos principalmente en el aula (Al-Bataineh et al., 2021; Casanova, 2021; Canbolat, 2020; Fradkin-Hayslip, 2021; Lennert & Mølsted, 2020; Martínez-Celorrío, 2017; Montero, 2021; Paradis *et al.*, 2018; Roz & Pascual, 2021; Shalem *et al.*, 2018).

Por otra parte estaría la «autonomía colectiva», cuyas decisiones tomadas tendrían un alcance superior a lo ocurrido en un aula. Este tipo de autonomía, a su vez, podría subdividirse en: (i) «indirectamente colectiva» o «de liderazgo», cuando quien promueve las iniciativas para todo el cuerpo escolar es una figura clave de la toma de decisiones internas —p. ej., el director / la directora—, y, por tanto, las acciones implicarán la alineación de todo el centro escolar o de una porción considerable de este (Gairín, 2015; Hooge, 2020; Limon & Aydin, 2020; López, Rodríguez-Gallego, & Ordóñez-Sierra, 2018; Montero, 2021; Reyes-Juárez, 2017; Steinberg & Cox, 2017; Weiner & Woulfin, 2017); y (ii) «directamente colectiva» o «democrática», cuando los acuerdos sobre los cursos de acción se toman de manera colegiada, con reglas claras de participación horizontal (Gairín, 2015; Casanova, 2021; Franco, 2020; Lorea *et al.*, 2012; Moliner *et al.*, 2016; Susilo, Kartowagiran, & Sulisworo, 2019). Como puede verse en estudios recientes que abordan la autonomía escolar, su forma directamente colectiva ha sido notablemente menos estudiada, lo que se confirma en la revisión de literatura que realiza Neeleman (2019), pues, aunque la autora no ponga el foco en esto, los listados y tipologías que construye reflejan que se ha privilegiado el estudio de las decisiones y acciones impulsadas por directores, las que no son necesariamente construidas de manera colectiva.

Sin embargo, cabe notar que en las escuelas pueden convivir simultáneamente e incluso articularse diversas formas de gestión: puede ser centralizada en determinadas áreas, autónoma en otras, y esta última a veces puede ser por medio del liderazgo de directores o de manera democrática entre las

---

3 Queda pendiente discutir si a esta tipología se incorpora un tercer nivel superior que corresponda a las iniciativas impulsadas por autoridades locales y que tienen su alcance en la entidad bajo su jurisdicción; toda vez que, en especial en los Estados Unidos y en España, estas prácticas se han estudiado como formas de «autonomía local» —jurídicamente otorgada, cabe aclarar—, cuyo punto de contacto con la literatura sobre México sería la discusión sobre la descentralización y el federalismo educativo.

diferentes figuras educativas de la institución. En este artículo, se entiende a las «comunidades escolares» como unidades clave de los sistemas educativos formadas por docentes, directores, estudiantes y familias, donde las primeras dos son las principales figuras encargadas de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, en un marco más amplio de política educativa que crea las condiciones para el desarrollo de los centros educativos y el logro de los objetivos de formación (Bolívar, 2014; Hooge, 2020; INEE, 2019b; Reyes-Juárez, 2017).

Para cerrar esta revisión de la literatura, es importante señalar que, a más de dos años de haberse iniciado la pandemia, han aumentado los esfuerzos por estudiar sus implicaciones en la educación, en especial en el ámbito de los retos tecnológicos y de desigualdad educativa. Pese a ello, llama la atención que se identificaron pocas investigaciones que aborden como tema central los procesos surgidos de autonomía escolar. En resumen, se trata, principalmente, de ejercicios de sistematización de experiencias concretas en Argentina, Chile y España (Almandoz *et al.*, 2021; Cárdenas, Guerrero, & Johnson, 2021; Llorens-Largo *et al.*, 2021; García-de-Paz y Santana, 2021; Soto *et al.*, 2021). Mientras que los esfuerzos más similares al del presente artículo abordan, para el caso de México, y para el contexto australiano, el israelí y el español, el estudio de la autonomía escolar, ninguno de estos realiza un análisis desde el ciclo de políticas; además de que no incluyen las vivencias de las comunidades escolares; más bien, revisan documentos normativos –principalmente legales– y/o levantan cuestionarios, de donde emanan conclusiones sobre el federalismo y sobre el rol y el valor de la autonomía escolar –a nivel del aula o del centro– durante y después de la pandemia (Eacott *et al.*, 2020; Navarrete, Manzanilla, & Ocaña, 2020; Ramot & Donitsa-Schmidt, 2021; Rodríguez & Gómez, 2021).

### **3. Metodología**

En esta investigación se buscó analizar las decisiones tomadas por las autoridades educativas federales y estatales previo a la contingencia y durante su desarrollo –en el marco de un cambio de Gobierno federal que ha anunciado grandes rupturas con su antecesor–; así como dar cuenta de las decisiones y acciones tomadas por las figuras educativas en campo para responder a necesidades no aplazables de un escenario en crisis. Con el fin de alcanzar este objetivo se optó por un enfoque cualitativo que permite «capturar la realidad subjetiva de sus participantes» (Lancy, 1993, p. 2) y reconstruir las conexiones entre los diversos elementos del fenómeno social analizado.

En correspondencia con la sugerencia de Bogdan y Knopp (1998) de incorporar más de una técnica de recolección de información en los estu-



dios cualitativos para comprender mejor la complejidad de la perspectiva y experiencia social de los sujetos, se decidió diseñar y conectar dos grandes componentes metodológicos. El primero comprendió una revisión de gabinete que involucró el rastreo y revisión de literatura especializada sobre autonomía escolar antes y durante la pandemia, además del análisis de la respuesta del Gobierno a la emergencia, a partir del modelo del «ciclo de políticas públicas».

En lo que respecta al rastreo de literatura académica, se decidió hacer la búsqueda principal en EBSCO, como un espacio en donde se concentran bases de datos especializadas, tanto en educación como en otras disciplinas. En el campo de título, y con un corte temporal de los últimos cinco años (2016-2021), se buscaron en español e inglés los términos «autonomía» AND «escuela» OR «escolar» OR «educativa» OR «educación» –y se obtuvo un total de 1403 resultados de corte académico–. A tales pesquisas, se incorporaron los términos «COVID» OR «COVID-19» OR «pandemia» –con 341 resultados– en todos los campos.

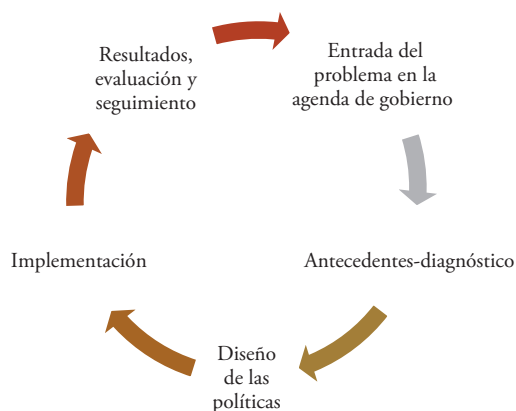
Aunado a ello, y sin corte temporal, se buscaron los términos «autonomía», «gestión» y «COVID» OR «COVID-19» OR «pandemia» en los acervos de cuatro de las revistas mexicanas de investigación educativa de mayor tradición (*RMIE*, *Perfiles Educativos*, *REDIE* y *RLEE*), con el fin de incrementar la precisión del rastreo de literatura sobre este eje de política educativa en México. Cada uno de los recursos emanados de la búsqueda en todas las bases de datos mencionadas fue revisado en cuanto a su pertinencia para la redacción de este artículo; por último, se revisaron en profundidad 74 textos en inglés, español, catalán y portugués.

En cuanto al análisis de la respuesta del Gobierno para atender la continuidad educativa a distancia, se utilizó el «ciclo de las políticas públicas» como un modelo de análisis que permite esclarecer las distintas etapas o fases de las intervenciones de gobierno y, en última instancia, develar su eficacia, eficiencia y pertinencia –o su falta de ellas– (Aguilar, 2010). Se trata de un esquema que identifica que las intervenciones de política educativa tienen diversas fases o momentos interconectados e, idealmente, coherentes entre sí, que forman un «ciclo» (Aguilar, 2010). Aunque, en la realidad, estas fases no se siguen, necesariamente, en un orden lineal, considerarlas así permite aproximarse de manera sistemática a una política educativa (Aguilar, 2010; Merino & Cejudo, 2010). El ciclo de políticas permite develar que toda intervención tiene sus antecedentes en otras decisiones y acciones de gobierno –impulsadas por las mismas autoridades o por las correspondientes a otro período–, y parten de la entrada a la agenda de gobierno de un problema público, de cuyo diagnóstico depende el diseño

de las intervenciones que le darán respuesta y que se implementarán, con los resultados deseados –o no–, los cuales, a su vez, podrán ser evaluados y monitoreados por los integrantes de la sociedad civil, pero también por el Gobierno, para continuar, desechar o reformular la intervención de política en cuestión (véase la figura 1).

Para el análisis de la respuesta del Gobierno a la emergencia, se hizo una revisión de gabinete de documentos de política claves en el sexenio anterior (2012-2018) y el actual (2018-2024). Esto permitió escudriñar, sobre todo, la definición del problema público y el diseño de la intervención; esto se complementó con los testimonios de distintos actores educativos respecto a la implementación y los resultados de la intervención.

Figura 1  
Ciclo de las políticas públicas (marco de análisis)



Fuente: elaboración propia a partir de Aguilar (2010) y Merino y Cejudo (2010).

El segundo gran componente metodológico fue uno de corte empírico, por medio de entrevistas individuales y grupos focales. Las entrevistas semiestructuradas y en profundidad –como es el caso de las realizadas– permiten reconstruir, de la manera más válida posible –cualitativamente hablando–, la representación de «lo que es» la situación de una persona, sin imponer a sus experiencias las preconcepciones de quien investiga (Edwards, 1993). Los grupos focales, por su parte, son un estilo de entrevista diseñado para pequeños grupos, en donde se crea una atmósfera menos formal que la de las entrevistas individuales y en la que los participantes, a partir de la facilitación de un moderador, pueden expresarse sobre un problema complejo idealmente con mayor libertad, ya que comparten rasgos comunes entre sí (Berg, 2004).

Así, con el fin de profundizar en la comprensión de los procesos ocurridos en las escuelas, en los meses de mayo y junio de 2020 se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a figuras educativas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior –docentes, directores, asesores técnico-pedagógicos, coordinadores académicos, tutores, supervisores de zona, etc.–, cuando todavía no cerraba el ciclo escolar 2019-2020. En el caso de las entrevistas individuales, se conversó con una jefa de sector a cargo del trabajo de 10 supervisores de nivel primaria, con un docente de una escuela normal primaria, y con dos maestras de preescolar.

Los grupos focales –cinco, en total– se realizaron con distintas figuras, niveles y modalidades o «subsistemas» educativos: un colectivo de preescolar integrado por siete maestras y su directora; un grupo de 16 docentes-directores de primaria; nueve supervisores de zona del nivel primaria; cinco directores de secundaria; y 16 docentes de educación media superior –algunos de los cuales también desempeñan otras funciones en sus escuelas–. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior sistematización y análisis, conservando el anonimato de quienes participaron en estas. En todos los casos, se siguió un formato semiestructurado, a partir de una guía de preguntas que dividió la conversación en tres momentos: la percepción de la intervención del Gobierno, la respuesta dada desde sus centros escolares a la suspensión de clases presenciales y el panorama a futuro.

Si bien los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de esta investigación no pueden generalizarse –ni fueron concebidos con esa intención–, se logró recuperar experiencias de personal educativo en 20 de las 32 entidades federativas de México, el cual labora, además, en una amplia diversidad de contextos geográficos y de modalidades educativas. Sin dejar de mencionar que algunas de estas figuras –como es el caso de los directores, los coordinadores académicos, los ATP y los supervisores de zona y de sector– compartieron experiencias que representan no solo su propia voz sino también la de otras figuras bajo su coordinación.

#### **4. La autonomía escolar como proyecto de política educativa en México: análisis del ciclo de políticas**

##### **4.1 Antecedentes: intervenciones del Gobierno federal anterior en materia de autonomía escolar (2012-2018)**

De acuerdo con el marco del ciclo de políticas, para entender la definición y espacio de implementación de una intervención de gobierno como *Aprende en casa*, se necesita indagar sobre sus antecedentes. Durante el sexenio 2012-2018, el Gobierno federal realizó una reforma constitucional y diseñó, entre

otras intervenciones, la estrategia «La escuela al centro», para atender el que consideró el principal problema educativo: su baja calidad, entendida como niveles deficientes de logro en los aprendizajes de las y los estudiantes, y en los que los procesos escolares –se sostuvo– tenían un alto impacto (SEP, 2013). El entonces presidente de México dijo que:

Para mejorar el funcionamiento cotidiano de los planteles, estos tendrán [...] menos burocracia y, *en especial, mayor autonomía de gestión* [énfasis agregado]. [...] La comunidad escolar tendrá mayor capacidad para decidir el destino de los recursos y la operación de los planteles, lo mismo que para incidir en el contenido del plan de estudios. (Peña Nieto, en Presidencia de la República, 2017)

Las palabras del jefe de Estado, así como los cambios realizados a la Ley General de Educación (LGE-2013) y lo plasmado en otros documentos de política (Acuerdo 717; NME; PSE 2013-2018), permiten vislumbrar a la autonomía de gestión como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa, así como identificar las áreas sobre las que se otorgó –mayor o menor– permiso formal para que las comunidades escolares tomaran decisiones, siempre que se cumpliera con una normalidad escolar mínima (véase la tabla 1):

Tabla 1  
Alcances formales de la autonomía escolar reconocida en el sexenio 2012-2018

| Área de decisión   | Alcance permitido de la decisión  |
|--|---|
| Infraestructura*   | Mejorar en términos de dignidad   |
| Materiales educativos*                                       | Comprar   |
| Operación*   | Resolver problemas básicos e informar de todos los movimientos e incidencias ocurridos en el plantel        |
| Participación (entre estudiantes, docentes y padres/madres)* | Propiciar las condiciones, bajo el liderazgo de la figura directiva   |
| Currículo  | Seleccionar de un listado fijo las actividades a desarrollar, organizadas en cinco ámbitos preestablecidos. |

Nota: las áreas marcadas con asterisco (\*) fueron reconocidas jurídicamente.

Fuente: elaboración propia a partir de Acuerdo 717 (2014), LGE-2013 (1993/2017) y SEP (2013, 2017).

Esta propuesta, a su vez, tiene sus antecedentes en la descentralización propuesta por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Anmeb), en la ampliación de las figuras involucradas en la distribución de la función social de la educación desde la elaboración de la LGE en 1993, y en el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que, durante casi 15 años (2001-2015), promovió el mejoramiento de las facultades de planeación estratégica de las comunidades escolares.

En cuanto a los resultados de la intervención de política educativa, como puede verse en la tabla 1, si bien se avanzó en el reconocimiento de algunas áreas de la autonomía escolar, no todas se elevaron al nivel jurídico; además, se observa la ausencia de otras dimensiones mencionadas en la literatura (Hooge, 2020; Neeleman, 2019), y que el alcance formal reconocido para cada una podría considerarse limitado y con lagunas de claridad para la operación (CEE, 2017). Estos problemas en el diseño también se vieron en términos de implementación. A manera de ejemplo, los «clubes» o talleres escolares, que fueron el formato central en el que se pidió ejercer la autonomía curricular del modelo educativo (SEP, 2017), apuntaron a la ampliación de brechas entre los centros que tenían los recursos para hacer un uso efectivo de esa flexibilidad y los que no (Benavides & Manzano, 2019). A esto se sumó que el «recuperar la rectoría del Estado sobre la educación» también fue declarada una prioridad del gobierno, lo que difícilmente podía congeniar con una visión menos centralista del sistema educativo, pese a estar encaminada, en papel, a transparentar el acceso a la profesión docente, entre otros elementos relacionados con la operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) (Luna, 2020).

#### **4.2 La autonomía escolar en la respuesta del Gobierno actual a la pandemia**

En la respuesta diseñada por el Gobierno actual para continuar con la educación formal durante la pandemia no se ubicó una intervención específica y clara para impulsar el eje de autonomía escolar. Por esta razón, se recurrió metodológicamente a extraer los hilos relacionados con este eje de política en otras decisiones, acciones y omisiones en la estrategia general de *Aprende en casa*, y a rastrear sus puntos de encuentro y desencuentro con el marco de política educativa general del sexenio en curso y del que lo antecedió.

Para ello, lo primero es analizar el problema público según como fue definido inicialmente en la agenda de gobierno. Ante el reconocimiento público realizado el 11 de marzo por la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto a la expansión global de la COVID-19 como una pandemia (OMS, 2020), la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de suspender las clases presenciales a nivel nacional desde el 20 de marzo e iniciar la transmisión de un programa de televisión llamado *Aprende en casa* a partir del 23 de marzo (SEP, 2020a), el cual estaría destinado a estudiantes que cursan algún nivel educativo —desde el inicial hasta el medio superior— (SEP, 2020a). Una semana después, se abrió el portal «Aprende en casa» para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2020b), y, un mes después de esa fecha, la página web para media superior (SEP, 2020f).

En esta decisión, podría decirse que el componente central en la definición del problema público fue la consideración de un alto riesgo de contagio de COVID-19 en las clases presenciales. De esta definición explícita emerge, al menos, un segundo componente no manifiesto en la definición: el problema por resolver no serían las malas condiciones sanitarias de las escuelas en México (INEE, 2019a) ni el alto grado de centralismo en las decisiones para responder a los retos del sistema (Hooge, 2020; OCDE, 2020), etc. Es decir, no se buscaba fortalecer formalmente las capacidades de las comunidades escolares para decidir y actuar sobre la emergencia, sino evitar la presencialidad de las clases<sup>4</sup>, que solo podrían reanudarse cuando el semáforo epidemiológico de la entidad se encontrara en verde (SEP-SSA, 2021).

Esta ausencia del componente de autonomía escolar en la definición del problema se trasladó al diseño de la estrategia, cuyo componente central fue un programa televisivo. El formato del primer programa *Aprende en casa I*—y del que aquí se da mayor cuenta— consistió en la agrupación de los diversos grados que componen desde la educación inicial hasta la media superior. Resalta que, casi un mes después de haberse iniciado la estrategia se incorporó un nuevo elemento por mandato oficial: carpetas de entregables que debían contener las respuestas a preguntas realizadas durante el programa televisivo/radiofónico, ya que serían «un auxiliar en la evaluación de aquellos alumnos que tuvieron acceso al programa» (Moctezuma, en SEP, 2020d). Además, dos días antes de hacerse pública esta directriz, el secretario de Educación Pública señaló que el programa televisivo se basaba en los libros de texto, por lo que estos podían usarse como apoyo (SEP, 2020d). A partir de ello, las autoridades federales dijeron que «nadie se quedaría sin aprender» porque más de 90% de la población tiene televisión y «todos los estudiantes [tienen] sus libros de texto».

Si bien «se recomendaba» a docentes el «mantener contacto» con sus estudiantes, no se aclaró si este contacto consistía y debía realizarse por la plataforma GSuite, ni si habría apoyos gubernamentales que contribuyeran al acceso tecnológico, tanto de docentes como de estudiantes, entre otras implicaciones operativas de lo que significaba «mantener contacto» con los grupos a su cargo. Más adelante, el 1 de junio, a días de terminarse el ciclo escolar 2019-2020, se anunciaron las fechas referenciales para la calificación de alumnos, capacitación del personal escolar, sanitización de inmuebles,

---

4 Esto ha sido así con las siguientes dos ediciones del programa: *Aprende en casa II* y *Aprende en casa III*, cuyo numeral aumenta conforme avanzan los semestres sin clases presenciales generalizadas en el país. Sin embargo, cada vez se redefine más el problema en discurso hacia los efectos educativos de la no presencialidad, sin que ello se traduzca, necesariamente, en un fortalecimiento de la autonomía escolar.

nivelación de conocimientos y regreso a clases presenciales (SEP, 2020h); sin embargo, el 4 de junio, se publicó un Acuerdo que no solo marcó nuevas fechas para el cierre del ciclo escolar, sino que, además, planteó las pautas que «debían seguir» para evaluar –calificar– a los estudiantes, aplazando la sanitización –limpieza– de inmuebles hasta el momento en el que el semáforo epidemiológico marcara «verde» (Acuerdo 12/06/20, 2020).

Al revisar las acciones de política y directrices de gobierno, se observa que lo más cercano al fortalecimiento de las comunidades escolares en la respuesta del gobierno a la emergencia educativa fueron las nueve acciones planteadas por Esteban Moctezuma para el regreso seguro (SEP, 2020g) y las capacitaciones de GSuite, aunque estas estuvieron enfocadas en la docencia, más que en fortalecer las capacidades de gestión. Además, al analizar los documentos de política clave, emergen problemas de inconsistencia en el tiempo y de cohesión de la estrategia –no necesariamente justificados por la emergencia–, directamente relacionados con el margen de decisión y acción que estaba permitido –o no– para el personal escolar, lo que tampoco concuerda con el discurso de revalorización de la labor y las capacidades docentes plasmado en el PND 2019-2024, el PSE 2020-2024, la reforma constitucional de 2019, la LGE-2019 y el programa La Escuela Es Nuestra.

Tan solo la investigación de gabinete permite concluir que la claridad de los márgenes y posibilidades de las figuras educativas para tomar decisiones sobre la escuela no era explícita, y ello se confirmó como un obstáculo para la implementación de *Aprende en casa* en las entrevistas individuales y grupos focales que se sistematizan más adelante. Es importante aclarar que en este artículo se incluyen los hallazgos de entrevistas que refieren lo ocurrido desde marzo de 2020 –cuando se cursaba el tercer trimestre del ciclo escolar 2020-2021– hasta la planeación de lo que sería el ciclo escolar 2020-2021, por lo que queda pendiente conocer exactamente lo ocurrido «en campo» después de ello.

La fortaleza o debilidad de un proyecto de política educativa puede verse, en el caso de México, en las rupturas y continuidades que tiene en el tiempo, incluso entre un sexenio y otro. Si bien en ambos momentos se ha sostenido discursivamente que la escuela es una prioridad de la política educativa, en la nueva Ley General de Educación (LGE-2019), por ejemplo, se borró por completo el término «gestión escolar», mientras que su homóloga vigente en el sexenio anterior había sido reformada expresamente para incluir el término y comenzar a esclarecer las áreas sobre las que se podrían tomar decisiones planificadas desde las escuelas (art. 12, V bis, LGE-2013, 1993/2016) (véase la tabla 1). En su lugar, la LGE-2019 habla de la emisión de una «guía operativa» que tiene el fin de

«apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, pedagógicas, directivas, administrativas y de supervisión de cada plantel educativo enfocadas a la mejora escolar, atendiendo al contexto regional de la prestación de los servicios educativos» (art. 107, LGE-2019, 2019).

## 5. En medio de la implementación de *Aprende en casa*, el despliegue de ejercicios de autonomía escolar

### 5.1 El proceso escolar de toma de decisiones en respuesta a la emergencia y a las limitaciones de la autoridad

A partir de las entrevistas y grupos focales realizados, se puede señalar que la estrategia del Gobierno –incluido su programa eje *Aprende en casa*– fue percibida más como una carga o imposición de arriba hacia abajo, que como un pilar de apoyo, e incluso como un obstáculo, pues significó más trabajo a los maestros –y a las madres y padres de familia–, en especial frente a la incertidumbre sobre la calificación del ciclo escolar, solamente esclarecida a partir de un Acuerdo secretarial días antes de finalizar el ciclo escolar (Acuerdo 12/06/20, 2020):

Por parte de la coordinación estatal se nos indicó que *se tenía* [énfasis agregado] que seguir trabajando con las fichas de *Aprende en casa*. El hacerlo, obviamente, implica *más* trabajo [énfasis agregado]. Hubo mucha queja de los padres de familia. (GF, directores de secundaria, 9/6/2020)<sup>5</sup>

En la parte de la evaluación también es otro problema, puesto que ahorita la autoridad está diciendo: «Si el niño no te entregó, no importa, tú, de todos modos, promedias tus calificaciones anteriores, y si él no te entregó, pues no importa, de todos modos, pasa» [...] ¿Qué hay con los que sí cumplieron? [...] como que ahí también hay grietas que la autoridad educativa debería de ver [...] porque hasta ellos mismos [los alumnos] se enteraron a través de los medios o de los comunicados que, si no entregaban el trabajo, de todos modos iban a pasar. (GF, docentes-directores de primaria, 8/6/2020)

A lo anterior, se sumó un problema que ha sido poco mencionado, incluso en los espacios de opinión pública entre especialistas: de acuerdo con las

---

5 En la codificación de las entrevistas, «EI» significa entrevista individual y «GF» grupo focal. En todos los casos, se coloca el perfil general de las y los actores entrevistados, así como la fecha.



figuras entrevistadas, la programación de *Aprende en casa* fue igualmente nueva, cada día, tanto para las y los maestros, como para sus estudiantes. Al respecto, una profesora de preescolar señala:

Hablaba yo con una mamá por teléfono [...] y me decía: «Maestra, ¿no habría posibilidad de que usted me mandara las preguntas del programa EscuelaTV un día antes, para que, en cuanto termine la programación, la niña las esté resolviendo [...]?». Y yo me fui para atrás y le dije: «Ay, señora, discúlpeme, pero el horario de TV y la programación *viene a nivel nacional, yo no tengo acceso a la programación* [énfasis agregado], sé el tema, pero no sé cómo van a abordar el contenido y no tengo conocimiento de esas preguntas». (GF, figuras educativas, preescolar, 15/6/2020)

Es muy probable que la falta de conocimiento previo de la programación —en contenido y manejo— por parte de las y los docentes obstaculizara la posible incorporación de este programa como una guía efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien se reconoce que el problema público por resolver no es sencillo, estos detalles son un reflejo de la poca consideración que se tuvo por parte del Gobierno central para involucrar, desde el inicio, a quienes se ha argumentado que son los «agentes fundamentales del proceso educativo» (Decreto de 2019). Cabe aclarar que, para la grabación y el diseño de los contenidos de *Aprende en casa II* y *Aprende en casa III*, fueron convocados algunos docentes que habitan la zona del Valle de México; sin embargo, los contenidos siguieron sin estar disponibles con anticipación para el magisterio, pese a que la autoridad prometió hacerlo con la emisión de *Aprende en casa III*.

Como se dijo previamente, lo más cercano al fortalecimiento de las comunidades escolares fueron las nueve acciones planteadas por Esteban Moctezuma (SEP, 2020). Sin embargo, una preocupación específica expresada por las figuras docentes y directivas de primaria entrevistadas en un grupo focal fue el temor de que las autoridades «les avisaran», en algún momento inesperado, que «debían» dedicar los recursos del programa La Escuela Es Nuestra a la adquisición de materiales de previsión sanitaria que se anunciaron desde la autoridad central a toda la población como «garantía» para regresar a las escuelas, pues las comunidades escolares ya habían planeado el destino de los recursos para atender necesidades básicas e históricas de sus centros educativos —como la construcción de bardas perimetrales, techos y sistema de drenaje—. Al respecto, hay que mencionar que su preocupación tenía sentido, en tanto Esteban Moctezuma, exactamente un mes después del grupo focal con estas figuras educativas,

anunció que, para garantizar el acceso a los materiales sanitarios para prevenir el contagio de COVID-19 en las escuelas «se cuenta con el apoyo de las entidades federativas, los municipios, y del programa La Escuela Es Nuestra» (SEP, 2020h).

Esta distancia entre lo ocurrido «en campo» y la toma de decisiones también se vio en los esfuerzos sin respuesta de muchos de los informantes por establecer contacto con sus autoridades superiores. Al respecto, una jefa de sector de Veracruz comentó: «No tenemos la manera de llegar con nuestras autoridades superiores inmediatas, no hay forma. [...] nunca hemos estado peor, esa es la verdad [...] Pareciera que la idea es complicar, no resolver». (GF, supervisores de primaria, 29/5/2020).

De acuerdo con los testimonios de algunas figuras educativas, cuando se logró comunicación con sus autoridades superiores —a veces desde el nivel docente-director, pero, principalmente, de directores hacia arriba—, fue más para la vigilancia y el control. En cuanto a ello, las y los entrevistados dijeron que dedicaron un tiempo importante al llenado de formatos y reportes para demostrar a sus jefes que estaban cumpliendo sus funciones:

Se pierde muchísimo tiempo en cuestiones administrativas e, incluso ahorita, ante esta situación eso de que: «Y manda la evidencia, y manda la programación de 15 días», y no sé qué. [...] Lo más importante, desde mi punto de vista, [era] atender a los chicos, darles ese seguimiento, darles esa retroalimentación, no perderlos. (GF, docentes de EMS, 18/6/2020)

En el fragmento anterior, resalta la preocupación de docentes por la posibilidad de deserción escolar, la cual fue una de las cuestiones más mencionadas por Moctezuma como puntos de interés del Gobierno, pero testimonios como este podrían mostrar, más bien, las necesidades divergentes entre lo formal y lo real. En el mismo sentido, las decisiones de las autoridades superiores de las y los informantes sobre diversos elementos de la estrategia gubernamental para enfrentar la pandemia no solo les resultaron confusas sino poco oportunas con relación a los tiempos y condiciones que enfrentaron en su campo de práctica:

La semana pasada tuvimos nuestra reunión con el supervisor y él nos decía que todo iba [a concluir] para el 17 de julio, y al inicio de esta semana nos dice que pues ya, que ya terminaron las clases y que ya tenemos que entregar los reportes y demás. Entonces, en esta parte nosotros íbamos a diferir un poco del supervisor, pues tenemos que hacerlo con tiempo y llevar a cabo nuestro proceso para no afectar a los alumnos. (GF, directores de secundaria, 9/6/2020)

Puedo notar también la gran barrera, el abismo de los contextos en los que trabajamos; finalmente era algo que tenía que tomar muy en cuenta la SEP y, sin embargo, pues, dijo: «*Ahí está, háganle como puedan* [énfasis agregado], y que los chicos aprendan y se acabó». Entonces, cada uno de nosotros tuvo que tomar sus propios medios, sus propios recursos, para llegar con los chicos a casita. (GF, docentes-directores de primaria, 8/6/2020)

Así, la mayoría de las y los docentes con quienes se habló —en especial quienes trabajan en espacios rurales o urbano-marginales— dijeron que, para una parte importante de sus estudiantes, no fue posible «conectarse» por algún medio electrónico —sea a través de internet o de los canales necesarios de la televisión— para sintonizar el programa, y algunos maestros señalaron que tampoco las guías-cuadernillos elaborados por el Gobierno tuvieron la suficiencia, ni las adecuaciones pedagógicas, para los distintos contextos educativos del país. En ese sentido, el escenario más optimista reportado fue en el que el programa fue utilizado «como una herramienta más» del repertorio de cada figura educativa, cuyo uso dependía de que los contenidos transmitidos o el formato de la programación —ambas cuestiones valoradas *a posteriori* por las y los maestros— empataran con la estrategia planeada previamente por los colectivos escolares o docentes en lo individual.

Dado lo hasta aquí expuesto, se torna relevante profundizar en la forma en la que las comunidades escolares desempeñaron sus funciones sorteando la crisis derivada de la pandemia. Tras llevar a cabo el trabajo de campo, se pudieron identificar dos caminos de decisión predominantes de las figuras escolares, aunque con un punto de partida común y un resultado similar. Ambos caminos comenzaron con la decisión de planear una estrategia por seguir para continuar con los procesos educativos, al menos durante las primeras semanas de confinamiento —que, en ese momento, se pensaba que serían suficientes—, sin continuar a la espera de instrucciones para el aislamiento físico, que parecía —y fue— inminente, por parte de sus autoridades superiores.

Posteriormente, cuando se hizo público que la forma en la que intervendría el Gobierno para dar respuesta a la emergencia sería un programa televisivo, junto con otra serie de decisiones que se fueron tomando y comunicando ya en confinamiento —como las relacionadas con la plataforma de Google, las carpetas de entregables y los mecanismos de calificación—, comenzaron a bifurcarse los caminos. Por un lado, ciertas comunidades escolares —aparentemente, la mayoría— decidieron seguir el camino trazado por las autoridades e incorporar las estrategias marcadas, al menos en un inicio. Por otro lado, hubo centros educativos en los que se decidió continuar

con la estrategia planeada inicialmente por el propio colectivo escolar, sin valorar las directrices provenientes del Gobierno, pues dijeron que las autoridades «les han demostrado múltiples veces» su lejanía con los retos a nivel escolar, mientras que las voces de las figuras educativas no serían escuchadas.

Con todo, en ambos casos, los caminos volvieron a encontrarse, pues todas las comunidades escolares con las que se tuvo contacto terminaron por privilegiar sus formas autónomas de organización, tras considerar *–a priori o a posteriori–* que existía un marcado contraste entre lo que les fue instruido y las necesidades que tenían que atender y que, sin duda, les demandaban otros cursos de decisión y acción:

Como estrategia, aquí en Chiapas, el Gobierno nos dio unos cuadernillos, igual, que se llaman *Aprende en casa*, pero, pues, en mi caso, yo tengo 100 alumnos, me mandaron 30 [cuadernillos], ¿y cómo reproducimos los demás? Entonces, se hizo a un ladito. (GF, directores secundaria, 9/6/2020)

Desconozco, en gran medida, la estrategia «Aprende en casa», puesto que no fue un recurso en el que se basó nuestra estrategia de trabajo a distancia como centro educativo; sin embargo, pienso que la mejor estrategia de trabajo a distancia es la que puede crear cada centro educativo, cada profesor, ajustándose a las características del contexto y a las necesidades de los estudiantes. (GF, directores de secundaria, 9/6/2020)

Esta confluencia en los caminos de decisión y acción de docentes y directores hacia la autonomía escolar no reconocida formalmente puede explicarse, entre otros factores, por el limitado margen de autonomía que les fue conferido en la guía de la sesión extraordinaria del CTE del 23 de marzo de 2020, tras el cierre de escuelas, que establecía como objetivos de la sesión que, además de informarse sobre el virus, «el colectivo docente desarrolle un plan de aprendizaje en casa para mantener el avance educativo de sus alumnos durante el receso por la emergencia epidemiológica del COVID-19» (SEP, 2020m, p. 7). En ese sentido, las posibilidades de decisión y acción de las figuras escolares frente a la emergencia podrían encontrarse en el intervalo «débil» del «continuo de autonomía» de las intervenciones de política educativa propuesto por el Banco Mundial, ya que en esta porción del continuo se permite que las escuelas únicamente tengan autonomía respecto a métodos de enseñanza y aprendizaje, en lugar de buscar niveles más ambiciosos de autogobierno (World Bank, 2007). Según lo reportado por las y los informantes, este ya limitado grado de autonomía se redujo con la forma en la que se transmitió *Aprende en casa*: sin un flujo bidireccional de información con docentes y con las diferentes instrucciones giradas desde

el Gobierno central sobre acciones que los actores reportaron ya haber considerado previamente, según las necesidades de su contexto.

En específico, las figuras educativas identificaron problemas graves de equidad en la estrategia del Gobierno federal, que contrasta con las prioridades enunciadas en el PND 2019-2024 y en el PSE 2020-2024, puesto que, en opinión de los docentes y otros actores educativos con los que se tuvo comunicación, la estrategia «Aprende en casa» no tomó en cuenta la diversidad de contextos —geográficos, económicos, sociales o familiares, como el número de hijos o la situación monoparental de algunas familias, etc.— de las madres, padres o tutores; de los estudiantes; e, incluso, del magisterio.

Por ejemplo, las y los supervisores del nivel primaria entrevistados, pertenecientes a una jefatura de sector en Veracruz, señalaron que el programa no fue pensado para todas las posibles circunstancias del estudiantado y sus docentes, por lo que no fue incluyente. En el mismo sentido, docentes y/o directores de primaria señalaron que hubo dificultades para usar la herramienta ideada por el Gobierno, en parte por la mala señal, tanto de internet como de televisión, además de que esta no contó con las adecuaciones pedagógicas que requería cada grupo de estudiantes, de acuerdo con su contexto. Así, los cursos de decisión y acción de las figuras educativas se vieron en la necesidad de no contemplar el programa como el principal «apoyo» creado por el Gobierno:

Realmente una pertinencia en el programa *Aprende en casa* yo no la vi [...] aquí en la comunidad no llegaba la señal, los papás que tienen tele abierta tampoco les agarran los canales [...]. Realmente, yo no utilicé [el] programa *Aprende en casa*, se dejó de manera opcional para quien quisiera verlo. Yo, en algunas ocasiones, sí lo vi, [...] creo que no servía para todos porque, obviamente, creo que todos aquí estamos en la sintonía de que cada maestro sabe cómo va: unos vamos más adelante, otros vamos más rezagados, y cada uno se enfoca en lo que su grupo necesita. Entonces, [el] programa *Aprende en casa* fue generalizado, dando por sentado que todos los maestros vamos en el mismo canal, que todos vamos igual en el programa [de estudio], y, pues, es lo cierto que no es así. (GF, docentes-directores de primaria, 8/6/2020)

Con respecto al programa de *Aprende en casa*, creo que la mayor dificultad fue que no todos [los niños y niñas] tienen internet; algunos papás empezaron a trabajar con sus datos [del celular], pero, al ser una programación larga de dos horas, se les bajaban muy rápido sus datos; entonces, me decían: «Maestra, es que, sí es mucho dinero el que se está invirtiendo». Entonces,

fue, también, esa una causante de decirle: «¿Sabe qué? Trabaje solo con el cuadernillo», porque yo creo que esa fue una de las principales [problemáticas], de que no todos tenían acceso a internet, no todos tenían las mismas condiciones; de hecho, mi clase por Zoom también la di cada ocho días porque una mamá me decía: «Es que mi hijo se conecta con el celular de mi esposo y ahorita se fue al trabajo y se lo llevó, hoy no se conecta mi niño hasta en ocho días, maestra». (GF, figuras educativas de preescolar, 15/6/2020)

Esta falta de equidad en la intervención del Gobierno, como uno de los motivos centrales de los despliegues de autonomía escolar por la necesidad de contextualización educativa (Gairín, 2015), puede sintetizarse en las palabras de un supervisor de primaria: «Si las autoridades no diseñan esas estrategias locales, lo hacemos nosotros» (GF, supervisores de primaria, 29/5/2020). Este panorama también se puede apreciar en las palabras de la jefa de sector de nivel primaria entrevistada, quien señaló que «la estrategia [de las autoridades] tiene pies de barro [...] fue excluyente y se planteó para los niños y niñas más privilegiadas» (EI, jefa de sector de primaria, 20/5/2020). Cuando a esta jefa de sector se le preguntó «¿Qué podría haberse hecho para que la estrategia no fuera excluyente?», respondió:

Se debía haber empezado por mapear las necesidades educativas de los distintos grupos de población y [entonces] priorizar a los grupos en riesgo [...] se necesitaban estrategias diferenciadas y, sobre todo, *darles confianza a las escuelas y los maestros para que se organizaran* [énfasis agregado] de acuerdo con sus propias realidades y recursos disponibles. (EI, jefa de sector de primaria, 20/5/2020)

Al hablar de la confianza en la organización de las comunidades escolares, la reflexión de dicha figura educativa hace un énfasis explícito en el foco de este artículo: la necesidad de la autonomía escolar como proyecto de política educativa, pues, aunque en la realidad esta autonomía toma la forma de procesos que no esperan un reconocimiento o permiso formal —en especial ante retos impostergables—, «la autonomía por sí sola no se consolida si no se introducen reformas institucionales en el sector educativo como una estrategia de descentralización de la toma de decisiones educativas» (INEE, 2019b, p. 5).

Estos despliegues de autonomía pueden apreciarse en las citas textuales colocadas previamente y en otras que se compartirán a continuación, en donde las figuras educativas entrelazaron sus reflexiones sobre la utilidad y uso de la estrategia —decisiones, acciones y omisiones— implementada por

el Gobierno, con las propias decisiones y acciones llevadas a cabo frente a los retos de sus contextos y, no poco común, frente a las órdenes que las autoridades –federales y/o estatales– les presentaron en un formato de arriba hacia abajo (vertical).

De hecho, varios de los docentes y directores entrevistados señalaron que la mejor estrategia es aquella en la que los centros escolares decidieron con independencia de lo marcado por las autoridades federales y estatales:

Nosotros tenemos, en la planeación, que diversificar, estando en el mismo grupo, y, en este caso, el programa en televisión era un solo programa para los tres grados, ni siquiera por grado, y, luego, no se veía, de una u otra forma, la diversidad de aprendizaje de los niños o los niveles de logro de los niños. [...] Por eso, se toma la iniciativa de decir: «OK, ustedes [maestras] conocen a sus niños, conocen las características que tienen y, a partir de su nivel, empecemos a planear y les mandamos las actividades». (Directora, EG, figuras educativas de preescolar, 15/6/2020)

A mí me da tristeza ver que muchas decisiones que la autoridad educativa nos pide que vayamos cumpliendo evidentemente son tomadas desde un escritorio, que ponen en evidencia a una persona que nunca ha estado frente a un grupo de clases [...]. Entonces, yo creo que sí es un desafío y yo creo que las decisiones que, como instituciones, públicas o privadas, vayamos tomando, yo creo que son las correctas, porque nosotros conocemos a nuestras familias, a nuestros chicos, sus carencias, sus áreas de fortaleza. (GF, directores de secundaria, 9/6/2020)

El programa *Aprende en casa* está desfasado, no cumple con los objetivos que nosotros tenemos en nuestro subsistema [...] nadie más que nosotros, que estamos dentro de nuestras escuelas, conocemos las carencias, conocemos las limitantes, tenemos el FODA [análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas] de nuestra institución, como para que, a nivel federal, nos lancen un programa que no está contextualizado a nuestras necesidades. (GF, docentes de EMS, 18/6/2020)

Esta percepción respecto a que las figuras educativas en campo son quienes poseen más elementos para decidir frente a un problema público tan diversificado por contextos fue expresada por la mayoría de las figuras educativas al hablar de la necesidad de una mayor flexibilidad formal para que cada escuela tome las decisiones que considere convenientes para preparar el eventual regreso a clases presenciales, pues son ellas quienes tienen «el pulso» de las necesidades –y posibilidades– de sus estudiantes y

colegas. En el mismo sentido, y en concordancia con la importancia de la visión a futuro de la escuela para la eficacia de los esfuerzos de autonomía escolar (Harris, en Murillo & Krichesky, 2015), desde finales del ciclo escolar mismo en el que se inició el confinamiento (2019-2020), algunos informantes compartieron sus planes para el eventual regreso a clases sin esperar instrucciones «desde arriba» o que el regreso a la presencialidad fuera un hecho, tales como medidas para trabajar el distanciamiento físico sin descuidar el ámbito socioemocional que requiere del contacto –en especial para las y los niños de preescolar–; el elaborar diagnósticos integrales y algunas ideas para nivelar a las y los estudiantes que no tuvieron acceso al material para trabajar a distancia, en respuesta directa a la propuesta de regularización de la autoridad federal: «eso de [dividir al grupo] de la A a la L ya no es funcional; a lo mejor necesito que, de lo que conozco de mis alumnos, y sabiendo quiénes no tuvieron acceso, ingresar con ellos primero, darles la atención que requieren de inmediato» (GF, directores de secundaria, 9/6/2020).

## **5.2 Expresiones de la autonomía escolar en pandemia: identificación de cuatro dimensiones de autonomía directamente colectiva o «democrática»**

La situación extrema que obligó a las figuras educativas a tomar decisiones contextualizadas para el trabajo a distancia con sus estudiantes abre también la discusión sobre la necesidad de trabajar de manera colaborativa en el interior de las comunidades escolares. En las entrevistas y grupos focales realizados, la mayoría de las figuras educativas, –en especial de educación básica, y, en menor medida, de media superior– hicieron referencia a que en sus escuelas se realizaron reuniones antes y durante el confinamiento para tomar decisiones de manera –más o menos– colegiada sobre las estrategias por seguir, los medios o herramientas por utilizar para implementarlas y, de ser necesario, los virajes de rumbo. Estos ejercicios corresponderían al subtipo de autonomía escolar que, en el apartado de revisión de literatura especializada, se denominó «democrática», en tanto que las decisiones y acciones implicaban la participación directa del colectivo escolar. Al respecto, merece especial atención la experiencia de un grupo de preescolar entrevistado:

Todos los lunes hemos tenido reuniones de plantel por vía Zoom, en la cual hemos tomado acuerdos acerca de cómo vamos a trabajar cuando se acercaba alguna que otra actividad. Los acuerdos son grupales, se lanzan, se aceptan o se desechan, y con base en eso es que nosotros nos organizamos para el trabajo. (GF, figuras educativas de preescolar, 15/6/2020)



En este discurso, pueden verse pincelados los tres elementos que Traver *et al.* (en Moliner *et al.*, 2016) mencionan como aspectos clave para pasar de lo que denominan «culturas escolares individualistas» a una «colaborativa»: (i) asumir el proyecto de mejora como propio de toda la comunidad educativa; (ii) tomar decisiones tomando en consideración toda la pluralidad de voces, desde el respeto, la tolerancia y la empatía; y (iii) trabajar desde la transparencia informativa y el disenso, como muestras de confianza y corresponsabilidad.

De hecho, el trabajo colectivo surgió como una necesidad profundamente sentida en todos los grupos focales al presentarse recurrentemente como una propuesta de los agentes escolares para mejorar la educación en un contexto de pandemia. Se propuso, por ejemplo: «afianzar el trabajo colectivo y el trabajo entre pares [docentes], buscando llegar a una comunidad de aprendizaje» (GF, docentes-directores de primaria, 8/6/2020). Una maestra mencionó que esto es una prioridad, no solo en la pandemia:

Entonces, [propongo] que cada escuela tenga un plan emergente de acción, en caso de cualquier contingencia, llámese terremoto, llámese inundación, llámese pandemia, llámese todo lo que nos está azotando últimamente, y es importante que [...] ese plan emergente sea elaborado por personas que laboran dentro de cada centro [...]. (GF, docentes de EMS, 18/6/2020)

En el trabajo de campo también resultó claro que la toma de acuerdos ante la crisis, si bien resultó benéfica en términos de optimización de recursos —desde los financieros y de tiempo, hasta los emocionales—, no se presentó sin obstáculos para todas las comunidades escolares y, en algunas ocasiones, no se logró concretar. Una profesora de Oaxaca dijo lo siguiente:

La dificultad que enfrentamos fue organizarnos como consejo técnico escolar para unificar una sola estrategia de trabajo a distancia basada en las características de nuestro contexto. [...] Yo creo que fue el mayor reto que enfrentamos. (GF, directores de secundaria, 9/6/2020)

A partir de las voces de los actores con los que se tuvo contacto, se pueden referir cuatro dimensiones de la gestión escolar en las que fue posible un mayor trabajo colegiado de toma de decisiones y acción. Sobre estas dimensiones se profundiza a continuación, sin desconocer las dificultades a las que se enfrentaron las comunidades escolares y los retos pendientes en la materia.

## **La coformación entre pares**

La mayoría de las figuras educativas reportaron por lo menos dos acciones de coformación con sus colegas. La primera fue la socialización e intercambio de estrategias de enseñanza que pudieran resultar relevantes para las condiciones que la pandemia impuso. Esto se realizó desde antes de iniciarse el confinamiento y, aunque en pocos casos, también en varias reuniones sostenidas a distancia, ya sea por todos los miembros de los colectivos escolares o por pequeños grupos de acompañamiento mutuo.

Una segunda acción de coformación mencionada consistió en el apoyo recíproco para adquirir o mejorar las habilidades digitales con fines educativos. Un director de secundaria, por ejemplo, mencionó que en su escuela se creó un sistema de tutorías entre pares para dar seguimiento a las necesidades de uso de estas herramientas. En el caso de un colectivo de preescolar, todas sus integrantes tomaron los mismos cursos para desarrollar habilidades tecnológicas y, al final de las sesiones, se reunían virtualmente para comentar y complementar los aprendizajes construidos; la directora del plantel mencionó que esto fue «clave» para que las docentes de su escuela incorporaran óptimamente las herramientas digitales a su trabajo.

## **Coordinación para diagnosticar y monitorear las condiciones estudiantiles**

Las figuras educativas de preescolar, primaria y secundaria con las que se habló dijeron que las comunidades escolares a las que pertenecen organizaron ejercicios de diagnóstico para conocer con mayor certeza las condiciones de sus estudiantes y, con base en ello, planear las estrategias para continuar con la educación desde casa. Especialmente quienes laboran en las comunidades más desaventajadas mencionaron que la realización de estos ejercicios fue decidida en reuniones colegiadas, y en los mismos espacios se comentaron las condiciones de las y los alumnos tras el levantamiento de datos. Las y los informantes resaltaron haber acordado los ámbitos por conocer de sus estudiantes; por ejemplo, la posesión de un equipo de cómputo o celular, el tipo de celular –con o sin cámara, con posibilidad o no de instalar un servicio de chat–, la cantidad real de tiempo que este equipo estaría a disposición de los estudiantes, el tipo de servicio televisivo con el que contaban, la condición laboral de las familias, e, incluso en algunos casos, las habilidades tecnológicas de estudiantes y familiares.

Este tipo de diagnósticos permitió decidir colectivamente las estrategias por seguir según el nivel de avance académico del estudiantado o las condiciones socioeconómicas (GF, supervisores de primaria, 29/5/2020). Por ejemplo, los datos del diagnóstico se discutieron en la reunión de CTE de

una escuela primaria y se tomó la decisión de que cada grupo se dividiría en tres subgrupos según el nivel de avance de quienes lo integran, ya que cada uno utilizaría un cuadernillo elaborado exprofeso. En el caso de los diagnósticos que revelaron largas distancias entre la escuela y el hogar de sus estudiantes o la carencia de medios tecnológicos, se decidió hacer visitas domiciliarias cada cierto tiempo –usualmente, cada 8 o 15 días– para dejar, recoger y evaluar las tareas; de esta manera lo hizo el personal de una primaria rural que se organizó para desplazarse según el grado al que perteneciera el estudiantado (una semana de 1.º-3.º y otra de 4.º-6.º). También hubo escuelas que acordaron dejar los materiales de trabajo en un punto medio entre ellas y sus estudiantes, como las «tienditas» de abarrotes, realizando las gestiones necesarias: se dejaba una lista a la persona encargada de la tienda para que relacionara el nombre del alumnado con los materiales que le debían entregar o recoger.

El monitoreo constante de los estudiantes, por su parte, también fue una decisión que tomaron algunas comunidades escolares en conjunto. Un primer monitoreo, mucho más extendido entre las y los informantes, consistió en la constante evaluación de la efectividad de las estrategias para continuar con la educación durante la contingencia y en su transformación, conforme se identificaron y comentaron nuevos retos, mejores herramientas, o se recibieron las instrucciones de las autoridades educativas. Otro tipo de monitoreo fue el seguimiento de las situaciones, necesidades y avances del alumnado, que, además de propiciar la reformulación de estrategias previamente mencionada, motivó, también, la implementación colectiva de otras acciones para atender retos puntuales como la deserción escolar, que se vislumbra como uno de los efectos más graves de la pandemia (Valora Consultoría, 2020).

### **Trabajo por proyectos interconectados**

En todos los grupos de enfoque de nivel preescolar y primaria se mencionó al menos un proyecto educativo –por ejemplo, de arte o español– para vincular el contenido de las asignaturas y el uso de las sesiones de CTE para planearlo y evaluarlo. Ello fue inesperado, porque las investigaciones sobre los CTE en México han señalado que estos se encuentran principalmente enfocados en el despliegue de medidas centralistas de microgerencia (Luna, 2020). Quizá su potencial como espacio para la autogestión escolar se activó con la pandemia, al ser un espacio de congregación obligatoria y en tanto coincidió que la pandemia fue reconocida globalmente por la OMS días antes de la sesión ordinaria de CTE del 13 de marzo de 2020, lo que pudo iniciar una senda de reconceptualización de este espacio en algunas escuelas para no seguir, necesariamente, la organización del tiempo

y prioridades marcadas por la autoridad federal en las guías que les envían para cada sesión.

El trabajo en colectivo, sin embargo, se dificultó más entre el profesorado que trabaja por asignatura, esto es, en la educación secundaria y la media superior. En el caso de este último nivel, únicamente 2 de 16 docentes mencionaron que en sus escuelas se trabajó con proyectos transversales; la mayoría de los y las maestras reportó trabajar por separado. Entre las dos excepciones, se encuentra el caso de una maestra que comentó que su centro educativo trabajó con actividades integradoras por módulos y de manera transdisciplinar, lo que redujo notablemente la carga académica a los estudiantes –ya de por sí muy agobiados por la situación económica y de salud de sus familias–, y la de los mismos docentes, que atienden, en su mayoría, a entre 400 y 500 alumnos (en una organización de 10 grupos con 40 o 50 estudiantes cada uno). A partir de su experiencia, esta maestra propuso: «Yo iría abonando a un proyecto colegiado, transversal, liderado, por supuesto, por autoridad, y por los profesores, que somos los que sabemos exactamente lo que está sucediendo» (GF, docentes de EMS, 18/6/2020).

### **Priorización curricular: contenidos clave y bienestar emocional**

Algunos docentes comentaron que, en las reuniones que tuvieron con sus colectivos escolares –fuera al inicio y/o durante el confinamiento–, se enfocaron en jerarquizar contenidos. Por ejemplo, los supervisores de primaria mencionaron que los docentes se reunieron para dosificar y seleccionar los conocimientos básicos en la mayoría de las escuelas. Los directores de secundaria entrevistados también dijeron que en sus centros de trabajo se jerarquizaron las asignaturas ante la dificultad de abarcar el currículo completo en medio de una pandemia. La constante en ambos niveles fue el privilegiar las asignaturas de Matemáticas y Español.

A partir de los diversos testimonios, se constató que, durante la pandemia –o por lo menos durante la primera parte de esta–, usualmente se priorizó lo académico, por encima de las demás áreas de formación, lo cual dificultó, en cierto sentido, el cuidado del bienestar –incluso físico–, tanto del estudiantado como del personal escolar:

Yo les decía en una junta de academia que tenemos cada ocho días: «¿Sabes qué?, ahora pregúntame a mí cómo me siento como maestro», porque, ¡la verdad!, es tanto-tanto trabajo que mi cuerpo mismo lo sacó, y entonces me enfermé. [...] Yo creo que aquí es ayuda emocional [lo que necesitamos]. (GF, docentes de EMS, 18/6/2020)

Así, se hizo evidente la necesidad de dar prioridad colectiva al bienestar de todos los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, resaltaron los testimonios de las maestras de preescolar, quienes comentaron que una decisión que tomaron como cuerpo colegiado fue dar seguimiento al estado emocional de sus estudiantes, por lo que, siempre que fue posible, cada docente se comunicó por videoconferencia o llamadas telefónicas con el alumnado, haciendo hincapié en que estas reuniones no fueron necesariamente clases, sino espacios para compartir y cuidar el bienestar emocional:

Era un momento de socialización, de saludarnos, [las y los niños] compartían ellos experiencias, de lo que estaban haciendo en este tiempo, les decía yo: «Bueno, ahora vamos a platicar de lo que más nos gusta, de lo que estamos haciendo, de lo que no nos gusta...». (GF, figuras educativas de preescolar, 15/6/2020)

Por su parte, otras figuras educativas mencionaron que la experiencia de educación a distancia los llevó a plantear y a tomar acuerdos como que, al regresar a clases presenciales, realizarían diagnósticos desde un enfoque de bienestar integral, con especial énfasis en el ámbito socioemocional. Cabe mencionar que, si bien existen múltiples factores para el agotamiento emocional—más en una pandemia—, la escasa autonomía de gestión permitida en las escuelas mexicanas puede ser un fuerte agravante de esta experiencia, ya que se ha demostrado que, a mayores grados de autonomía escolar, aumentan también la satisfacción laboral y la motivación del cuerpo docente, además de los niveles de felicidad de toda la comunidad escolar (Al-Bataineh, Mahasneh, & Al-Zoubi, 2021; Fradkin-Hayslip, 2021).

## **6. Consideraciones finales: lecciones de la pandemia hacia un proyecto urgente y sostenido de autonomía escolar**

Si bien es cierto que la decisión inicial del Gobierno de implementar, principalmente, un programa televisivo para trabajar a distancia y evitar el contagio de COVID-19 fue, en su momento, una decisión prudente en términos sanitarios, también lo es que dejó de lado la presión por una pronta reapertura de las escuelas, centrando el «bienestar de las comunidades escolares» en el distanciamiento físico y no en el fortalecimiento de los centros escolares—tanto en términos de infraestructura, como de autonomía de gestión formalmente reconocida—.

El análisis de las acciones desplegadas por la autoridad, a partir del modelo del ciclo de las políticas públicas, permite señalar que, aunque el contexto de pandemia es nuevo, no es una anécdota aislada el que el impulso a la autonomía escolar se vea prácticamente ausente en la respuesta del

Gobierno para hacerle frente. Aunque en el sexenio anterior (2012-2018) se avanzó en el reconocimiento de que el gobierno del sistema educativo debía incluir la autonomía de gestión en las escuelas y se implementó una forma muy concreta de autonomía curricular, tanto en el diseño como en la implementación de la estrategia emergente «Aprende en casa» fueron palpables las limitantes para que las figuras educativas tomaran las decisiones que consideraban convenientes en la gestión de la emergencia. De hecho, el Gobierno actual ha centrado sus esfuerzos de política educativa en el eje de equidad, manteniendo el discurso de la escuela como prioridad, incluso hablando de la revalorización magisterial como un nuevo elemento, pero haciendo aún más difusas las áreas en las que las comunidades escolares pueden, formalmente, decidir su rumbo.

Pese a este desdibujamiento fuertemente promovido por las rupturas y no las mejores continuidades de la política educativa, las figuras entrevistadas dan cuenta de cómo han resuelto el trabajo a distancia, con o a pesar de las instrucciones recibidas por la autoridad. Algunos de los testimonios recogidos constituyen un grito de auxilio para que la autoridad educativa atienda las cuestiones estructurales —en materia de infraestructura, recursos, formación magisterial, etc.— y permita que las comunidades decidan los mejores cursos de acción, en lugar de imponerse y dictar lo que debe hacerse.

La investigación realizada permitió profundizar en los procesos de autonomía directamente colectiva que ya ocurren en México, aunque todavía con muchos retos y poca visibilidad, lo que es producto, entre otros factores, del mismo desdibujamiento del proyecto político de autonomía escolar en el país. Aunque no se desconocen los logros de la «autonomía didáctica» (a nivel del aula) —en especial en contextos tan complejos como el actual—, es importante no perder de vista los beneficios del trabajo colectivo que las figuras entrevistadas mostraron como una realidad alcanzable y en los que «los [actores] implicados mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, convirtiéndose en protagonistas de los procesos escolares de toma de decisión» (Moliner *et al.*, 2016).

A partir del análisis realizado, se sostiene la tesis central de este artículo: la autonomía escolar ha sido un proyecto difuso de política educativa en México desde antes de la pandemia y lo ha sido también en la respuesta del Gobierno a la emergencia. Sin embargo, previamente a la contingencia, y tal vez con mayor fuerza ahora y para el futuro, algunas comunidades escolares han exigido, con palabras y acciones desplegadas desde la autonomía, el ser consideradas como integrantes centrales y activas del sistema educativo y, por tanto, de las decisiones que deben tomarse para la mejora escolar.

Estudiar las formas en las que las comunidades escolares han respondido a la emergencia permite problematizar la visión oficialista de la autonomía –más estudiada en la literatura académica–, que señala que esta solo existe ahí donde es otorgada formalmente, incluso jurídicamente. Se espera, por tanto, que esta investigación contribuya a una definición más amplia de lo que se entiende por autonomía escolar, tanto a nivel teórico como práctico, a partir del reconocimiento de que los despliegues de autonomía escolar ocurren, también, al margen de la verticalidad que se ha identificado en no pocos sistemas educativos alrededor del mundo (OCDE, 2020).

En ese sentido, se considera que la autonomía escolar –en especial la expansión de su definición– se encuentra estrechamente vinculada con la noción de «gobernanza», entendida como «el proceso de gobierno o de dirección de la sociedad mediante el cual una sociedad se dirige, gobierna y gestiona a sí misma» (Aguilar, 2006, p. 70). Es decir, la autonomía escolar no se considera una autocracia o anarquía, sino un reconocimiento de las reales, aunque limitadas, capacidades de todos los actores de los sistemas sociales –en este caso, del sistema educativo– para decidir la dirección de la sociedad y desempeñar las acciones que tienen la intención de arribar a ella, lo que supone estructuras en forma de red, menos verticales y mucho más horizontales (Aguilar, 2008).

Es así que este artículo pretende, también, abonar en última instancia a la discusión sobre la necesidad de un esquema de gobernanza más decidido y a largo plazo en el sistema educativo mexicano, que se caracterice por la oportunidad y la horizontalidad del liderazgo de las autoridades. Esto en reconocimiento tanto de sus propias capacidades como de las que poseen las comunidades escolares para organizarse de manera autónoma, según sus experiencias y probados conocimientos en un terreno en crisis.

## 7. Referencias

- Acuerdo 12/06/20. (4 de junio de 2020). Acuerdo 12/02/20. *Diario Oficial de la Federación [D.O.]*. Recuperado de <https://bit.ly/3jRRRvJ>
- Acuerdo 717. (7 de marzo de 2014). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. *Diario Oficial de la Federación [D.O.]*.
- Adams, B. E. (2020). Decentralization and policy experimentation in education: The consequences of enhancing local autonomy in California. *Publius: The Journal of Federalism*, 50(1), 30-54. <https://doi.org/10.1093/publius/pjz006>
- Aguilar, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://bit.ly/312wnU6>
- Aguilar, L. F. (2008). *Gobernanza: normalización conceptual y nuevas cuestiones*. Cuadernos de Liderazgo, n.º17. Barcelona: Esade. Recuperado de <https://bit.ly/2P9CjFn>
- Aguilar, L. F. (2010). Introducción. En *Política pública*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de [http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i\\_pp\\_eap.pdf](http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/estudios/i_pp_eap.pdf)
- Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M., & Al-Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction*, 14(2), 1021-1036.
- Almandoz, P., Barochiner, E., Delmas, A., & Iriarte, V. (2021). Trabajo colaborativo docente para la virtualización plena de Inglés Técnico I (UTN-FRBA). *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e11>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110.
- Benavides, M. A., & Manzano Gutiérrez, P. (29 de mayo de 2019). *La autonomía curricular: hallazgos de su evaluación*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/la-autonomia-curricular-hallazgos-de-su-evaluacion/>
- Berg, B. (2004). Focus group interviewing. En H. Lune & B. L. Berg, *Qualitative research methods for the social sciences* (pp. 123-145), Boston: Pearson.
- Bogdan, R., & Knopp, S. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. (3.ª ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300008>
- Cabrera, Ó. M., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education & Science / Egitim ve Bilim*, 45(202), 141-171.
- Cárdenas, J. P., & Villavicencio, M. G. T. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>



- Cárdenas Alarcón, C., Guerrero Lacoste, S., & Johnson Mardones, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Casanova, M. A. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Casar, M. A., & Maldonado, C. (2010). Formación de agenda y proceso de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política. En M. Merino & G. M. Cejudo (Comps.), *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública* (pp. 207-238). México: FCE/CIDE.
- Cazales, Z. N., Granados, H. M. M., & Pérez, L. O. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Centro de Estudios Educativos (CEE). (2017). ¿Preparados para la autonomía curricular en educación básica? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 5-8. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.2.144>
- Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: A comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), 359-388. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1172716>
- Decreto de 2019. (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación [D. O.]*. Recuperado de <https://bit.ly/3jRSkOv>
- Díaz-Noguera, M. D., & Barragán-Sánchez, R. (2021). *Centros educativos. Transformación digital y organizaciones sostenibles: aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. Dykinson, S. L. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0g3v>
- Du Plessis, A. (2020). Statutory curtailment of school autonomy: Recent movements on the centralization-decentralization continuum in South African Education. *BCES Conference Books*, 18, 177-183.
- Eacott, S., MacDonald, K., Keddie, A., Blackmore, J., Wilkinson, J., Niesche, R., Gobby, B., & Fernandez, I. (2020). COVID-19 and inequities in Australian Education – Insights on federalism, autonomy, and access. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management [CCEAM])*, 48(3), 6-14.
- Edwards, R. (1993). An education in interviewing. Placing the researcher and the research. En C. M. Renzetti & R. M. Lee (Eds.). *Researching sensitive topics* (pp. 181-196). Newbury Park, CA: Sage.
- Erdocia, I. (2020). The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging, and school autonomy in Catalonia. *Linguistics & Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>
- Flanders, W. (2017). Bang for the buck: Autonomy and charter school efficiency in Milwaukee. *Journal of School Choice*, 11(2), 282-297.

- Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: Perceptions of elementary school teachers according to self-determination theory. *Ilkogretim Online*, 20(2), 198-205.
- Franco, M. (2020). Lo realizamos para todos, para que todos estemos mejor en esta tierra. *Perfiles Educativos*, 42(167), 84-102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.58854>
- Gairín Sallán, J. (2015). *Autonomy and school management in the Spanish context*. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-gair>
- García-de-Paz, S., & Santana Bonilla, P. J. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: Estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.450791>
- Gobby, B. (2016). Putting «the system» into a school autonomy reform: The case of the Independent Public Schools program. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.943158>
- Guerrero, M. V. L., & Fuentealba, D. E. A. (2014). Condiciones del desarrollo institucional en los centros escolares de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/510>
- Gutiérrez Mendoza, S. Y. (2020). Un modelo de liderazgo y educación propia para el buen vivir y la autonomía de los pueblos. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(2). <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10695>
- Hermida-Montoya, G., & Martínez-Bordón, A. (2020). *Experiencias de enseñanza y aprendizaje durante la contingencia sanitaria y educativa: resultados de un sondeo urgente*. Apunte de Política, 12. Ciudad de México: Faro Educativo – UIA. Recuperado de <https://bit.ly/3PNm2D6>
- Hooge, E. (2020). The school leader is a make-or-break factor of increased school autonomy. *European Journal of Education*, 55(2), 151-153. <https://doi.org/10.1111/ejed.12396>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019a). *¿Cómo son nuestras escuelas? Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA) en educación preescolar, 2017*. Ciudad de México. Recuperado de <https://bit.ly/3wdBaj7>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019b). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*. Ciudad de México. Recuperado de <https://bit.ly/3zlG4A3>
- Keddie, A. (2016). Maintaining the integrity of public education: A comparative analysis of school autonomy in the United States and Australia. *Comparative Education Review*, 60(2), 249-270. <https://doi.org/10.1086/685556>
- Lancy, D. (1993). *Qualitative research in education. An Introduction to the major traditions*. Londres: Longman Publishing Group.
- Leite, M. C. L., Hypolito, Á. M., Dall'Igna, M. A., Cossio, M. de F., & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *RMIE*, 17(52). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/298>
- Lennert da Silva, A. L., & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: A comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *Curriculum Journal*, 31(1), 115-131. <https://doi.org/10.1002/curj.3>

- Ley General de Educación [LGE-2013]. (13 de julio de 1993 / 9 de mayo de 2016). Ley General de Educación [LGE-2013]. Última reforma del 9 de mayo de 2016. México. Recuperado de <https://bit.ly/3xrVYY6>
- Ley General de Educación [LGE-2019]. (30 de septiembre de 2019). México. Recuperado de <https://bit.ly/3aBGyaG>
- Limon, Í., & Aydin, B. (2020). School principals' opinions on autonomy in school administration. *Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Özerkliğe İlişkin Görüşleri*, 10(3), 459-484. <https://doi.org/10.19126/suje.648585>
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A., & Norwich, B. (2020). School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidence from England. *British Educational Research Journal*, 46(3), 532-552. <https://doi.org/10.1002/berj.3593>
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallegodurán, F., & Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88.
- López Martínez, A., Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordóñez-Sierra, R. (2018). La dirección escolar ante el desarrollo de la autonomía de los centros. *EDU Review. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(2), 47-60. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1553>
- Lorea, M. C., Dall'Igna, M. A., Cósio, M. de F., Marcolla, V., & Moreira, Á. (2012). Gestión escolar democrática. Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113. Recuperado de <https://bit.ly/3QYoxE6>
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 195-234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.61>
- Macarini, A. da S. M., & Pereira, A. S. (2019). Autonomia financeira: implicações para a organização pedagógica da escola. *Poiésis*, 13(23), 182-196.
- Martínez Iníiguez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O., & Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125.
- Martínez-Celorrío, X. (2018). L'equitat educativa des de l'autonomia reflexiva dels docents. *Revista Catalana de Pedagogia*, 119-151.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.146.46033>
- Merino, M., & Cejudo, G. (2010). Introducción. En M. Merino (Coord.). *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. Ciudad de México: FCE-CIDE.
- Moliner García, O., Martí, J. A. T., Bernardo, M. P. R., & Arnau, T. S. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2). <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/1110>
- Montero, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>

- Murillo, F., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800/3015>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el Gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (26 de marzo de 2020). *Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus*. Recuperado de <https://bit.ly/3gcbiNB>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (11 de marzo de 2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2ExiSEC>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). School autonomy. *Education GPS*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41701&filter=all>
- Páez, J., & Tinajero, M. G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e29), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2018). Canadian and Finnish upper-secondary school mathematics teachers' perceptions of autonomy. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1407957>
- Pérez, V., & Gaitán, P. (2020) *Usos desiguales de Aprende en casa*. Apunte de Política, 18. Ciudad de México: Faro Educativo – UIA. Recuperado de <https://bit.ly/3yrcQxG>
- Presidencia de la República. (2017). *México convoca a maestros, autoridades educativas y a padres de familia a emprender la revolución educativa más importante en el siglo: EPN*. Recuperado de <https://bit.ly/3AQLfrT>
- Ramot, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2021). COVID-19: Education policy, autonomy and alternative teacher education in Israel. *Perspectives in Education*, 39(1), 372-389. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.23>
- Regan-Stansfield, J. (2018). Does greater primary school autonomy improve pupil attainment? Evidence from primary school converter academies in England. *Economics of Education Review*, 63, 167-179. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.02.004>
- Reyes-Juárez, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE / School autonomy and educational change: Considerations in light from the implementation of PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>
- Rodríguez Torres, J., & Gómez Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según Lomce. *Vivat Academia*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>

- Roz, C. C., & Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Ruff, R. R. (2019). State-level autonomy in the era of accountability: A comparative analysis of Virginia and Nebraska education policy through No Child Left Behind. *Education Policy Analysis Archives*, 27(6). doi:10.14507/epaa.27.4013
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de <https://bit.ly/3mnagDf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *La autonomía curricular en el nuevo modelo educativo*. Recuperado de <https://bit.ly/3dvnmds>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (23 de marzo de 2020a). *Boletín N.º 75. Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2XaDGIu>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (27 de marzo de 2020b). *Boletín N.º 80. Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica*. Recuperado de <https://bit.ly/33kzVUT>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (28 de marzo de 2020c). *Boletín N.º 82. Lanza SEP programa de capacitación en competencias digitales para docentes del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de <https://bit.ly/3hT6woj>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (18 de abril de 2020d). *Boletín N.º 98. Se sustenta el programa Aprende en Casa en los libros de texto gratuitos: SEP*. Recuperado de <https://bit.ly/30XcfmB>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (22 de abril de 2020e). *Boletín N.º 101. Inicia SEP, en colaboración con Google, capacitación virtual de más de 500 mil maestros y padres de familia*. Recuperado de <https://bit.ly/3feecQB>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (27 de abril de 2020f). *Boletín N.º 127. Registra Jóvenes en Casa más de 835 mil visitas a su plataforma en línea: SEP*. Recuperado de <https://bit.ly/314kg98>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (24 de mayo de 2020g). *Boletín N.º 136. Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP*. Recuperado de <https://bit.ly/3f5GMUg>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1 de junio de 2020h). *Boletín N.º 141. Fechas referenciales para el regreso a actividades e inicio del Ciclo Escolar 2020-2021, en los tres niveles educativos*. Recuperado de <https://bit.ly/39CJf7D>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (8 de junio de 2020i). *Boletín N.º 149. Reaccionó bien y a tiempo el sector educativo en México ante la emergencia sanitaria: Esteban Moctezuma Barragán*. Recuperado de <https://bit.ly/2BEFEJs>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (9 de junio de 2020j). *Comunicado Conjunto N.º 5. Iniciará el ciclo escolar 2020-2021 con base en el semáforo epidemiológico de cada entidad*. Recuperado de <https://bit.ly/3097IOw>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (13 de julio de 2020k). *Boletín N.º 187. Con La Escuela Es Nuestra se pasó del dicho al hecho en democracia participativa: SEP*. Recuperado de <https://bit.ly/2Es5tgR>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020l). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de <https://bit.ly/3xt3ZMo>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020m). *Consejo Técnico Escolar. Sesión extraordinaria. Preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3xdCoh8>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020n). *Principales cifras del sistema educativo nacional. 2019-2020*. Recuperado de <https://bit.ly/3e2a2Ar>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) – SSA. (2021). *Guía de orientación para la reapertura de las escuelas ante COVID-19. Versión 2.0*. Recuperado de <https://bit.ly/3jAEv9p>
- Shalem, Y., De Clercq, F., Steinberg, C., & Koornhof, H. (2018). Teacher autonomy in times of standardised lesson plans: The case of a primary school language and mathematics intervention in South Africa. *Journal of Educational Change*, 19(2), 205-222. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9318-3>
- Silva, S., & Fraga, N. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular como instrumentos gestionários. O caso de Portugal. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.003>
- Soligo, V., Gasparin Soligo, M., & Álvarez Estrada, A. (2020). Gestão participativa da educação: política neoliberal ou autonomia administrativa?, 45(1), 169-185.
- Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., & Peña Trapero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-39. <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Steinberg, M. P., & Cox, A. B. (2017). School autonomy and district support: How principals respond to a tiered autonomy initiative in Philadelphia public schools. *Leadership & Policy in Schools*, 16(1), 130-165. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197278>
- Susilo, M., Kartowagiran, B., & Sulisworo, D. (2019). Figure of community support in achieving Muhammadiyah school autonomy progress. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 8(1). <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.15093>
- Unesco. (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la COVID-19: continuidad educativa y evaluación*. Santiago. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374018>
- Unesco & Cepal. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374075>
- Unicef. (16 de septiembre de 2021). Casi 2 de cada 3 niños, niñas y adolescentes siguen fuera de las aulas en América Latina y el Caribe. *Página web oficial de Unicef para América Latina y el Caribe*. <https://uni.cf/3AozvLX>
- Valora Consultoría. (2020). *Estudiar la educación media superior en confinamiento*. Ciudad de México. Recuperado de <https://bit.ly/2DhaNTW>
- Weiner, J. M., & Woulfin, S. L. (2017). Controlled autonomy: Novice principals' schema for district control and school autonomy. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 334-350. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2016-0032>
- West, A., & Wolfe, D. (2019). Academies, autonomy, equality and democratic accountability: Reforming the fragmented publicly funded school system in England. *London Review of Education*, 17(1), 70-86.
- World Bank. (2007). *What is school-based management?* Washington D. C.

La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia

World Bank. (2014). *School-based management. lessons from international experience and options for Turkey*. Washington D. C.

Zuluaga, J. I., & Largo Taborda, W. A. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>

