



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

EL TRABAJO COLEGIADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

FRANCISCO RIVERO MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO

NETZAHUALCÓYOTL, EDO. DE MÉXICO, ABRIL DE 2011.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A mis padres † que me orientaron con valores y principios para caminar por la vida, dondequiera que se encuentren, quiero compartirles la satisfacción de este momento.

A las compañeras de mi vida, a mi esposa Rosa Angélica y a mi hija Melina Esperanza, el amor que nos une, ha sido el principal incentivo para seguir adelante.

A mis hijos que no viven conmigo, su presencia y nuestra relación, es motivo importante para continuar superándome.

A mis hermanos: Ade, Gil y Cris, porque sigamos como hasta hoy, cumpliendo la promesa de estar unidos. A sus familias.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México que a través de su Facultad de Estudios Superiores Aragón me dio la oportunidad de cursar mis estudios de posgrado, en su División de Estudios de Posgrado e Investigación, especialmente a quienes conducen acertadamente el Programa de Posgrado en Pedagogía. También merecen especial mención las autoridades de la Unidad Administrativa de Posgrado en Ciudad Universitaria, porque siempre recibí de todos ellos apoyo y buen trato.

A la familia Laguna Cortés por brindarme el calor de familia y hacerme sentir parte de ella.

A los catedráticos que compartieron conmigo sus valiosos conocimientos durante este proceso.

A la Dra. María Teresa Barrón Tirado, mi tutora oficial, agradezco su orientación, sus consejos y su paciencia.

A la Dra. Rosa María Soriano Ramírez le expreso mi gratitud por todo su invaluable apoyo, ya que sin tener la responsabilidad oficial, también orientó esta investigación, entre muchas otras recomendaciones que siempre hizo para mejorar mi desempeño en los estudios de maestría.

A las Directoras de educación primaria que permitieron el acceso a las escuelas, a las profesoras y profesores elegidos para la realización de entrevistas y que mediante ellas nos compartieron sus vivencias.

A mis amigos, los que creyeron que podía salir adelante de este reto y también a los que no lo creyeron.

Al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 36, porque su apoyo sirvió para allanar el arduo camino que representó este maravilloso reto de estudiar la Maestría en Pedagogía.

A Silvia León, Laura Esther, Alejandra y Manuel, jóvenes muy responsables y comprometidos, ojala y personas como ellos, ocupen los espacios laborales que algún día dejaremos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	6
CAPÍTULO 1	
POSTURAS TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y SU IMPLICACIÓN EN EL CONSEJO TÉCNICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	11
1.1 Fundamentos teóricos de la gestión educativa en México.	12
1.2 Perspectivas que enmarcan los procesos de gestión escolar.	24
1.3 Caracterización del Consejo Técnico en la escuela.	42
1.4 El papel del directivo en la conformación del Consejo Técnico	56
CAPÍTULO 2	
ELEMENTOS TEÓRICOS DE LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.	66
2.1 La educación primaria en México.	67
2.2 Procesos de organización en la educación básica.	74
2.3 Los procesos de organización en la escuela.	86
2.4 Los procesos de la educación primaria y procesos de organización.	98
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	107
3.1 Estructuración del marco teórico.	108
3.2 Instrumentos.	114
CAPÍTULO 4	
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.	119
CONCLUSIONES.	157
PROSPECTIVA.	161
PROPUESTAS.	162
FUENTES DE CONSULTA.	164
ANEXOS.	177

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

La educación en México ha transitado por diversas etapas, que han venido conformando su historia y la han signado a través de episodios, riñas, convulsiones, debates, ideologías, complacencias, concesiones y arreglos. (Andere, E. 2008, p. 423).

Claramente, Andere, E. 2008, identifica cuatro etapas de la educación en México: la colonia, la independencia, la revolución y la modernidad, a las que yo agregaría una, la *precolonial*, en la cual la instrucción que se ofertaba era solo para algunos, ya que los hijos de los esclavos y los siervos, no tenían acceso a ella y los que sí tenían derecho, eran instruidos para participar en la guerra o para ser sacerdotes, (Larroyo, F. 1983, p.70). En la etapa de *la colonia*, suprimieron las instituciones educativas autóctonas sin una sustitución efectiva y poco se heredó de la cultura indígena, respondiendo principalmente a intereses del clero católico; en *la independencia*, en esa etapa hubo convulsiones políticas, riñas ideológicas, disputa del poder entre la izquierda y derecha, entre conservadores y liberales, dándose importantes intentos de conformar una educación de pueblos, ordenada por departamentos, pero débilmente unidos por ideas y decretos nacionalistas, en esta época la educación se transformó de un esquema federal, estatal y municipal a uno nacional, avanzando hacia la construcción de un sistema educativo nacional; *la revolución*, en esta etapa se ganaron algunas conquistas pero se perdieron otras, los anhelos y triunfos liberales, dieron origen a una constitución con un proyecto educativo libre y social, como producto de esas luchas se crean en 1917 y 1921 las dos instituciones educativas que a pesar de cambios, batallas, adiciones, supresiones, han permanecido vigentes, regulan y marcan la educación moderna de México: el artículo 3º. Constitucional y la Secretaría de Educación Pública respectivamente, la cual a partir de 1921 con José Vasconcelos, su primer titular, concretaron los esfuerzos de Baranda y Justo Sierra por lograr una visión nacional. Los resultados de la revolución son el inicio de la *modernidad* en la educación viviendo varios proyectos educativos desde 1921 hasta 1990, pero no entrelazados. (Olivera, M. 2002, citada por Andere, E. 2008, p. 424). Siendo en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB de aquí en adelante), la etapa que signó los cambios educativos que se viven hasta la fecha y los cuales es necesario revisar para identificar las acciones que deben tomar los agentes educativos, para lograr esa tan ansiada calidad de la educación.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en México, pero específicamente en la educación básica, atraviesa por un periodo en donde se observa una hibridación generacional, es decir profesores con más de 20-25 años de servicio, formados con un enfoque pedagógico para el desempeño de su acción docente, y quienes a partir de una lógica normativa, interactúan con docentes noveles que han sido formados recientemente con otro enfoque pedagógico más técnico y que en la práctica se notan esas diferencias, mientras unos, los primeros, se resisten al cambio, o sea a las nuevas exigencias laborales, producto de los cambios económicos, tecnológicos y de producción principalmente, que se han dado a nivel mundial y que impactaron en materia educativa en nuestro país con la puesta en marcha en mayo de 1992 del ANMEB, y con ello, la aplicación de políticas educativas que modificaron al contexto educativo en todos sus niveles, ahora en la práctica docente tienen que demostrar competencia y polifuncionalidad, como el trabajo en equipo entre otros aspectos no menos importantes; y los profesores formados en una nueva visión y que están dispuestos, pero que no cuentan con mucha experiencia pedagógica y de trato con los padres y alumnos, todos ellos congregados en reuniones de Consejo Técnico (CT, de aquí en adelante), da como resultado un conjunto de personalidades con diferente formación profesional, intereses, propósitos y actitudes, para cumplir una normatividad, con el propósito de desarrollar un intercambio de experiencias y toma de acuerdos al analizar y tratar de resolver la problemática académica y administrativa de la institución donde laboran, en espera de un mejor impacto en la práctica docente, todas estas acciones impulsadas por políticas educativas, en un claro propósito de cambiar un sistema vertical y centralista, a uno en donde a partir de la toma de decisiones, se asuma la responsabilidad de forma horizontal y colegiada con la participación de todos los agentes educativos para el mejor funcionamiento de las mismas instituciones escolares, los cuales están sujetos a la evaluación de las autoridades escolares, pero al mismo tiempo de los padres de familia quienes están representados por un comité de participación social y por el mismo comité de la asociación de padres de familia, en una clara cultura de rendición de cuentas.

Esa razón, despertó el interés en mi, ya que es sabido que los gobiernos federal y estatales han destinado un porcentaje del producto interno bruto per cápita que en palabras de Hernández, A. (2010, p. 37) la inversión educativa para 2007, representó 6.9 por ciento del PIB, entonces, si existe la disposición con recursos y se dan elementos técnicos y organizacionales para dar ese paso hacia la calidad educativa, ¿Es por la

forma de asumir estos cambios organizacionales por parte de los docentes, lo que detiene ese avance?.

Por otro lado entendemos que el trabajo colegiado es una práctica docente poco común, pero no menos compleja, que tiene como principal objetivo hacer que las funciones educativas de cada centro escolar se establezcan en beneficio de todos los implicados en la educación, a su vez el Consejo Técnico como instancia compartida tiene la función de compensar las desigualdades de participación y por supuesto de enriquecer la calidad educativa de todos los centros escolares (Gómez, L. 2006).

Entonces si existen recursos económicos y se observa que el CT es una herramienta que ayuda de forma compartida a intercambiar experiencias y a dotar a algunos docentes de elementos técnicos pedagógicos de los cuales en muchos casos se ven limitados, por qué no se refleja en la práctica docente esos cambios.

Fue de suma importancia, entender esta nueva cultura académica en los últimos años de servicio docente, para formular las siguientes preguntas:

- ¿Por qué no es evidente la asunción de un rol colaborativo en los docentes que se traduzca en una mejora en la práctica docente, a partir de esta reciente cultura académica?
- ¿Cómo viven los docentes de educación primaria el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico?
- ¿Identifican los docentes los elementos que engloban la conformación del Consejo Técnico?
- ¿La práctica docente de los profesores de educación primaria, se refleja en las actividades del Consejo Técnico para conforman un trabajo colegiado?

Para contestar las preguntas, se planteó como objetivo general:

- Analizar la conformación y el desarrollo del trabajo colegiado del Consejo Técnico de primarias, como parte de su práctica docente, para identificar la realidad que vive cotidianamente en los procesos educativos de los profesores de educación primaria.

A partir de este objetivo, se dividen los siguientes objetivos particulares:

- Identificar la estructuración del Consejo técnico en la educación básica en México y su repercusión en el trabajo colegiado.
- Explicar el trabajo colegiado en la educación primaria y su relación con las prácticas docentes.
- Examinar las prácticas docentes desde el Consejo Técnico y su impacto en el trabajo colegiado.

Es importante señalar, que la presente investigación se divide en 4 capítulos con el siguiente contenido: El primero se intitula, *“Posturas teóricas de los procesos de gestión escolar y su implicación en el Consejo Técnico en el nivel de primaria”*, en él, se presentan de manera general los cambios de las políticas educativas en el sistema educativo mexicano que a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como respuesta a un proyecto globalizador neoliberal, condiciona las formas de organización en las escuelas, conjuntando a los docentes para un intercambio de experiencias, toma de acuerdos con la responsabilidad que esto conlleva, el capítulo está integrado por cuatro rubros, en el primero se plantean los fundamentos teóricos de la gestión escolar en México, a partir de los antecedentes de la gestión educativa y escolar que hay en nuestro país y las políticas educativas que la respaldan; en el segundo, se habla de los procesos de gestión escolar que enmarca una institución educativa tales como: la organización escolar, la comunicación entre colegiados, los conflictos, acuerdos, la participación colectiva y la toma de decisiones colegiada que debe existir dentro del Consejo Técnico; en el tercer rubro, se define y se caracteriza al Consejo Técnico al exponer los actores y elementos que lo integran, así como las normas que lo conforman y la organización para el trabajo colegiado; en el último, se plantea el papel del director en la conformación del Consejo Técnico, al destacar los tipos de dirección que define su actuación y el manejo de la autoridad como delegación de su poder hacia los demás integrantes de Consejo.

En el segundo capítulo que lleva por nombre *“Elementos teóricos de los procesos de organización en el nivel de primaria, como parte de la educación básica”* se presenta esta nueva política de organización que tiene que ver con una lógica de proyecto neoliberal, favorecida por la crisis económica mundial y el agotamiento de los procesos de organización de la educación en el país. Está dividido por subtítulos, en lo concerniente al

primero, se presentan los orígenes y evolución de la historia y la organización de la educación primaria, en el segundo, se mencionan los procesos de organización establecidos en la educación básica, la manera en la que se organiza e incorpora esta nueva cultura escolar en instancias como el Consejo Técnico por medio de la conformación de equipos de trabajo entre los colegiados; en el tercero, se habla también de los procesos de organización, a diferencia del anterior, los que se crean en un centro escolar definido como medios de actuación: la autogestión y el liderazgo compartido; en el cuarto y último rubro, se habla de los profesores de educación primaria y los procesos de organización escolar que los definen como parte de su actuación dentro del Consejo Técnico, al plantear las directrices de la profesionalización docente, los tipos de profesores y los modelos de enseñanza que incorporan a su práctica docente.

En el tercer capítulo se presenta la metodología que guió la investigación, detallando aspectos del tipo de estudio en que se basó este proyecto, las características de los participantes con los que se trabajó, el escenario donde se realizó el estudio y los instrumentos empleados para recabar la información requerida y algunas de las acciones por las que transcurrió dicha investigación.

El cuarto capítulo muestra detalladamente los resultados, a través del análisis del discurso de los participantes, fundamentado en lo referido por los entrevistados y respaldado por posturas teóricas de diferentes autores, teniendo como base la matriz de entrevista en la que se incluyen el eje de análisis, las categorías y los indicadores.

Posteriormente se presentan las conclusiones, producto de la elaboración y análisis del trabajo de investigación, así como la prospectiva que tiene el presente trabajo y de manera sucinta las propuestas que acompañan esta investigación. Se enlistan las fuentes de consulta y que sirvieron de fundamento en la investigación. Finalmente se presentan los anexos utilizados para recabar la información.

CAPÍTULO 1

**POSTURAS TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE
GESTIÓN ESCOLAR Y SU IMPLICACIÓN EN EL
CONSEJO TÉCNICO EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA.**

CAPÍTULO 1

POSTURAS TEÓRICAS DE LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y SU IMPLICACIÓN EN EL CONSEJO TÉCNICO EN EL NIVEL DE PRIMARIA

El presente capítulo se divide en cuatro apartados donde se plantea el impacto de los procesos de gestión escolar en la conformación del Consejo Técnico en el nivel de primaria. El primer apartado se refiere a los fundamentos de la gestión escolar en México, menciona los antecedentes a partir de la conceptualización de la gestión educativa, la gestión escolar y las políticas educativas que normalizan su ejecución dentro del Consejo Técnico; en el segundo apartado se presentan las características del proceso de gestión escolar (organización del centro escolar, la comunicación entre los docentes, así como los conflictos, acuerdos, participación y toma de decisiones) que acontecen dentro del trabajo colegiado; el tercer apartado muestra las características y la composición del Consejo Técnico en la escuela (los actores y elementos, las normas y la organización del trabajo entre los profesores); por último, en el cuarto apartado se presenta la función del director como parte fundamental dentro del cuerpo colegiado, se destacan los tipos de dirección y autoridad como elementos compartidos entre sus compañeros profesores.

1.1 Fundamentos teóricos de la gestión educativa en México

Este subtema trata acerca de la gestión escolar en México, desde sus antecedentes hasta la conceptualización de la gestión educativa, la gestión escolar y las políticas educativas que sustentan su cumplimiento.

Antecedentes de la gestión educativa

Desde principios de los años noventa hasta el año 2010, se han suscitado diversos acontecimientos educativos, como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y los derivados de éste, que han modificado las formas de organización en la educación, tales sucesos se asocian con la implementación de políticas educativas que cambiaron la manera de dirigir el contexto escolar.

Esto a su vez tiene que ver con requerimientos de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, expresadas en los planes y programas editados por la Secretaría de educación Pública (SEP) en 1993. La articulación de este concepto permite el desarrollo de estrategias nacionales que en la agenda de la educación forman parte de las competencias que debe tener el docente en su práctica laboral, junto con los

instrumentos y contenidos de aprendizaje y otros elementos entre los que destacan: la capacidad para resolver problemas, es decir, la adaptación a nuevas situaciones de organización, la capacidad de decisión con fundamentos, seleccionar las informaciones relevantes, ya sea en el trabajo, en el área cultural o en el ejercicio de la ciudadanía política. Por último, otra cuestión importante es la necesidad de continuar aprendiendo, forma resultante de la acción educativa que responde a la continua diversificación y al cambio de las demandas de aprendizaje de la sociedad. Este perfil de las necesidades básicas de aprendizaje apunta a un modelo institucional de los sistemas de enseñanza que permite la mayor apertura e interacción posibles con el medio social, ya sea a nivel del sistema como un todo, o bien de cada centro escolar (Namo, G. 1998).

Con ello, los profesores no sólo deberán supeditarse a impartir clases frente a un grupo sino además integrarse desde los colegiados para trabajar en conjunto con otros profesores del mismo plantel. Por lo tanto, las nuevas demandas desde el discurso oficial denominado por Namo, G. *“satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”*, establecen que cada profesor sea participe responsable del proyecto educativo y a la vez pieza fundamental de su puesta en marcha.

Dentro de este modelo institucional educativo, se permite la interacción con el medio social y supone la transformación sobre la manera de organizarse y gestionar el sistema escolar, con la finalidad de prestar mayor atención a las necesidades básicas que se requieren, las cuales significan maximizar la labor educativa del centro en dos sentidos; aumentar el rendimiento académico en los alumnos, y por otro lado, allegarse de infraestructura y de elementos propios para cumplir satisfactoriamente con los objetivos del centro escolar. El proceso de gestión debe cambiar, es decir, debe dirigirse al ofrecimiento de un mejor servicio educativo en las comunidades. Esta forma de organización institucional presenta un tipo de coordinación eficiente por parte de los directivos encargados de la coordinación en cada centro educativo. (Namo, G. 1998).

Esta pertinencia de formular nuevas formas de organización en las escuelas, antecede a prácticas educativas poco eficientes, pues durante las décadas anteriores, las políticas educativas,¹ tuvieron como objetivo (por lo menos a nivel de discurso)

¹ Anterior a 1993, es decir, durante el periodo 1989-1994 se crea el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Política educativa considerada como uno de los medios prioritarios para alcanzar el mejoramiento productivo del nivel de vida de la población, su planificación gravita en un mismo impulso modernizador que se requería en aquella época (Victorino, L. 2005).

transformar las escuelas en instituciones competentes y organizadas. La estrategia adoptada en ese entonces, fue la de establecer normas y condiciones apuntando a una organización lineal y vertical denominada autocrática (se explicará en apartados subsiguientes), por medio de centros de poder externos a las escuelas, en este caso la SEP encargada de ofrecer el servicio educativo, formulaba los preceptos institucionales por los cuales cada uno de los centros escolares debía manejar al interior su funcionamiento sin tomar en cuenta su contexto individualizado.

Así mismo, la gestión de los sistemas de enseñanza a partir de normas homogéneas y controles formales bajo el mando de la administración central, fue en años anteriores relativamente eficaz en la medida en que la escuela pública atendía sólo a la minoría de la población. El resultado de este proceso fue que las escuelas pasaron a ser menos contextualizadas a su medio social inmediato, más comprometidas en cumplir las tareas definidas por la administración central, más homogéneas y por lo tanto, más abandonadas en la práctica (Namo, G. 1998).

De modo que fue pertinente concebir, no sólo como un elemento discursivo sino también práctico, una nueva forma de gestión educativa que permitiera un nivel de autonomía en los centros escolares, lo cual posibilita una organización y coordinación educativa de cada centro distinta a la anterior, que se implementó en 1993 como estrategia de acción en la educación básica con el documento Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Las nuevas reformas realizadas en este nivel escolar, junto con el proceso de descentralización,² concibieron una manera distinta de organización escolar. De tal manera, que resultó necesario analizar en qué consistió la gestión educativa, pues permitió establecer los lineamientos de organización que se planearon en cada centro escolar.

La gestión educativa se define en una primera instancia como la teoría organizacional, vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales. Además, puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es una capacidad de sintetizar y ligar el conocimiento, la

² Proceso antes que una meta u objetivo final logrado plenamente en cierto periodo. En lugar de ser algo que pueda logarse, debe considerarse como una serie de medidas que se aplican para eliminar o por lo menos reducir el exceso de concentración. En esencia otorga mayor poder educativo al conceder autonomía a los integrantes en la toma de decisiones de una institución educativa (Rodríguez, V. 1999).

acción, la ética, la eficacia, la política y la administración en procesos que atienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. Puede ser entendida como la nueva forma de comprender y conducir la organización escolar (Pozner, P. 2000).

Como se destaca, esta organización escolar concibe desde la noción de gestión educativa, que su propósito es la resolución de problemas, encaminada al mejoramiento, eficacia, eficiencia o calidad del centro escolar. Esto muestra claramente una concepción de organización que se pretendió implementar en las escuelas de nivel básico mediante una de sus partes organizativas de cada uno de los centros escolares, es decir, del llamado Consejo Técnico.

Dentro de la gestión educativa también se plantea la resolución de conflictos situacionales, que es uno de los momentos que se encuentra entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. En ella se encuentran requerimientos y formas de gestionar que remiten el encuentro de saberes pedagógicos que se reproducen en acciones destinadas al centro escolar (Pozner, P. 2000).

Dentro de la gestión educativa cobra relevancia el concepto de gestión escolar, para algunos autores entre ellos Druker (1995, citado por Pozner, P. 2000) plantea que es una noción que se enmarca en la institución escolar.

Gestión escolar

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país. También se puede definir como el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de la escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa. El objetivo primordial de la gestión escolar es centrar-focalizar-nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los niños y los jóvenes. (Pozner, P. 1994).

A partir de este concepto se puede observar que a diferencia de la gestión educativa, la gestión escolar se refiere particularmente al centro escolar o unidad educativa, en donde se acentúan acciones concretas para sí misma. A un conjunto de

acciones, enfáticamente en la toma de decisiones del equipo directivo del centro escolar, con la finalidad de atender cuestiones pedagógicas, entre otras situaciones, en relación a los acuerdos a los que se llegue considerando las participaciones de cada uno de sus miembros, esta cuestión entonces, supone procesos de cambio y movimiento del centro escolar, en donde se requiere de la participación directiva de sus integrantes.

De acuerdo con Pozner, P. (1994, p. 71) el desafío de la gestión escolar, es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa. En ella confluyen:

- ❖ *La globalidad de la institución*, su intervención enmarca procesos que tienen que ver con concebir el centro escolar como un todo, pero al mismo tiempo, integra sus partes.
- ❖ *La intencionalidad pedagógica y educativa*, se refiere a asuntos que conciernen a la institución escolar, en ésta se recupera la participación de los agentes encargados de gestionar.
- ❖ *Los sujetos de la acción educativa*, como protagonistas del cambio educativo, es decir, al incorporarlos como agentes que dinamizan la acción educativa del centro a través del intercambio de sus conocimientos y experiencias de la institución en la que se encuentran.
- ❖ *Los procesos de calidad*, para lograr los resultados buscados al construir las acciones con base en las diferentes aportaciones conjuntas de los sujetos encargados del centro escolar.

Estas dinámicas conjuntas suponen en gran medida una autonomía para cada centro escolar, pues coloca la resolución de problemas y otras cuestiones escolares que se solucionan con base en las características particulares del centro educativo, así como el tipo de organización que contiene, es decir, la consideración y participación de los involucrados o del equipo directivo en la toma de decisiones del centro.

En referencia a la autonomía, Fernández (1996, citado por Santos, M. 2001b) nos dice que ésta se encuentra dentro de la dinámica de gestión escolar, la cual tiene la potencialidad para alcanzar logros que serían más difíciles de conseguir sin ella. Para que el centro educativo tenga autonomía es necesario tomar en cuenta: una mayor posibilidad de adaptarse a las situaciones concretas que tienen lugar en el centro; una mayor responsabilidad de los profesionales, ya que si no se tiene libertad es imposible exigir responsabilidad, en la medida que los directores sean menos aplicadores de ideas,

normas y prescripciones ajenas y jerárquicas, el nivel de responsabilidad de los profesores disminuye. Otra cuestión es la sobre-regulación de los currículos, es decir, los procesos institucionales educativos del centro educativo en los que todo está prescrito, no sólo son ineficaces porque no llevan a cabo las prescripciones sino porque sus normas son difíciles de llevar a la práctica y poco eficaces para el centro escolar; por último, la descentralización que exige y es causa de la participación, el problema reside en que la cultura de la participación es todavía insuficiente para organizarse por sí mismos.

Santos, M. (2001b) también plantea que las ventajas de la autonomía dependen, por consiguiente, del modo de llevar a la práctica el proceso de descentralización, puesto que las decisiones democráticas no sólo facilitan la acción sino que la legitiman. La autonomía requiere romper la tendencia a la regulación burocrática para articular convenientemente una tendencia propia de regulación de cada centro escolar.

Estos procesos, vinieron a enmarcar una parte primordial de la organización del centro ya que a partir de éstos se crearon acciones que refieren cuestiones, como se acaban de mencionar, propias del centro escolar y que prometen no obstaculizar su funcionamiento. La descentralización y la autonomía escolar entonces, son elementos que caracterizan esta nueva forma de actuar de los centros escolares ya que facilitan de manera dinámica una gestión que atiende a una institución escolar específica, pues enfoca la resolución de problemas particulares desde lo elemental hasta lo más complejo que subyace en cada uno de ellos.

Políticas educativas

Dentro de la gestión escolar, es imprescindible conocer una serie de políticas educativas, para el caso de la Educación Básica en México se estableció en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que marca los elementos constitutivos en los que se regiría la educación primaria y secundaria, serán expuestos a continuación.

Los elementos como la descentralización de la educación básica y normal, la calidad educativa, el magisterio y la participación de la sociedad en la escuela, son partes constitutivas que contiene el ANMEB. En él se asientan las bases que exigen una educación de calidad, con carácter nacional y capacidad institucional (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

Ello implicó una nueva relación entre el Estado y la sociedad, entre los niveles de gobierno suponía una participación más intensa de la sociedad en la educación, es decir, los vínculos entre la escuela y comunidad adquirieron una importancia especial. Hasta esos momentos en el Sistema Educativo Nacional en México no se había implementado una reforma integral que tomara en cuenta todos los niveles que integran a este sector, por ello el Estado, como órgano rector de la educación, formula una reforma educativa la cual desde una nueva visión neoliberal,³ sustentada en una política de evaluación, establece el rendimiento de cuentas, por lo que es el ANMEB el instrumento dispuesto para llevar a cabo todas las políticas de ajuste, y utiliza para ello a la gestión escolar como elemento de acción en su instrumentación. Se da, por tanto, importante prioridad a acciones educativas del gobierno y la sociedad, para que exista un consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

A través del ANMEB se recrean instancias que en años anteriores a 1992 no concedían atención a las condiciones particulares de cada centro escolar, por lo que el poder se concentró en una cúspide, la Secretaría de Educación Pública, así las decisiones no se tomaban respecto a los contextos particulares de cada uno de los centros escolares, sino que tenían que estar validadas por agentes externos al entorno escolar de las unidades educativas. Los antecedentes para transformar el Sistema Educativo fueron un conjunto de acontecimientos de centralización,⁴ es decir, de cargas burocráticas excesivas, distanciamiento de la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, se había tornado más densa la red de procedimientos y trámites administrativos.

Por lo tanto, el ANMEB (1992) alude a una descentralización escolar, que posteriormente modifica la organización, tales cambios son la participación del Sistema Educativo, que involucra a cada uno de los sujetos implicados con la educación que imparte el Estado; destaca la colaboración de padres de familia, alumnos, directivos

³ El impacto del neoliberalismo en la educación se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para el rubro educativo, así como la modificación curricular al servicio del mercado, bajo el encuadre regulador de sistemas de evaluación de la función de los centros escolares y del desempeño docente tanto en el medio rural como en el urbano en todo el continente (Victorino, L. y Lechuga, L. s. f.).

⁴ Se define cuando una organización escolar es rígida desde fuera, los profesionales de la enseñanza suelen convertirse en meros ejecutores de prescripciones externas. Se suele perder iniciativa educativa (Santos, M. 2000).

escolares, autoridades como el gobierno y profesores, hecho que modifica la estructura compartida de toma de decisiones, a su vez, pone a estos mismos actores el papel de evaluadores en colaboración con la tarea de los directivos y profesores, la evidencia del rendimiento de cuentas y la responsabilidad de sus acciones.

Esta reorganización del Sistema con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) enmarca un Federalismo Educativo y la Nueva Participación, donde el primero se da a la tarea de promover la creación de consejos escolares, municipales, y estatales. En tanto, la Nueva Participación integra a los profesores, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de gobierno. Esta nueva estructura organizativa implica la creación de figuras colegiadas, lo que lleva a una nueva orientación sobre las funciones de gestión escolar, pues las decisiones que se toman tienen que considerar la participación de estos agentes involucrados.

Al igual que lo anterior, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) destacó el Programa Emergente de Actualización del Maestro, en él se demandó la educación a distancia, el aprendizaje por medio de cursos, trabajo individual de los maestros, así como sesiones colectivas de estudio y de intercambio de puntos de vista, por lo que el núcleo de actualización emergente se ubica en los Consejos Técnicos: estatales, de sector y de zona.

Este intercambio sugiere una nueva forma de consolidar la descentralización al ejercer el derecho autónomo que cada centro escolar requiere según sus particularidades, al ofrecer una nueva forma de gestionar, que implica la participación de los sujetos que integran la comunidad educativa del centro y que toman en cuenta las decisiones que competen a la institución escolar. De esta manera, se sitúa al Consejo Técnico como el núcleo de actualización del docente, pues tiene que participar en cada uno de los procesos que incluye el centro escolar para las decisiones conjuntas, desde aportes personales, hasta adjuntar las ideas profesionales con sus compañeros profesores.

Tal como lo plantea Pozner, P. (1994) en la gestión escolar participativa, los sujetos son considerados con toda la potencialidad de su creación respecto a sus aportes, que son incorporados en la base de una estructura tripolar de la gestión, es decir, proyecto, actores, la acción de conducción y orientación de la misma.

Esta dinámica se refiere a la conjunción de aportaciones colegiadas, establece la idea de una coordinación de los actores que participan en ella para la resolución de problemas del centro escolar por medio del consenso democrático de los participantes.

Así mismo, es necesario democratizar al Consejo Técnico como una demanda generalizada de los maestros para crear en este espacio, pues supone promover una creciente participación horizontal. Opuesta a una organización vertical donde la libertad creativa de los participantes en la toma de decisiones se anula (Fierro, C. 1994a).

Así es como el ANMEB contextualiza el marco referencial para determinar la necesidad de adecuar condiciones particulares de cada centro escolar, es decir, como resultado de la descentralización educativa, y a su vez integra la necesidad de la participación de la sociedad, lo cual alude al consenso de las aportaciones de sus integrantes que posibilita a la generalización en la toma de decisiones de sus miembros.

Por su parte, el Consejo Nacional de Participación Social de la Educación (CONAPASE) es una política educativa que se implementó en el año 2000, y que integra la importancia de la participación de la sociedad en la educación, sus orígenes más remotos son justamente el ANMEB.

La Coordinación para el Acceso a la Información Pública de la Secretaría de Educación (2007) plantea que entre los objetivos del CONAPASE destaca: impulsar la participación de la sociedad en el quehacer educativo con el apoyo a la escuela, la labor del maestro en beneficio del desarrollo integral del educando al comprometer a la comunidad en la búsqueda de alternativas y estrategias para mejorar la calidad de la educación. En cada centro escolar existe un Consejo de Participación Social, el cual puede ser integrado y atendido por figuras colegiadas: maestros, alumnos, ex alumnos, padres de familia, representantes de la organización sindical de los maestros, autoridades educativas, representantes de organizaciones sociales y sociedad en general. Así mismo los propósitos que plantea son los siguientes:

- Una red social de interés, motivación y participación, donde se apunten temas que giren en torno a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Una mayor atención de la comunidad para el correcto funcionamiento de la escuela, desde cuestiones de tipo material como las instalaciones de la institución escolar, hasta el cumplimiento de los planes y programas de estudio.

- Niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, para generar un mayor interés sobre lo educativo que encamine hacia una contraloría social de la educación.

Estos objetivos apuntan en primera instancia a contribuir a la calidad de la educación por medio de la participación de toda la comunidad cercana a los procesos educativos, es decir, al centro escolar, lo que a su vez tiene la intencionalidad de despertar el interés, la atención e informar acerca del funcionamiento de la institución educativa.

Así, el CONAPASE es otra de las acciones de descentralización que enmarca la creación de instancias autónomas de las instituciones escolares, convocando a la participación ciudadana para atender a la educación. Pone el acento no sólo en la colaboración de los miembros quienes confirman directamente el centro escolar, también integra actores como: los representantes de la comunidad, exalumnos, etcétera.

A través de la constitución y organización de este Consejo, se adoptan y se resuelven diferentes conflictos, debido a su naturaleza, al resaltar la participación escolar. Por lo tanto, la participación que se promueve mediante el Consejo, conlleva a forjar una participación conjunta y la toma de decisiones entre los que destacan las figuras colegiadas; se crea una instancia de consulta para la resolución de los problemas de la unidad escolar, su principal consideración es el trabajo colaborativo y colectivo, el intercambio pedagógico, la retroalimentación y la actuación sobre la labor educativa de los profesores, es decir, el Consejo Técnico (Consejo Nacional para la Participación Social de la Educación, 1999).

Otro elemento importante a tomar en cuenta en esta nueva forma de organización es el Programa Escuelas de Calidad (PEC) creado en el año 2001, cuyo propósito fue apoyar las acciones de la comunidad escolar participante para mejorar la calidad del servicio educativo y los resultados de aprendizaje, así como fomentar la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela, el compromiso y participación de los integrantes de la comunidad escolar: autoridades escolares, maestros, alumnos y padres de familia (Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad, 2002).

Este programa destaca la participación de los integrantes, en donde una escuela de calidad se define como aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad del centro escolar al tomar como referencia la atención particularizada del centro. Algunos objetivos específicos del PEC son los siguientes:

- Reconocer que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, así como de los conocimientos, el proceso formativo y la voluntad de las personas que intervienen en él.
- Generación de una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, lo que implica mayor responsabilidad de sus integrantes.
- Procurar condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela.
- Fortalecimiento de las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, la coordinación del trabajo colegiado de los docentes debe promover la evaluación interna, y conducir la alianza entre agentes de participación como los padres de familia y alumnos.
- Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, para potenciar sus capacidades.
- Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.
- Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas.
- Eficientar el uso de recursos públicos mediante su administración por parte de la comunidad escolar.
- Establecer estrategias interinstitucionales que impulsen la participación social, la transparencia y rendición de cuentas.
- Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general (Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad, 2002).

Una escuela de calidad obtiene a partir de estos objetivos, la participación y el apoyo estratégico de los miembros de toda una comunidad responsable para eficientar las instituciones escolares, ya que la contribución coordinada de los participantes conlleva a tener resultados positivos para elevar la calidad del centro escolar.

Se destaca la participación de los docentes, se recupera el conocimiento y experiencia para la generación de espacios compartidos de rendición de cuentas y toma de decisiones, y se manifiestan en espacios participativos como el Consejo Técnico, puesto que se intercambian saberes y acciones colaborativas.

La calidad educativa de los centros escolares también requiere de la verificación de su funcionamiento, es decir, de una evaluación, que posee una naturaleza política puesto que tiene como finalidad contribuir a la toma de decisiones. En el contexto de las políticas educativas, se consideran tres fenómenos que explican la importancia reciente de la evaluación: *La descentralización y el reparto de poder*, con el fin de otorgar mayor autonomía al centro escolar; *la rendición de cuentas* que exige la transparencia junto con los principios de una gestión democrática. Esta rendición de cuentas concebida como multidireccional (ante todos los involucrados en el sistema) y multidimensional (en donde se incluyan los resultados obtenidos tanto económicos como los de otra procedencia institucional); y *los procesos de reforma educativa*; transformaciones estructurales, curriculares y organizativas, que proporcione mayores cambios de acción (Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad, 2002).

Por otra parte, en el año 2007 para instrumentar de manera más efectiva y eficiente la participación social, se creó el Programa Sectorial de Educación (PSE), el cual se elaboró tomando como punto de partida la Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Vicente Fox Quezada.⁵ Los objetivos de este Programa fueron los siguientes:

- Elevar la calidad de la educación en donde los criterios para la mejora de ésta se amplían a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudios y sus contenidos, sus enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos, la evaluación pasa a ser un análisis de su calidad por medio de la rendición de cuentas.
- Ampliar las oportunidades educativas para una mayor igualdad.
- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores, competencias y adquisición de conocimientos.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para la promoción del desarrollo sustentable, la productividad y el empleo.

⁵ Se trata de una iniciativa que no sólo integra objetivos y metas comunes, sino también proporciona información valiosa sobre las aspiraciones de los ciudadanos para ir de lo general a lo particular en el diseño de instituciones, políticas, planes y proyectos de desarrollo (Fox, V. 2007).

- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y rendición de cuentas (Secretaría de Educación Pública, 2007).

En este último objetivo, se planteó la importante y necesaria democratización del Sistema Educativo que incluyera espacios de participación para los padres de familia y organizaciones de asociación civil con el fin de fortalecer a las comunidades de los centros escolares. Esta democratización otorgaría vigor al federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas y la valoración de la diversidad cultural.

Este objetivo favorecería la creación de espacios de participación como: los Consejos Escolares o Estatales que participan en el modelo de gestión estratégica, así como la necesidad de que los directores de primaria y secundaria del Programa Escuelas de Calidad se capacitaran en temas de esta misma índole (Secretaría de Educación Pública. 2007).

Para reactivar la participación social, se requiere entonces de promover la participación de la comunidad educativa al restablecer y reestructurar las bases de las políticas educativas establecidas desde ya hace algunos años, es decir, el CONAPASE, el PEC, el PSE y el propio ANMEB, este último, importante precursor de estas instancias de participación educativa. En todos ellos se coincide en la colaboración integral de la comunidad educativa, la cual, tiene un aporte decisivo en la calidad de la educación, pues surgen características que enmarcan esta visión participativa como lo son: la rendición de cuentas, la toma de decisiones, la evaluación interna del centro escolar, la resolución de problemas conjuntos de los miembros, entre otras acciones conjuntas.

1.2 Perspectivas que enmarcan los procesos de gestión escolar

En este segundo apartado se mencionarán las características que integran los procesos de gestión escolar: Organización, comunicación, conflictos, acuerdos, participación y toma de decisiones colegiada del centro escolar.

Organización del centro escolar

Se considera a cada centro escolar como una instancia autónoma y formalmente estructurada donde sus actores: directores, profesores y alumnos son elementos

constitutivos que ponen en marcha los objetivos escolares, denominando de esta manera lo que se conoce como organización del centro escolar.

La organización del centro escolar pretende facilitar el recorrido entre una situación de partida y una predefinida situación de llegada en relación con el centro, puesto que plantea situaciones que advierten la estructura de las mismas, en donde el establecimiento y coordinación de los elementos que participan en ella atienden a su cumplimiento (Bris, M. 1996).

A partir de las situaciones que la organización del centro escolar crea en su entorno, se encuentra que no sólo se estructura la vida de una unidad educativa según los objetivos que se pretendan alcanzar; supone además una complejidad en sí misma al formar parte de una realidad escolar que asigna cargos o acciones concretas a sus integrantes. Así mismo, se reconoce una influencia de las estructuras organizativas sobre las personas que se encuentran dentro de éstas, y a su vez, una incidencia de las personas sobre las estructuras organizativas que la integran y que trabajan en ellas (Santos, M. 2001a).

En este sentido, se puede afirmar que la organización del centro escolar se estructura en torno también al personal que la atiende, los actores siguen la estructura organizativa que se encomienda y contextualiza en relación al centro escolar en el que se encuentran y participan. De tal modo, se reconoce que toda organización está dirigida hacia el conjunto de elementos que la integran, es decir, a sus actores, entre ellos los profesores y el director, quienes tienen la obligación de rendir cuentas según los fines educativos del centro escolar, los cuales, a su vez atienden las estructuras establecidas que coordinan un buen funcionamiento del centro. Como se refiere a continuación (Santos. M. 2001a, pp.15 y 16) existen influencias que ejerce la organización debido a su consistencia y amplitud sobre el profesorado y alumnado, las cuales son:

- ❖ *Omnipresentes*: en toda la instancia educativa se presenta la manera en la que se conciben tanto los aprendizajes como la forma de administrar al centro escolar en conjunto.
- ❖ *Omnímodas*: a través de una estructura determinada se puede saber qué tipo de concepción del poder se maneja en el centro escolar, así como de las exigencias normativas que se tiene que cumplir dentro de él.

- ❖ *Persistentes*: al establecer una forma de coordinar al centro escolar, se hace constante su uso, desde su discurso como en las propias acciones de quienes lo integran.
- ❖ *Subrepticias*: realizado con un carácter oculto, donde su influencia adquiere mayor forma debido a los planteamientos que se tienen que hacer en torno a la organización.

Así mismo, San Fabián (1993, citado por Bris, M. 1996 pp. 62-64) señala que una estructura organizacional se relaciona a su vez con una forma de organización del trabajo, es decir, dividiendo las labores del centro según el número de sus integrantes, y se adoptan diferentes formas en función a criterios de especialización y jerarquización. Los modelos de organización que plantea este autor son los siguientes:

- ❖ *Modelo de organización vertical*: Este modelo sigue una organización jerárquica y burocrática, la cual reproduce el concepto de especialización funcional derivado de las teorías organizativas mecanicistas. Concibe para el caso del Consejo Técnico una estructura desde la cúspide de las decisiones, es decir, el director, hasta los maestros poco asiduos a enfrentar sus opiniones ante el Consejo.
- ❖ *Modelo de organización funcional*: Potencia una centralización de las decisiones en el equipo directivo, donde se asumen las principales funciones del centro escolar, lo cual refiere a la concentración del poder en el director del Consejo Técnico, anulando las participaciones de sus demás miembros.
- ❖ *Modelo de organización integrado*: Refuerza el papel del directivo al integrar las potencialidades de otras instancias del centro escolar, como el Consejo Técnico, al evitar la burocratización y al lograr descentralizar el poder del director a la consideración efectiva de la participación de los integrantes y a la toma de decisiones conjunta de los mismos.

En este último modelo mencionado, es característico contrarrestar los lineamientos burocráticos y de excesiva jerarquización, ya que obstruye elementos como la participación que por derecho y obligación se otorga a partir del ya presentado ANMEB. Esto subraya la necesidad de estructurar una organización horizontal, como su nombre lo indica, una organización integrada, en donde los directivos deleguen su poder a los integrantes que lo acompañan, es decir, los profesores, el apoyo y la colaboración en el centro escolar, se vería reflejado en el Consejo Técnico. Este espacio colegiado al ser

una parte fundamental en la toma y puesta en marcha de las decisiones del centro escolar, es por ende, un condicionante que debe de contener una organización que posibilite la libertad y creatividad sobre las aportaciones de sus integrantes.

Tal como refiere Sacristán (1992, citado por Fierro, C. 1994a) el grupo,⁶ de profesores del Consejo Técnico da cuenta acerca de la calidad de los procesos educativos en el centro escolar, puesto que los resultados dependen de la gestión u organización del centro. De esta manera, se plantea que la forma de organizarse propiamente de una institución escolar, reflejará su calidad, y que la instancia máxima de participación y resolución de problemas –el Consejo Técnico– son quienes definirán las características del funcionamiento adecuado de todas las áreas que integran una unidad educativa.

Con ello mejora la capacidad de gestión de los propios profesores en colaboración con el director, supone el manejo y solución a los conflictos surgidos en diferentes periodos, en las juntas del Consejo, así como también en el trabajo cotidiano en la construcción de consensos, aun a pesar de la diversidad de sus integrantes y al hecho de compartir la responsabilidad en la rendición de cuentas sobre los resultados obtenidos (Fierro, C. 1994a).

En relación a esto, se debe evitar por tanto lo que Santos, M. (2001a, pp. 18 y 19) llama “*Los males inherentes a la organización*” los cuales menciona, dificultan una transformación y un cambio progresivo dentro del centro escolar, tales son:

- ❖ *La jerarquización:* Impide debido a una jerarquía del poder, la participación de los actores que se encuentran en el centro escolar.
- ❖ *La balcanización:* Rompe la colegialidad de los integrantes, las acciones se individualizan, lo que lleva a la desaparición de objetivos compartidos.
- ❖ *La rutinización:* Conlleva al deterioro y tedio de sus actores debido a la monotonía de los encuentros dentro del Consejo Técnico, es decir, los problemas, conflictos y situaciones que surgen se resuelven de la misma manera en cada una de las juntas, apagando el deseo y la motivación por participar e innovar este espacio.

⁶ El término *grupo* es francés, es una concepción reciente, proviene del italiano *gruppo* o *grupo*, término que designó a varios individuos, pintados o esculpidos, formando un tema. Los franceses importaron el término a mediados del siglo XVII y es a mediados del siglo XVIII cuando grupo es utilizado para designar una reunión de personas (Anzieu, D. y Martin, J. 1997a, p. 30).

- ❖ *La desarticulación:* Se refiere al desequilibrio o falta de coordinación entre los profesores respecto a las materias, evaluación, enseñanza, debida a la falta de una organización que permita comparar la visión del compañero de trabajo respecto a la propia.
- ❖ *La burocratización:* Donde los cambios cualitativos del centro escolar no llegan a generar una potencialidad transformadora, se pierde el sentido y función de un cambio en la mejora de la institución.
- ❖ *La centralización:* Mantiene o concentra una excesiva carga de poder, negando las peculiaridades de cada centro escolar, sin considerar su contexto educativo.

Estos “*males de la organización*” obstruyen la integración de las aportaciones de quienes pertenecen al centro educativo, situación que se mezcla con la comunicación entre los cuerpos colegiados.

Para comprender mejor el concepto de grupo, se presenta la siguiente clasificación de tipos de grupo que corresponde a los grupos primarios y secundarios. Las características de los *grupos primarios* son: relación y cooperación cara a cara, son grupos de especial relevancia en nuestra vida ya que dan calor emocional, como el caso de familia, se les llama primarios porque son los primeros en intervenir en la configuración de la naturaleza social de la persona, son duraderos, surgen de manera libre y espontánea. A diferencia de estos grupos, los *grupos secundarios* se caracterizan por: conformar una cantidad mayor de personas, conduce a un tipo de interacción más impersonal a una relación previamente regulada por pautas y normas, puede ser una relación permanente pero inserta dentro de una estructura social definida, con una distribución de las tareas, se le denomina también *grupos formales*, es decir, grupos que son fruto de una planificación, que definen sus actividades respaldadas por un conjunto de normas, con distribución de tareas acorde con la cualificación de las personas y que están orientados a la consecución de un determinado objetivo. (Canto, J. 2006c pp. 85-88).

Comunicación al interior del colegiado

Dentro de una organización educativa, encontramos una parte fundamental que posibilita la comprensión de los proyectos y objetivos que el centro escolar se propone, nos referimos a la comunicación.

Se afirma que toda organización educativa tiene una estructura comunicativa, la cual responde a una cultura propia de la institución, y dentro de ella, a los modelos de organización y los estilos de desempeño de sus integrantes (Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. 1996b).

De este modo, no puede existir una organización educativa sin una estructura de comunicación, ya que sin ésta, la información y disposiciones de un centro escolar les impedirían a sus miembros el entendimiento y cumplimiento de las mismas; no se configurarían los planteamientos que el grupo de colegiados dispone cuando se realizan cada una de sus reuniones.

Como lo refiere Bris, M. (1996) sin comunicación no hay comunidad educativa, ya que lo que caracteriza a una comunidad escolar es la posibilidad de comunicación directa de cada uno de sus integrantes, lo que responde también al adecuado funcionamiento del centro escolar. No obstante, la comunicación que se tiene en el centro escolar, específicamente dentro del Consejo Técnico, se relaciona con características comunes a las que se enfrentan cada uno de sus miembros en sus juntas, tales como los conflictos y los acuerdos; la comunicación entre los colegiados lleva a la resolución que demanda la propia comunicación sobre sus informantes o participantes que la articulan.

Por lo tanto se define a la comunicación como: “el proceso social mediante el cual se traspa información desde un sujeto (el emisor) a otro (el receptor), quien la recibe y realiza una acción correspondiente a lo deseado por el primero” (Servat, B. 2005b, p. 48).

Es importante considerar que la comunicación dentro del Consejo Técnico, –donde se advierten todo tipo de informaciones–, debe de tener como finalidad en un primer momento, satisfacer las necesidades de los integrantes, no dispersas entre uno y otro miembro, sino atendiendo el conjunto de prioridades que muestran los profesores, ya que esto permite un aumento de cohesión del grupo de colegiados, lo que a su vez favorece las condiciones pertinentes para el trabajo colaborativo (Bonals, J. y Sardans, A. 2002).

Esta preocupación por satisfacer las necesidades de los profesores en conjunto, tiene que ver con las estructuras de comunicación que se manejan en un determinado centro escolar, puesto que el tipo de estructura que refleja la organización del centro posibilita al mismo tiempo el conocer los modelos de la comunicación.

Al respecto Gento (1994, citado por Servat, B. 2005b pp.51-53) se refiere a diferentes tipos de sistemas de comunicación:

- ❖ *De tipo centralizado*: Suelen aparecer en organizaciones en las que el director acapara la información y la distribuye unidireccionalmente entre los miembros que configuran la red.
- ❖ *De tipo circular*: Los mensajes se transmiten sucesivamente de uno de los miembros a otros, produciéndose una cadena a través de cuyos eslabones va fluyendo la información.
- ❖ *De red cuadrangular*: Cualquier miembro es receptor y emisor de los mensajes y la comunicación para cada par de los elementos es de doble sentido.
- ❖ *De red arracimada o en racimo*: La información se transmite, al menos a través de alguna de sus ramificaciones, a lo largo de sus diferentes eslabones.

Por lo tanto, el control de la comunicación que ejerce el sistema de intercambios comunicativos centralizado y de racimo, constituye un recurso de poder para quienes manejan informaciones que los demás miembros del Consejo desconocen, lo que ocurre por el contrario, la discusión de las informaciones que se reparte a todo el conjunto de integrantes del Consejo, lleva a una democratización del poder interno, es decir, encamina a una gestión interna (Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. 1996b).

De la misma manera y respecto a los procesos de gestión interna que se viven entre los profesores y el director, es fundamental que las interacciones que surjan en esta instancia se creen a partir de un espacio abierto y participativo de comunicación, puesto que permite dirimir con mayor eficiencia los asuntos que conciernen al centro escolar, y aun más, la información se distribuye de manera general y al mismo tiempo para los integrantes del Consejo, en beneficio de una pronta resolución de los problemas procedentes del centro educativo.

Otra estructura comunicativa es la Mitchell y Larson (1987, citados por Santos, M. 1994a pp. 93-98) la cual plantea diferentes tipos de direcciones:

- ❖ *Comunicación descendente*: Se refiere a una posición jerárquica, tiene su origen en el nivel más alto de dirección, que después es transmitido hacia los niveles inferiores, su principal razón es dirigir a los sujetos que se encuentran en niveles inferiores. Lo que plantea un sistema de comunicación centralizado, mencionado anteriormente.

- ❖ *Comunicación ascendente:* Se origina en los niveles inferiores de una jerarquía escolar, que luego es transmitida hacia niveles más altos de la misma con la finalidad de informar a la cúspide organizativa de lo que sucede en los niveles descendentes.
- ❖ *Comunicación lateral:* Se refiere a la comunicación que circula entre sujetos del mismo nivel, tiene que ver con la necesidad de interactuar con los demás sujetos para la realización de una tarea o meta específica.
- ❖ *Comunicación externa:* Es aquella que su origen se encuentra dentro o fuera de una organización, en este caso el Consejo Técnico, que a su vez es transmitida dentro o fuera de la misma, lo que establece un tipo de comunicación que genera actitudes positivas ya que se crean variados canales, como su nombre lo dice, externos, para la conformación de mayores apreciaciones o informaciones.

Como se observa, el tipo de comunicación que se debe estructurar dentro de los Consejos Técnicos se relaciona directamente con la participación y la toma de decisiones, binomio necesario posterior entre todos los miembros del centro escolar; pues entre más cerrada y limitada sea la comunicación que se dé en esta instancia, probablemente más reducidas y mecanicistas se efectuarán las aportaciones de sus miembros.

Por otro lado, es importante saber que la comunicación entre las figuras colegiadas trae consigo elementos que ponen a prueba la importancia de las interacciones de sus integrantes, debido a su naturaleza que retroalimenta las aportaciones, como es el caso de los conflictos que se explican a continuación.

De acuerdo a Van Dijk, (citado por Silva, O. 2002), hablando de “interacción social discursiva”, es decir, cómo analizar la comunicación que se da entre docentes, explica que “no son muchas las especialidades del saber humano capaces de ofrecer oportunidades válidas para entender cómo los hablantes usan una lengua, piensan, e interactúan "reproduciendo" de esta manera su pertenencia grupal, y socio-cultural.

Conflictos

En el Consejo Técnico también se pueden suscitar diversas situaciones negativas que pueden crear un clima de tensión entre sus integrantes, sin embargo, son pertinentes en la medida en que se plantea la resolución de la situación donde se originó; estos momentos de tensión son los conflictos, los cuales surgen debido a la naturaleza de las

exigencias del Consejo, es decir, la reunión entre colegiados plantea, entre otras cosas, la exposición de problemáticas en torno al centro escolar.

Como señala Peña (1991, citado por Bris, M. 1996 p. 82) “una tensión, un conflicto, es en principio una manifestación de la vida. Ningún grupo progresa si no se da en él una cierta tensión que le permita encaminarse decisoriamente hacia sus objetivos, redefinirlos y plantearse nuevas metas”.

Un conflicto entonces, no sólo se puede relacionar como un clima de tensión entre sus miembros, alude también a la presencia de proyectos, ideas, acciones, relaciones interpersonales, es decir, a una gama de posibilidades de la situación en turno, donde se espera que la exposición del conflicto entre sus actores sea un motivo de reflexión y al mismo tiempo de participación.

El encuentro colegiado del Consejo Técnico en el momento del conflicto permite el ineludible abordaje de los temas expuestos en las reuniones, los cuales según (Fierro, C. 1994a) también pueden quedar centrados en torno a situaciones interpersonales de los miembros o problemáticas sindicales y laborales entre los maestros del centro escolar; lo cual puede dejar a un lado en algunas ocasiones otro tipo de problemas importantes para el propio centro escolar.

El Consejo Técnico a pesar de ser un espacio formal, no debe concebirse como una instancia rígida y cerrada donde los temas se aborden mecánicamente, por el contrario, también se debe considerar como un espacio donde los conflictos tienen un carácter informal. Los conflictos que surgen en el Consejo Técnico pueden ser desde asuntos propios del centro escolar, de las relaciones interpersonales de quienes lo conforman debido a su naturaleza humana, a los diferentes tipos de personalidad,⁷ de cada uno de los miembros, de la comunicación y conducción que se maneja en él, entre otras muchas cuestiones.

Así mismo, como lo plantea Mauri, T. (2002) algunos comportamientos que suelen generarse en torno a la negociación de un conflicto, son los de *reactancia*, de los cuales se pueden percibir conductas donde uno o varios de los integrantes del Consejo Técnico reaccionan al enfrentarse con aspectos que evidencian la pérdida de su independencia al participar en grupos colegiados, o de la influencia de éstos en la confrontación con sus

⁷ Entendida como patrones de pensamiento, reacción y comportamiento que permanecen constantes y estables a lo largo del tiempo. Navarro, I. Sánchez, I. Villaseñor, S. (2005, p. 1).

ideas y concepciones. Por otro lado, los comportamientos de *desviación*, mantienen una postura de ruptura o diferencia frente a las normas que dominan el Consejo, es decir, de oposición ante lo que la mayoría de los actores piensan, discuten y actúan.

Se dice que estos comportamientos creados en oposición a un tema dentro de las juntas de profesores, también sugieren la generación de un conflicto como parte de la naturaleza relacional que enfrentan los colegiados al exponer sus ideas. No obstante, son parte de la dinamización que potencializa el Consejo Técnico como reactor de los procesos de discusión que adquiere la resolución de una problemática.

La necesidad de resolución frente a un conflicto, comienza precisamente, con la detección del mismo y sus causas, sabiendo que éstas pueden tener un origen de diversa índole, se presentan conflictos que van desde las relaciones interpersonales de sus miembros, hasta diferencias propiamente de tipo organizacional (Bris, M. 1996).

A propósito de esto, Frigerio, G. y Poggi, M. (1996b) presentan cuatro posicionamientos de los actores del centro escolar frente a los conflictos: en el primero, el conflicto se *ignora*, en esta posición se niegan los conflictos, aun cuando sean importantes para el Consejo, ya que de principio no se conciben como conflictos, por lo tanto, tampoco se crean fuentes que permitan su abordaje o resolución. El segundo tipo de conflicto es el que se *elude*, en esta categoría, a diferencia del conflicto que se ignora, se detecta la presencia de un conflicto que sin embargo no es expuesto claramente para su resolución, ya que se suele quedar en el trasfondo poco formal de ser abordado en las reuniones de profesores. Un tercero es el conflicto que se *redefine* y se *disuelve*, en éste, se destaca la importancia por diluir el conflicto para no obstaculizar los proyectos o tareas que el grupo de colegiados tiene que realizar, también se alude a la manera en la que los integrantes presentan sus ideas conjuntamente para la resolución del conflicto. Un último tipo de conflicto que se *elabora* y se *resuelve*, uno de los planteamientos al que se refiere, lleva al reconocimiento de un conflicto para su elaboración y la resolución.

Por lo tanto, es importante reconocer la presencia del conflicto dentro del Consejo Técnico como una parte dinámica y de constante reestructuración sobre los planteamientos de las problemáticas surgidas en sus encuentros y de acuerdo a Ball, S. (1989) en tanto no sea crónico, es señal de vitalidad y participación democrática del grupo. Al mismo tiempo, es necesaria la construcción de elementos en resolución al conflicto, ya que solamente reconocer la presencia de éste no permite que se dinamice

por completo el entorno del Consejo si no se llega a su elaboración final, en otras palabras, a la construcción de los acuerdos.

Acuerdos

Cuando surge un conflicto entre profesores, se exige que a partir de su aparición se tenga un manejo adecuado de la información para intentar lograr un consenso o resolución de los asuntos expuestos y concretar parte de la dinamización en sentido positivo de los asuntos que conciernen al centro escolar.

Por tanto, como lo describe Antúnez (1991, citado por Izquierdo, C. 1996), la manera en que se resuelven los conflictos, por medio de niveles de implicación y asunción, así como los valores y la cultura de los integrantes del Consejo Técnico, tiene un impacto que condiciona la eficiencia del centro escolar.

Al responder como centro escolar eficiente en la resolución de las problemáticas imperantes, haciendo frente a los conflictos que se presentan sin negar su existencia, sino por el contrario, evidenciándolos para su posterior consenso entre sus participantes, lo que implica un impacto con la calidad del centro escolar, ya que los acuerdos sentarán las bases para las posteriores actuaciones o puesta en marcha de los actores que los anticipan y resuelven. Dicho en otras palabras: toda acción del ser humano, sea cognitiva, afectiva o conductual lleva una orientación de manera implícita o explícita, esas orientaciones descansan sobre los elementos conocidos como “valores”. Muñoz, G. (2005, p. 93).

Los acuerdos resolutiveos de una organización escolar son necesarios en la medida en que se plantean como acciones de múltiples y variadas tareas que tienen relación con: el diseño y desarrollo del currículo; la gestión material y administrativa del centro escolar, así como la de los servicios de carácter complementario y asistencial; tareas como el propio manejo de la institución; y el sistema de relaciones entre las personas que integran las juntas del Consejo (Antúnez, S. 2000a).

Estos planteamientos que integran la coordinación en función de los acuerdos a los que llega el grupo de colegiados, no deja de ser un momento que se resuelve en confrontación con sus miembros (Fierro, C. 1994b), pues se tiene que aprender a convivir con la diversidad de sujetos que intervienen en la creación de los acuerdos, adaptarse a las necesidades de los integrantes y a las del centro escolar y a respetar las diferencias

entre sus participantes, ya que con esta actitud se permite llegar a la elaboración de un trabajo compartido.

La necesidad del trabajo compartido, además de ser uno de los requerimientos que supone este espacio, tiene la potencialidad de coordinar las acciones que se plantean en relación a la eficiencia del centro escolar; es una red de información de quienes integran y son participantes del grupo colegiado por medio de acuerdos consensuados en cada reunión.

Por tanto, la construcción de acuerdos, se define como la concesión de principios, intenciones y participaciones de los miembros del Consejo Técnico, con el principio fundamental de constituir una adecuada resolución de conflictos; a su vez contiene pautas organizacionales que coordinan su funcionamiento. A continuación se mencionan algunas directrices que ayudan a la construcción de acuerdos:

- ❖ *Evitar la improvisación y la rutina:* El Consejo Técnico debe coordinar sus reuniones, estructurar la forma de abordar los temas para no crear un espacio aún más imprevisible de lo que su naturaleza delimita. Por otro lado, se reconoce que cada asunto a tratar denota ideas, pensamientos, actitudes, en donde se crean movimientos en las estructuras organizativas que el tema o problema a solucionar demande, al tratar de evitar la monotonía y la rutina.
- ❖ *Unificar criterios:* Los cuales tienen como principal característica una coherencia funcional respecto a intereses diversos, ya sea en torno directamente al centro escolar y al mismo tiempo a los intereses conjuntos del grupo de colegiados.
- ❖ *Reducir la incertidumbre:* Al llegar a resolver los asuntos que se plantean dentro del Consejo Técnico, disminuye la aparición de actuaciones innecesarias, es decir, contrarias a lo que se pretende acordar.
- ❖ *Coordinar la participación:* Al existir una adecuada fluidez de participación, el director y los demás miembros del Consejo Técnico, exponen sus inquietudes concertándose para su posterior resolución (Antúnez, S. 2000c, pp. 15 y 49).

Estas directrices posibilitan con mayor facilidad el establecimiento de acuerdos entre los miembros que participan en las diversas temáticas del centro escolar, al planificar y dinamizar este espacio; los intereses de todos los miembros se consideran importantes,

convirtiéndolos en un interés común dentro del Consejo, por lo que la participación de los colegiados se intensifica al percatarse de que sus planteamientos son puntos significativos para el Consejo en general.

Participación colectiva

La resolución de conflictos y acuerdos que logran los participantes colegiados de los procesos de gestión escolar, tienen como base una adecuada comunicación; la participación de las figuras colegiadas es una parte fundamental que plantea las políticas educativas y la importancia por derecho y obligación, para atender las demandas que presente el centro escolar.

La participación es una pieza primordial que activa los momentos por los que transcurre el Consejo Técnico, (Bris, M. 1996) siendo un instrumento en mejora del centro escolar, así como del propio sistema organizativo del Consejo. Se concibe a la participación como una herramienta eficiente y positiva para el manejo y funcionamiento del centro escolar, se toma en cuenta como parte activa de los procesos creativos que se generan en este espacio.

Al partir de una visión de participación que responde a las demandas del centro escolar, es pertinente concebirla como un elemento activo, entre el grupo de colegiados. Donde las adecuadas aportaciones de sus miembros son fuentes creativas en beneficio de su propio trabajo y de la institución educativa a la que pertenecen.

Álvarez, M. (2002b), menciona que los integrantes del Consejo en el proceso de participación, se comprometen crítica y constructivamente en un trabajo colectivo cuando los actores lo han y se han interiorizado como integrantes de una colectividad, respetando la diversidad de aportaciones en oposición a las suyas.

Además de la necesidad de interiorizar el compromiso a ser crítico y constructivo en relación al trabajo en conjunto que realizan con los integrantes del Consejo para el funcionamiento eficaz de una institución educativa, la participación también se puede utilizar como una estrategia que mejora y regula la relación entre los colegiados, con el fin de lograr fines comunes, con la confluencia de saberes como profesionales de la educación (Gento, S. 1994).

Al utilizar la participación como estrategia sobre los planteamientos que se crean en la reunión de colegiados, se apunta al encuentro cara a cara de cada uno de los miembros para reconocerse como parte de un conjunto en el que se encuentran sumergidos, donde confluyen las opiniones y aportaciones de un mismo espacio.

Por tanto, otra ventaja que se agregaría para ejercer el derecho a la participación entre los colegiados es (Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. 1996a) identificar a ésta como una vía que lleva al desarrollo de sentimientos de pertenencia,⁸ es decir, saberse pieza fundamental del grupo, sin inhibir la presencia de sus compañeros, también son piezas que construyen el marco de aportaciones. Estas autoras (1996a), también destacan dos diferentes formas de participación, una de ellas denominada indirecta, la cual es una manera de actuar frente a lo que ya se estableció anteriormente por algunos representantes, en ésta, se limita a ejecutar acciones y no a la elaboración de proyectos o acuerdos del centro escolar.

Otra forma de participar es la activa o directa, como su nombre lo refiere, supone la intervención del sujeto en la elaboración o resolución de algún tema abordado por el Consejo Técnico. Se conceptualiza lo que se denomina la participación efectiva y pertinente, en la cual se realizan aportaciones en asuntos relevantes, lo que no significa que los sujetos anulen por si solos las aportaciones que consideren poco relevantes. Participar efectiva y pertinentemente tiene una importancia sobre el propio acto participativo, además se da un valor dentro del conjunto de colegiados y por último, permite un refuerzo psicológico del sujeto, ya que se genera en él un sentimiento de pertenencia al grupo, del que se exponía anteriormente (Servat, B. 2005a).

Estas características además de forjar un espacio colaborativo y al mismo tiempo una instancia de refuerzo individual sobre las aportaciones de sus miembros dentro del Consejo Técnico, también lleva a la exposición de un espacio creativo, donde circulan ideas, pensamientos y reflexiones acerca de los asuntos que se trabajan. Es necesario un espacio creativo ya que presenta la posibilidad de tomar nuevas alternativas o acciones que no se habían pensado, y por tanto, motivaría a los colegiados a participar en él.

Ante esto, es importante impulsar la participación. Los *impulsadores* se entienden como “aquellos sistemas relacionales, métodos interpersonales o estrategias de

⁸ Se refiere al hecho de que en los sujetos miembros de un grupo, exista una vinculación necesaria con un fin común u “objeto social” de grupo. (Anzieu, D. y Martin, J. 1997b).

comportamiento que producen un incremento de intervención responsable de los miembros de un grupo” (Gento, S. 1994, p. 14). Inicialmente se consideran dos tipos: los *modos de comportamiento* que sugieren un estilo de conducta según las situaciones que demanden las circunstancias, incluyen la organización que se presente en el Consejo Técnico, los estilos de dirección, comunicación, conflictos, y las estrategias que se utilicen para atraer a los miembros a la participación.

El otro tipo es el de las *actividades puntuales* en el que se exige prever y crear situaciones donde se incremente la intervención de los integrantes, con la necesaria declaración para validar cada una de las aportaciones. Así mismo, Bush (1986, citado por Santos, M. 1994d p. 183) refiere a las estructuras de participación y actitudes para la democracia, que a partir de la y en la contextualización, son parte de las reuniones entre colegiados, sugiere por si mismo estas características, es decir, participación y democracia dentro de su organización. Los modelos que se plantean según este autor, asumen lo siguiente:

- ❖ *Compartir el poder y toma de decisiones:* Como su nombre lo indica, se debe de compartir el poder de las decisiones entre los miembros del Consejo Técnico.
- ❖ *Valores y objetivos comunes:* Los integrantes del Consejo tienen intereses en común, que también se comparten entre ellos mismos.
- ❖ *Representación formal de sus miembros:* Al aparecer como parte de un conjunto, los miembros del Consejo representan piezas claves para su participación y decisiones.
- ❖ *Determinación de políticas y toma de decisiones:* Esto se da precisamente a través del conjunto de aportaciones de cada uno de los integrantes, que lleva la discusión al consenso.

Así es como, una estructura de democracia es importante en la medida en que es un puente para la participación de sus miembros, su valor radica en la apertura y flexibilidad de la organización escolar que la sustenta, al mismo tiempo, ésta repercute directamente en la organización del Consejo Técnico y su toma de decisiones.

Toma de decisiones colegiada

La participación colegiada no llega a instancias máximas de su potencial si en la resolución de confluencias de los actores-profesores que se reúnen no se establecen

conclusiones de los asuntos tratados, nos referimos, a la toma de decisiones que guía sus actuaciones y posteriores comportamientos en relación al centro escolar.

Algunos autores mencionan que “justamente la implicación en la toma de decisiones es un momento de máximo exponente de la participación de los miembros, lo cual garantiza un compromiso y una trascendencia para la colaboración de los asuntos planteados”. Gento, S. (1994, p. 41)

De esta manera, la toma de decisiones es una parte trascendente de la participación. Es parte importante de las actuaciones consecutivas de los miembros, ya que tomar una decisión en torno a los asuntos que circundan en el Consejo es la forma de indicar o establecer las posiciones de las actuaciones de cada uno de sus integrantes.

Así mismo, existe una relación estrecha entre la forma de organización de los colegiados y las secuencias decisionales que guían a los integrantes tanto de modo grupal como individual. De esta manera, la estructura de las decisiones no es lineal y planificada, aunque con algunos rasgos pueden definir una cierta estructura que anticipe las juntas, ya que las decisiones son de una estructura ramificada y situacional, que a su vez, responde a las demandas de la organización y a los objetivos del centro escolar (Rul, J. 2002).

La toma de decisiones desde esta relación con la organización del Consejo Técnico, implica, gracias a la participación de sus integrantes y a las diferencias que existen entre uno y otro, una selección de alternativas para el alcance de uno o varios objetivos, para la determinación de una estrategia que se efectúa en momentos posteriores, y para la evaluación de las consecuencias que presente la toma y puesta en marcha de estas decisiones (Gento, S. 1994).

Es pertinente destacar que en el momento en que los miembros del Consejo Técnico toman una decisión, se sitúa el manejo y el potencial de intervención de ellos mismos; ya que la situación demanda de sus integrantes la atención de los asuntos del centro escolar, al enmarcar los procesos de gestión que se crean dentro del Consejo, con el derecho de ejercer el poder de elección que cada miembro tiene. Es así, que la toma de decisiones se debe entender como una forma de gestionar los procesos de organización del centro escolar, donde el Consejo Técnico tiene como una parte de sus características

principales esta cualidad, y al mismo tiempo se dan a la tarea de rendir cuentas sobre los procesos de gestión escolar que llevan a cabo.

Para complementar esta idea, Frigerio, G. y Poggi, M. (1996a, pp. 48-48) presentan seis etapas que se desarrollan dentro del proceso de decisión:

- ❖ *Determinación del problema:* De esta etapa depende el resto del proceso de decisión ya que se identifica el problema o asunto a resolver concibiendo dos formas de aproximarse al problema; mecanicista, es decir, una forma de pensamiento lineal para atender a la problemática (se caracteriza por resolver un asunto de determinada manera sin considerar más alternativas). Otra forma de acercarse al problema es en un estilo dinámico, con un pensamiento abierto y crítico por parte de sus miembros.
- ❖ *Análisis de la situación:* Es una fase en donde se estudia el problema conforme a la información que se tiene acerca de él.
- ❖ *Definición de los objetivos y criterios:* Esta etapa es sustancial ya que se deben de precisar los objetivos a los que se quiere llegar entre el grupo de colegiados, así como establecer los criterios de la propia decisión.
- ❖ *Estudio de soluciones alternativas:* Al considerar que cada uno de los integrantes aporta resoluciones diversas a un problema, el orientador de este proceso, el cual en su mayoría es el director, tiene la obligación de estudiar las circunstancias en las que se encuentra el centro escolar para que la solución del problema sea la que más se adapte al mismo.
- ❖ *La elección:* Toma en cuenta una adecuada alternativa aportada por los miembros del Consejo Técnico, donde la elección retoma una mayor cantidad de elementos planteados en etapas anteriores.
- ❖ *Evaluación de la elección:* En esta última etapa, la toma de decisiones torna un sentido crítico de quienes la ponen en marcha, ya que es el manejo de la información que se lleva a lo largo de esta discusión y lo que en la acción crea una retroalimentación de los participantes.

Desde estas etapas del proceso decisional se observa la complejidad que conlleva tomar una decisión, ya que advierte, en un primer momento, resolver un problema conforme a la recolección de elementos de información que van desde la identificación del mismo, hasta las actuaciones y puesta en marcha de las decisiones tomadas por el grupo de colegiados.

Al considerar que existe un proceso para la toma de decisiones, también se alude a diferentes modelos de decisión, se plantean (Álvarez, M. 2002c, pp. 287 y 288) los siguientes:

- ❖ *Por computación*: Los problemas se solucionan a través de una entendible interpretación de los mismos, ya que el problema se tiene que estudiar por todos los integrantes y además las diversas alternativas para solucionarlo no debe afectar los intereses de los miembros, puesto que es una cuestión que se orienta más a asuntos administrativos.
- ❖ *Por votación*: En este hay diversas opiniones respecto al análisis de un problema, sin embargo, tampoco afecta en gran medida los intereses de los miembros del Consejo Técnico, se impone la decisión por medio de una votación.
- ❖ *Por consenso*: Este modelo refiere a que sus integrantes suelen estar de acuerdo sobre las causas de un determinado problema, sin embargo, los miembros plantean diversas soluciones que en ocasiones afectan sus preferencias o intereses, ya que la toma de decisiones se logra a través de un consenso, por medio de la negociación.
- ❖ *Por carisma*: Es un modelo que plantea rasgos aun más complejos que los modelos anteriores, ya que los miembros no están de acuerdo con el análisis del problema ni con sus intereses al final de la toma de decisiones. Este tipo de modelo suele aparecer en grupos inmaduros o desintegrados, se decide a través de un “líder” o de soluciones de mayor autoridad externas al Consejo.

Para finalizar este apartado, se afirmará que los modelos de decisión presentados, nuevamente apuntan al tipo de organización que plantee cada centro escolar y en consecuencia a la organización del Consejo Técnico como espacio de gestión, donde la votación y el consenso se vuelven los tipos de toma de decisiones fundamentales que presentan la democratización de este espacio; por el contrario y sin llegar a ser tan impositivo como la organización vertical, el modelo decisional por carisma es un modelo que deja la toma de decisiones a los sujetos más aceptados socialmente, planteando una inmadurez por parte de sus miembros.

1.3 Caracterización del Consejo Técnico en la escuela

En este apartado se encontrará el concepto de Consejo Técnico, los sujetos que lo integran, los elementos que lo conforman, las normas explícitas e implícitas que lo definen

y la organización que el trabajo colegiado tiene en cada una de las reuniones de la planta docente.

El Consejo Técnico (CT)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se establecieron planteamientos que normaron la participación y conformación de espacios académicos formalmente reglamentados, tal es el caso del CT, el cual aparece como un espacio de atención para los centros escolares.

El CT entonces se convierte en parte de la vida escolar desde un marco institucional y se adecua a las necesidades que su contexto demanda, es decir, a las condiciones objetivas y a una reglamentación propuesta por la estructura administrativa del centro escolar dirigidas a este espacio (Fierro, C. 1994b).

Desde este planteamiento, se considera que por las necesidades de cada centro escolar se establecen los puntos que se presentan en el CT, al referir por lo tanto, a la estructura organizativa particular de la institución escolar. No obstante, el CT también tiene una estructura organizativa propia que lo concibe y caracteriza.

En un primer momento, el CT se puede definir como un espacio abierto donde el cuerpo de colegiados expresan lo que saben, lo que piensan y lo que sienten en torno al centro escolar al que pertenecen (Fierro, C. 1994a).

Este primer acercamiento para entender el CT, contiene una las premisas principales, una instancia abierta que permite exponer los conocimientos, ideas y sentimientos de sus integrantes. A partir de plantear este espacio como flexible al diálogo o a asuntos que los integrantes exponen como comunes con base en su labor docente, el Consejo Técnico es el lugar en el que los miembros tienen puntos de encuentro, concibiéndolo por lo tanto, como un espacio compartido.

Así mismo, Fierro, C. (1994a) plantea que el CT es un momento entre el cuerpo de colegiados que tiene un triple carácter. *Formal*: al ser reglamentado por las políticas educativas que lo enmarcan, dotándolo, de formalidad ante el centro escolar que lo concibe. *Colegiado*: al convocar al director y a los profesores del centro escolar a reunirse. *Tiene un propósito establecido*: el cual pone el acento al intercambio sobre asuntos relacionados con el centro escolar en donde se encuentran los profesores.

Al ubicar este triple carácter como una característica elemental que comprende el Consejo, es evidente la potencialidad que demanda este espacio, por su reglamentación y establecimiento obligatorio dentro del entorno escolar con los actores que intervienen en el proceso educativo del centro, es decir, los profesores y el director; tiene el objetivo de resolver los problemas que enfrenta el centro escolar.

El CT es un espacio colegiado entre profesores que tiene la finalidad de atender y resolver los problemas que el centro escolar presenta, sus propósitos se dirigen hacia tres orientaciones: la primera hacia lo administrativo, la segunda hacia las relaciones interpersonales de sus integrantes y la última hacia un intercambio académico (Fierro, C. 1994a).

Desde lo *administrativo* este espacio colegiado pasa a ser sólo un trámite, concebido como un requisito, debido a su reglamentación, donde la reunión en los hechos y en muchos de los casos, no cumple cabalmente, con su potencial entre el cuerpo de colegiados. A su vez, el Consejo Técnico desde esta orientación también se comprende como una reunión donde el director convoca a un grupo de profesores para tratar asuntos de tipo organizativo, documentación, proporcionar información e incluso el llenado de estadísticas del centro escolar. Desde las *relaciones interpersonales*: el Consejo Técnico se plantea como una “reunión social reglamentada”, donde la finalidad se pierde debido a que se convierte en un momento para convivir y festejar entre los profesores. Otro extremo de esta orientación se plantea cuando este lugar se convierte en un espacio para “ventilar conflictos”, donde la discusión o asuntos que se tratan se inclinan a exponer problemas de tipo personal, sindicales y laborales. Desde un *intercambio académico*: se concibe como un momento en donde existe un intercambio de tipo técnico-pedagógico entre los profesores, por lo que este espacio se convierte en una reunión propiamente del trabajo docente y en apoyo a la gestión escolar del centro educativo (Fierro, C. 1994a).

Para la conformación del Consejo Técnico Consultivo (CTC),⁹ como parte de la normatividad institucional, existe el acuerdo número 96, emitido por la SEP, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. (Publicado en el Diario Oficial

⁹ Para fines prácticos y de control en la educación básica, existe esta normatividad institucional (acuerdo 96) desde 1982, para desarrollar el Consejo Técnico Consultivo (CTC) la cual, lamentablemente en muchos casos y durante muchos años no se llevó a efecto como lo marcan los lineamientos, y es a partir de la firma del acuerdo en 1992, que se exige su aplicación y por diversas razones en la actualidad en algunos centros escolares, el tiempo destinado para este fin, se emplea para múltiples acciones, menos para lo que está constituido, afortunadamente, cada vez son más las instituciones educativas que asumen la responsabilidad de desarrollar acciones académicas.

de la Federación, el martes 7 de diciembre de 1982), en donde los lineamientos son los siguientes: Capítulo VI, Consejo Técnico Consultivo:

Artículo 21. En las escuelas que cuenten con un mínimo de cinco maestros, se integrará un Consejo Técnico como órgano de carácter consultivo de la dirección del plantel. En el caso de escuelas unitarias o de escuelas que cuenten con un máximo de cuatro maestros, el supervisor de zona será el responsable de organizar sectorialmente el Consejo Técnico Consultivo, de acuerdo al número y características de las escuelas ubicadas en su zona.

Artículo 22. El Consejo Técnico Consultivo de la escuela se integrará durante el primer mes del año escolar, con el director del plantel como presidente y los maestros como vocales, entre quienes se elegirá al secretario por mayoría de votos. En las escuelas de más de doce grupos, se elegirá un representante por cada grado, para formar parte del Consejo. Esta elección se hará mediante voto directo de los representados.

Artículo 23. En el caso del segundo párrafo del artículo 16, los maestros que funjan como vocales en el Consejo Técnico Consultivo desempeñarán su encargo durante un año lectivo, pudiendo ser reelectos.

Artículo 24. El Consejo Técnico Consultivo sesionará por lo menos una vez al mes. Para la celebración de sus asambleas se requerirá de la presencia de su presidente y de la mayoría de los presentes. En caso de empate, el presidente tendrá voto de calidad.

Artículo 25. Corresponde al Consejo Técnico Consultivo analizar y recomendar respecto de los siguientes asuntos:

- I. Planes y programas de estudio;
- II. Métodos de enseñanza;
- III. Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo;
- IV. Capacitación del personal docente;
- V. Adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y
- VI. Las demás cuestiones de carácter educativo.

Artículo 26. Cuando el caso lo amerite, podrán ser desechadas las recomendaciones del Consejo Técnico Consultivo a juicio de su presidente, o bien podrá diferirse la aplicación de las mismas, hasta ser estudiadas por el inspector de la zona o por el director o delegado general correspondiente.

Artículo 27. El Secretario del Consejo Técnico Consultivo llevará un libro en el que se asentarán las actas correspondientes a cada una de las sesiones que se celebren.

Artículo 28. El Consejo Técnico Consultivo realizará sus funciones conforme a las disposiciones de este acuerdo, y a las de los instructivos que se expidan por la autoridad competente.

A partir de las tres orientaciones citadas por Cecilia Fierro, se establece la funcionalidad que el Consejo de cada centro escolar tiene, por un lado, puede ser visto como un espacio formalmente reglamentado que sin embargo sólo se concibe como un trámite, también como un momento de convivencia al relegar los asuntos de verdadera importancia, o bien, como un espacio de intercambio académico al destacar la profesionalidad y seriedad que implica el trabajo docente.

Al concebir al CT como un intercambio académico se plantea su importancia al presentarlo con todo su potencial, ya que en el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos entre profesores se crea una instancia donde se posibilita una alternativa de cambio, de resolución y dirección en torno al centro escolar. Se plantea el desarrollo profesional que enriquece y beneficia al docente (Fierro, C. 1994d).

El CT promueve el cambio, es un elemento que acciona las decisiones y consecuentes acciones de los integrantes del centro educativo y promueve el intercambio que se genera entre los profesores creando un reconocimiento sobre la realidad escolar en la que se encuentran.

Al acentuar este espacio como detonador positivo de cambios en función del centro escolar y en relación a la profesionalización docente, también se concibe como un espacio colectivo de aprendizaje y de construcción, sin olvidar que suele ser polémico debido a las interacciones que entre los sujetos se fundan por la concentración de las diversas personalidades, ideas y formas de proponer soluciones de sus miembros.

Por tal razón para algunos autores es de suma importancia: "Ahondar en aquellos momentos y contextos en los que se socializan los conocimientos necesarios para ejercer la profesión en cada caso particular. Es a esta evidencia a la que se debe entender como el germen de la colegialidad". Sánchez, M., Nishikawa, A., Cordero, G. y Bocanegra, N. (2008c, p. 64). Y no solamente a todo trabajo conjunto que sucede en tiempos y espacios oficiales para ello. Existiendo en muchos casos a pesar del individualismo promovido (como en el caso del programa de carrera magisterial), cierta colectividad, si bien para

lograr cierta autonomía o bien para protegerse de las condiciones de trabajo en extremo competitivas.

Es pues, un espacio colectivo de aprendizaje ya que al existir un intercambio entre los profesores se crea un lugar de actualización para el docente, por otro lado, es un espacio de construcción debido a las aportaciones que los profesores hacen al reunirse colectivamente.

Por último, el CT es un instrumento de evaluación del propio centro escolar en el que se encuentra, al construir y aprender a resolver los problemas que surgen en él, funge a la vez como un elemento que proporciona resultados sobre la calidad de la institución educativa en la que está inmerso, haciendo uso de su participación y toma de decisiones para los procesos de gestión escolar (Fierro, C. 1994a). De esta manera, es necesario mencionar a los actores que intervienen en el funcionamiento de este espacio colegiado.

Actores que integran el Consejo Técnico

El CT tiene integrantes que lo crean y lo constituyen, ya que las funciones que desempeña cada uno de ellos activan los procedimientos de gestión que dirigen al centro escolar.

Cabe resaltar que los actores que integran el CT quedan sujetos a las particularidades de cada centro escolar, ya sea por el número de profesores que existan en él o que únicamente se considere a algunos representantes, de esta forma, el accionar de sus integrantes dependerá del manejo y funcionamiento de cada centro escolar. Algunos de sus principales actores que lo integran y sus funciones son los siguientes: *Director*, quien cumple el papel de presidente del Consejo. *Secretario*, es el sujeto que se encarga de levantar las actas constitutivas de registro de cada una de las reuniones, que también contienen los acuerdos a los que llega el cuerpo de colegiados. *Vocales*, son elegidos por votación (Fierro, C. 1994a).

Así mismo, al plantear las funciones de cada uno de los integrantes del CT, se exponen algunas actuaciones específicas de éstos:

- ❖ *Atribuciones del presidente*: Presidir las reuniones de Consejo, no como agente de poder, sino como un elemento que orienta y guía las reuniones; proporcionar conjuntamente con la convocatoria el orden del día o de la reunión, especificando

los asuntos que se analizarán en la sesión; propiciar la participación activa, consciente y comprometida de todos los miembros, tomando en cuenta su experiencia, preparación académica y profesional; procurar que los acuerdos sean congruentes con las características propias del centro escolar; dar entrada a las solicitudes de los miembros para convocar a sesiones extraordinarias y resolver las que sean procedentes; colaborar conjuntamente con los integrantes del consejo, el plan de trabajo y el informe de actividades; verificar que los integrantes del CT realicen sus actividades correspondientes con eficacia, así como dar seguimiento a las recomendaciones y acuerdos del Consejo.

- ❖ *Atribuciones del secretario:* Suplir al presidente en las faltas temporales de éste; auxiliar al presidente en el desempeño de sus funciones; manejar el libro de actas; manejar bajo su responsabilidad el archivo del CT dando curso a su debida correspondencia; participar en las sesiones pasando lista de asistencia, leyendo el orden del día, leyendo el acta de la reunión anterior y sometiéndola a la consideración de la asamblea; sintetizar los acuerdos, levantando las actas y validándolas, responsabilizándose de que éstas sean suscritas por los integrantes del Consejo.
- ❖ *Atribuciones de los vocales:* Asistir puntualmente a las reuniones a las que se convoque; participar en las reuniones y fundamentar sus puntos de vista; presentar iniciativas en relación con los asuntos que les competen; contribuir a la elaboración del plan de trabajo e informe de actividades; desempeñar con puntualidad y eficiencia las comisiones que les sean asignadas; proponer al presidente la realización de reuniones extraordinarias, si es que es necesario. (Labastida, F. 1992).

Cabe destacar que las descripciones de los actores que integran el CT no se plantean evidenciando su grado de importancia dentro del mismo, ya que una de las premisas para concebir este espacio, es estructurar su organización de manera horizontal, para que se perciba como una instancia abierta y flexible de participación y toma de decisiones colegiada. Al respecto, es pertinente referir a los miembros del Consejo no sólo por su funcionalidad dentro de él, sino también por su impacto pues se exige como un lugar de aprendizaje académico y de construcción en beneficio del centro escolar y de sus miembros.

Así, el director quien es el presidente de las reuniones, es un actor más que integra el Consejo; sin embargo, tiene a su cargo la orientación y procedimientos del CT. Por lo

tanto, es necesario que conozca y aplique con flexibilidad normas de funcionamiento y dinámicas de grupo que guíen al cuerpo de colegiados a la finalidad de este espacio. También es necesario que plantee técnicas que le permitan al grupo organizarse en torno a las demandas que las reuniones exigen, tales como la conducción para alentar la participación, resolución de conflictos, acuerdos y toma de decisiones de sus miembros (Álvarez, M. 2002a).

El cargo del director desde esta visión, se vuelve trascendente en la medida en la que conduce y dirige las reuniones, es la figura que guía los propósitos del Consejo y tiene que cumplir con las expectativas que sugiere un espacio de intercambio técnico-pedagógico entre los profesores del centro escolar. El intercambio contribuye a que todos los integrantes conozcan todos los asuntos y no solo se vea como un espacio de consulta exclusivo para asuntos del director, por lo que se pone el acento en una organización de tipo horizontal.

Con ello, el papel del profesorado se abre a instancias de colaboración en beneficio de su propia profesionalización, así como de los procesos de gestión escolar del centro. A partir del intercambio académico entre sus compañeros es capaz de diagnosticar, comprender y transformar sus prácticas escolares, a su vez, al ser un integrante que gestiona la institución educativa en la que se encuentra, le permite conocer la realidad que lo rodea y abrirse al diálogo, a manifestar la práctica profesional de calidad que se le exige y dotar de medios de apoyo que posibiliten la eficacia de su acción y de sus compañeros (Santos, M. 2001c).

Desde este marco de referencia, es necesaria la profesionalización del docente no como figura aislada, sino como parte del grupo de colegiados que conforman el CT, al rescatar el sentido de colectividad que también transforma y define su práctica docente, al hacer uso de un espacio en donde se potencializa la participación de todos sus miembros.

Al respecto, Aguerrondo, I. (1996) plantea que una parte de la profesionalización del profesor depende del conjunto de los profesores que de manera colegiada, impulsan y desarrollan momentos que retroalimentan, estimulan y enriquecen este espacio.

Es importante, que los actores que integran el CT se conciben y demanden de éste un espacio de apoyo, colaboración y eficiencia del centro escolar; que no sólo funjan como un instrumento de coordinación porque su normatividad obligue administrativamente

a sus integrantes únicamente a presentarse sin intenciones de seguir formándose como profesionales de la educación.

Elementos que constituyen el Consejo Técnico CT

La fase de la construcción de los proyectos y resolución de las problemáticas que surgen en torno al centro escolar son asuntos que conciernen y destacan la importancia de la intervención de los cuerpos colegiados, ese es el compromiso del Consejo Técnico.

Como lo plantea Antúnez, S. (2000b) la creación de un proyecto anticipa la acción, al conformar una estructura de planificación que posteriormente se llevará a la práctica escolar, también informa acerca de los criterios que orientan su ejecución, pues considera requisitos establecidos y conformados que sirven de guía.

Esta parte es fundamental para comprender el funcionamiento del CT, puesto que se concibe como el constructor de actuaciones posteriores que se realizan en el centro escolar al evidenciar su papel como gestor educativo, al crear, modificar e incluso transformar los proyectos o asuntos que se inscriben en el día a día de la vida escolar.

Al destacar la necesidad de crear un Proyecto Educativo de Centro, éste se define como el instrumento que agrega y comunica una propuesta integral, tanto de las necesidades del centro escolar como las de los profesores que participan en su construcción, a su vez dirige y orienta los procesos de intervención educativa ya en la acción denota su importancia al ser anteriormente estudiado y analizado por los miembros del Consejo (Antúnez, S. 2000b).

El proyecto escolar de un centro, estudiado por un cuerpo de colegiados desde su contenido y naturaleza, resulta ser una herramienta que tiene como características: definir los objetivos que se pretenden alcanzar y una estructura organizativa para alcanzarlos, también revela su identidad, principios, etcétera; desde las particularidades del centro escolar se exponen los principios que lo fundamentan y que lo constituyen; se elabora y se transforma en la acción de manera participativa y democrática entre los miembros del CT al hacer uso de la participación y la democracia, se crea con base en los intereses no sólo del centro escolar, sino también de los intereses de los integrantes; su aplicación es posible ya que sitúa las condiciones en las que se encuentra el centro escolar (Antúnez, S. 2000b).

El centro escolar crea ciertos lineamientos que reconoce para delimitar sus acciones a partir de su realidad educativa, elabora sus proyectos dentro de una instancia colectiva con base en el intercambio de metas comunes e intereses para la mejora del centro; de modo que el CT se convierte en un espacio de construcción acerca de las definiciones, los planteamientos y la puesta en marcha de los objetivos establecidos por el propio centro escolar.

Ante la necesidad de construir proyectos y resolver asuntos dentro del Consejo que atiendan las problemáticas que se presentan en el centro escolar, se hace conveniente focalizar este espacio en el intercambio técnico-pedagógico de los miembros que lo integran. Un ejemplo es: (Fierro, C. 1994c, pp. 49-58) el CT utilizará un método sistemático para las discusiones, es decir, permite debatir de forma continua un tema de interés común para todos sus integrantes, con una cualidad importante que refiere al intercambio académico que es el aprendizaje individual y del grupo. Dentro de este método se destacan los siguientes puntos:

- ❖ *Reconocer la realidad escolar:* A partir de un tema de interés para los miembros del CT, el grupo realiza un trabajo diagnóstico sobre la problemática, con el fin de obtener una visión general del asunto a tratar.
- ❖ *Planteamiento del problema:* Consiste en valorar la situación que se desea resolver, por medio de estadísticas, gráficas, etcétera, al reconstruir y definir la problemática que se presenta.
- ❖ *Análisis del problema:* En donde la reflexión sobre la práctica escolar y la forma de organización son centrales para poder inducir este intercambio hacia nuevas estructuras.
- ❖ *Consulta de otras fuentes:* Para enriquecer y favorecer las contribuciones de cada uno de los participantes es pertinente revisar de manera individual las posibles soluciones de la problemática planteada.
- ❖ *Definir en conjunto las prioridades:* En este punto se atiende a la problemática en conjunto, es un momento en donde se está a punto de tomar decisiones sobre las prioridades que comparten los miembros.
- ❖ *Propuestas de trabajo:* A partir de las líneas principales que se detectaron, los miembros establecen las acciones que se realizarán en el centro escolar.

- ❖ *Seguimiento de los avances*: Esta parte se estudia desde la acción en la toma de decisiones de los integrantes del CT, donde los instrumentos que se utilicen son parte de la recolección de información sobre el seguimiento de la problemática.
- ❖ *Volver a iniciar el proceso*: Alude a la reiniciación de este proceso con nuevos temas que también son de interés para los miembros, lleva ya sea la misma metodología o replantea nuevos caminos en resolución de la temática, al retomar el proceso antes descrito y puesto en marcha.
- ❖ *Evaluar el trabajo realizado*: El tema de discusión se centra en los resultados arrojados conforme a la manera de tratar los asuntos o problemas que el grupo de colegiados resuelve en conjunto, lo que lleva a la reflexión de este espacio.

La elaboración de alternativas que se crean en el CT respecto a esta metodología que se propone, ayuda a respaldar su trabajo colaborativo, ya que parte del interés de los integrantes del cuerpo de colegiados, pasa por la construcción y puesta en práctica acerca de la toma de decisiones que realiza, hasta llegar a su propia evaluación conjunta de los resultados que construyeron ellos mismos.

Normas

A partir de que se elabora un proyecto escolar también se establecen las normas que orientan el intercambio entre profesores, por lo que es de vital importancia concebirse como parte de un conjunto de colegiados para ajustarse a la construcción de los temas abordados dentro del CT, ya que en cada encuentro que tengan los profesores será su disposición de trabajar de manera colectiva la que lleve a buen término cada uno de los encuentros que tengan los profesores.

Las reuniones realizadas por el CT son un espacio de trabajo conjunto entre docentes, es una unidad de interacción social del centro escolar y que trabaja las problemáticas y el mejoramiento de sus diversos rubros educativos que redundarán en beneficio del mismo. De esta manera el grupo de colegiados se sitúa en una zona definida por dos planos: *el plano de la interacción* entre profesores en relación a una finalidad establecida que es resolver los asuntos y problemáticas en torno al centro escolar y *el plano de pertenencia* al construir y fortalecer la instancia educativa y profesional en la que se encuentra para su labor (Mauri, T 2002).

Así, comprender al grupo de colegiados desde su interacción anticipa la necesidad de aludir a la participación y toma de decisiones. Frente a esto (Izquierdo, C. 1996, p.17) se plantea que “la sensibilidad y flexibilidad para encarar las relaciones, coordinar los esfuerzos y facilitar la toma de decisiones conjuntas son dos rasgos esenciales que han de compartir los miembros de una organización que aceptan la responsabilidad de trabajar en equipo”.

Es primordial recordar que una característica principal del CT se enmarca y respalda desde las políticas educativas existentes como una reunión formalmente reglamentada, donde se convoca a la participación del cuerpo de colegiados para atender a las demandas de calidad educativa, de tal manera que asistir a las reuniones es un derecho y una obligación de los docentes. Los colegiados tienen la responsabilidad de trabajar en conjunto con sus compañeros del centro escolar, lo cual, debe representar un esfuerzo coordinado, de flexibilidad y sensibilidad entre los integrantes para enfrentar las circunstancias que su entorno escolar demanda.

Por lo que se considerará como uno de los principios básicos para establecer un CT que su estructura deberá fincarse sobre una verdadera democracia, puesto que promueve una participación horizontal, donde las participaciones se retoman conforme a su importancia y no sobre las cualidades de poder que tienen las personas, como es el caso del director, presidente del cuerpo de colegiados.

Otra cuestión que apuntala al CT es la creación de un espacio de trabajo, una instancia de colaboración que confiera un ambiente de cordialidad y respeto entre sus participantes, una orientación centrada en las relaciones interpersonales, y el evitar fricciones innecesarias. A su vez, se debe crear un espacio para el diálogo, y aunque no todos los integrantes estén de acuerdo con las decisiones que asuma la mayoría, respecto a los temas tratados, deberá ser necesario establecer límites para respetar la voz y opinión de quienes no estén de acuerdo con ciertas propuestas o resoluciones; el respeto debe prevalecer mientras transcurre el debate, otra de las situaciones extremas es el temor a participar y quedar en ridículo frente a los compañeros, es por tanto indispensable crear un ambiente de trabajo abierto y flexible. (Fierro, C. 1994b).

Al entender algunos de los lineamientos en los que deben transcurrir las reuniones del CT y al considerar la importancia del trabajo colegiado, es conveniente resaltar las ventajas que el trabajo con el equipo de colegiados tiene. Respecto a esto, se plantea que

los docentes son más propensos a confiar en un saber que se comparte, ya que la responsabilidad de los resultados, satisfecha o no según los requerimientos del centro escolar, recae en todo el grupo de colegiados (Fullan, M. y Hargreaves, A. 2000).

El trabajo colectivo desde esta perspectiva, incluye las pautas necesarias para forjar el intercambio y toma de decisiones de los integrantes, al anticipar una responsabilidad compartida que a su vez genera la cohesión de los participantes.

Así mismo, Santos, M. (1994b) plantea la importancia de la acción colegiada, poniendo atención al “*paradigma de la colegialidad*”, en el énfasis de la trascendencia de las reuniones, refiere que esta acción colegiada se caracteriza por exigir el desarrollo de actitudes y acciones en la práctica del quehacer educativo del centro escolar, pues interviene en asuntos que determina el CT, ofrece a los alumnos establecimientos de enseñanzas coherentes para un mejor aprendizaje, desde donde se les puede exigir y proponer más, respecto a sus resultados; se caracteriza también porque la labor del docente se perfecciona al analizar su actuación y experiencias que comparte frente a sus compañeros y porque el profesor obtiene un enfoque general de su entorno en el que se encuentra inmerso, al ampliar los parámetros que tiene a partir de sí mismo.

Algunas características que definen al Consejo Técnico se mencionan a continuación, ya que los actores, los elementos y las normas, son parte, entre otros detalles ineludibles de la organización del trabajo colegiado.

Organización del trabajo

La elaboración de acuerdos y toma de decisiones que constituyen parte de la actuación de los integrantes del CT, es llevada a cabo por la organización básica del trabajo que tienen las reuniones de los colegiados.

Fierro, C. (1994b, p. 24) refiere tres elementos para la organización del CT:

- ❖ *Disposición personal*: La participación y el compromiso por parte de cada uno de los integrantes en este espacio, refiere especialmente de primera instancia, a la disposición al diálogo.
- ❖ *Ambiente de trabajo*: Con apertura para la participación de sus integrantes, democratizado y flexible.

- ❖ *Metodología:* En ella se expone la forma de solucionar o encarar las problemáticas surgidas en torno al centro escolar, es por tanto, el método que se utiliza para llegar a establecer la toma de decisiones y actuaciones de los docentes.

En cada uno de los puntos expuestos se muestra la organización correspondiente a los procesos de gestión inscritos en el CT. Cabe destacar que esta forma de organizar el trabajo entre colegiados refiere a la forma en la que se organiza el centro escolar en general, este espacio es un reflejo de la estructura organizacional de la unidad educativa.

Así mismo, Fierro, C. (1994b) expone algunas sugerencias para la organización del trabajo en el CT. Se refiere a la utilización del tiempo y lugar, al manejo de la información y a la utilización del protocolo. La primera plantea contar con tiempo suficiente dentro de la jornada escolar para las discusiones en las reuniones (se deben atender las demandas que la problemática requiera, ya que a pesar de que se reglamentan dos horas mensuales, algunos asuntos son más complejos y es necesario aumentar el tiempo para su resolución). La segunda es el manejo de la información entre los profesores y el director sobre la concepción correcta del CT, un espacio de intercambio y participación colegiada reglamentada (tener un carácter consultivo que lleve a la resolución de problemáticas, asignar a los directores como presidentes del Consejo, alentar y orientar la participación de todos los miembros, sugerencias para trabajar en comisiones sin olvidar el trabajo en equipo, la forma de preparar la agenda, según el reglamento elaborada por el director y el secretario). Por último, es necesario utilizar el protocolo, es decir, la utilización de actas en las que se registra el proceso de las juntas del Consejo.

Esta organización también refiere a lo que el equipo del ciclo de educación infantil del CEIP SEAT de Barcelona (2000, pp. 110-112) plantea como la organización material del trabajo. Tiene que ver con el interés de tomar en cuenta la eficacia del grupo de profesores, como el aprovechamiento del tiempo, las ideas, propuestas y decisiones. Algunos aspectos importantes de esta organización que podrían complementar con lo que Fierro Cecilia nos expone:

- ❖ *El lugar de reunión:* En donde se efectúen las reuniones, tiene que ser un lugar adecuado que disponga de lo necesario para dar marcha a cada una de las citas del CT, (espacio o material común y de uso frecuente como teléfono, útiles, catálogos escolares, agendas escolares, etcétera) con la finalidad de llevar un orden para posteriores reuniones y agilizar las decisiones allí mismo.

- ❖ *La convocatoria de la reunión:* Las reuniones del CT regularmente se realizan el último viernes de cada mes; lo cual, no debe restringir la participación de sus miembros cuando se les convoque a otra junta extraordinaria fuera de ese protocolo, ya que los problemas del colegio pueden exigir reuniones en diversas ocasiones, según sea la necesidad de solucionar los problemas que se presenten. Por otro lado, es importante realizar una convocatoria que informe sobre los temas a tratar para que los profesores lleguen a la reunión con alguna idea acerca de los asuntos que se tratarán, y proponer otras posibles demandas o temáticas a tratar de modo alterno.
- ❖ *Reuniones diversas para objetivos diferentes:* Este autor refiere a cuatro tipos de reuniones: Reuniones de gestión en donde se resuelven temas de organización; reuniones pedagógicas que hablan de estrategias metodológicas, maneras de actuación en la clase, formas de evaluación, etcétera; reuniones de seminario donde se acentúan intenciones y objetivos del ciclo, reuniones de evaluación en donde se advierte la calidad del centro escolar.
- ❖ *El tiempo:* Es de importancia proponer un horario para su cumplimiento, con la ayuda de un moderador designado quien tiene la tarea de iniciar la reunión, recordar los temas y tareas previstas.
- ❖ *Elaborar el resumen de las sesiones:* Es la función del secretario en el CT, es quien transcribe lo que se dice en cada una de las sesiones.

Para finalizar este apartado Oliveros expone referido por Álvarez, M. (2002b) acerca de la organización del equipo de trabajo, que la metodología participativa del trabajo es algo más que una técnica o técnicas, ya que contiene una combinación de objetivos, técnicas, tiempos, material escrito y para su estudio, descansos, cambios de velocidad y ritmo en el desarrollo de las reuniones, flexibilidad, exigencia, capacidad de conducción.

Por último, algunas variables de tipo organizativo importantes para tomar en cuenta a la hora de medir el rendimiento de un equipo de trabajo son:

- ❖ *El número de miembros:* Para el caso del CT está constituido por toda o gran parte de la planta docente y el director. Aunque una de las propuestas de este autor al respecto de esta variable, es que el número de sus integrantes depende de los objetivos a conseguir y del tipo de dificultad de los mismos.

- ❖ *Responsables*: En donde se asignen los papeles de cada uno de sus integrantes sin dar menor o mayor importancia a cada uno de ellos, así como para ejercer un buen funcionamiento de sus responsabilidades.
- ❖ *Fijación de objetivos*: Al acentuar la finalidad de las reuniones del CT, es importante aclarar, discutir y conocer a fondo los objetivos en los que deben centrarse los participantes, ya que es indispensable para que cada miembro se sienta identificado por una meta en común y por consiguiente vinculado al grupo.
- ❖ *Cronogramación*: Parte organizativa previa a las juntas de CT, donde se hace uso estratégico de las juntas extraordinarias para la resolución de problemáticas, si es que se requiere como parte de la normatividad.
- ❖ *Aplicación de los recursos*: Se plantea el manejo de todos los recursos existentes en el empleo del CT, tales como materiales, recursos económicos, humanos y de estructura de apoyo a la gestión. El grupo de profesores debe contar con esto, saber qué cantidad se tiene para aplicarla adecuadamente, lo cual hace hincapié directamente en la autonomía del grupo para tomar decisiones.
- ❖ *Desarrollo de medios funcionales*: Se refiere a las tareas que están implícitas a la función de cualquier miembro responsable del CT, es decir, a la importancia de conocer y tener presente las funciones de cada cual, para que se encuentren claros los canales y espacios de información que facilitará la interacción entre cada uno de los participantes (Álvarez, M. 2002a, pp.16-18).

Es importante destacar que estas variables de organización para el trabajo colegiado, no sólo indican la ordenación para el desarrollo y fluidez del CT, además como lo presenta el autor, miden el rendimiento del equipo de profesores al puntualizar la importancia del trabajo en conjunto; lo cual refiere a una doble intención para llevar a cabo una organización desde la complejidad a su simplificación en cuanto a su procedimiento y evaluación.

1. 4 El papel del directivo en la conformación del Consejo Técnico

Este último subíndice destaca la relevancia de la actuación del director como parte del CT, un integrante que mayoritariamente cumple el papel de presidente de las juntas del Consejo; también se ve a este integrante como un sujeto que debe promover la participación de sus compañeros profesores por medio de la delegación de su poder frente al centro escolar, para ello se presentan varios tipos de dirección con la finalidad de

contrastarlos y acercarnos a la democratización de este espacio; para finalizar, se menciona la autoridad del director como fuente de poder en el centro escolar.

Tipos de dirección

Es pertinente concebir al director como un personaje importante que se encuentra dentro del proceso de gestión del centro escolar. Al asumir el papel de presidente en cada junta es porque servirá de guía y dirigirá las juntas del Consejo; se encargará de coordinar y hacer de esta instancia un lugar de atención y eficiencia para los objetivos propios del centro escolar.

Antúnez, S. y Gairín, J., (1999), refieren que la acción directiva supone obtener resultados a través de las conductas o actuaciones de los sujetos implicados en una tarea; es una acción de influencia en las conductas de otras personas que sin embargo, debe de ser entendida democráticamente, al rechazar para su uso una estructura autocrática de poder, de esta manera no se utiliza la dirigencia como un instrumento de servilismo ante el que dirige. Se concibe, entonces, la existencia de una dirección democrática entre los miembros de un equipo, así como la encomienda de crear un espacio de toma de decisiones participativa.

Desde esta perspectiva, la función directiva se crea a partir de un espacio democrático, la cual plantea una oportunidad para llegar a los objetivos que el centro escolar se propone a través del impulso de conductas o acciones de los miembros del CT y en colaboración dentro del mismo, ya que supone participar para la construcción y resolución de las problemáticas que incluyen el beneficio de todos.

Así, la importancia de la función directiva no sólo comprende un funcionamiento en la gestión administrativa del centro escolar, sino además, afecta directamente a las personas inmersas en la institución escolar, puesto que la dirección es la que determina las condiciones en las que se establecen las decisiones y su posterior consecución. Por otro lado, una de las características que enfrenta la dirección es la rendición de cuentas sobre las actuaciones de los integrantes del centro, por lo que es responsabilidad directa de quien dirige (Martínez, J. 2003).

Al respecto, se puede observar que el funcionamiento de la dirección del centro escolar repercute en beneficio o afectación del mismo y de los sujetos que lo integran, por tal motivo es conveniente recurrir a las aportaciones de todos los miembros que se

encuentran en el centro, puesto que no sólo son los encargados de activar las decisiones tomadas dentro del CT sino que además sus acciones tienen una función formativa en su práctica profesional, a través del uso de sus ideas y contribuciones que resultan enriquecedoras paralelamente con las del director.

Especificando la función directiva, Gimeno (1995, citado por Martínez, J. 2003 p. 235) nos plantea tres perspectivas desde las que se pueden definir las tareas de la dirección escolar del centro, refieren a lo siguiente:

- ❖ *Por tradición escolar:* Se refiere a las funciones que se realizan en la actualidad pero que sin embargo se definen por regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar; en la dirección de cada uno de los centros, a través del tiempo se asumen ciertas formas de dirigir y coordinar, al adoptar ciertos estilos de actuación o atender los asuntos que conciernen a la institución y en particular al CT.
- ❖ *Plano del deber ser:* En él se inscribe lo que se espera de un director aunque se asume que en la realidad esto se puede modificar ya que en ocasiones se adoptan modelos ideales, desde planteamientos filosóficos, políticos y empresariales,¹⁰ que desafortunadamente ya no existen en la práctica escolar.
- ❖ *Combinación de los supuestos anteriores:* Es importante la práctica de la dirección escolar real y modelos ideales de dirección; se refiere al contexto de cada centro escolar y el tipo de dirección que se acostumbra ejercer y al mismo tiempo considera otros modelos de gestión que aluden a mejorar el puesto directivo.

Estas tres perspectivas sobre la tarea del director plantean en sus dos primeros puntos, vertientes divergentes, más no imposibles de juntar como se destaca en la última perspectiva sobre la definición del rol directivo. El primer supuesto anula la profesionalización del director al concebirlo como un agente que dirige el centro escolar de manera cotidiana, argumentando su práctica con base en las tradiciones del centro escolar; desde una segunda perspectiva, se refiere a la actuación del director a partir de su papel profesional como un personaje que resalta su funcionalidad al atender de manera eficiente las necesidades que transcurren en el CT. Una última perspectiva

¹⁰ Hay una tendencia generalizada hacia la búsqueda de la cualificación profesional, hacia modelos profesionalizados de gestión, y hacia la evaluación y control de la calidad, lo que fomenta la articulación de sistemas de evaluación así como la aparición de indicadores internacionales (Fernández, J. s. f.).

considera ambas cuestiones descritas, al suponer que la realidad escolar de cada centro y lo que debe de hacer el director, es decir, atender la calidad de la institución y al mismo tiempo adecuar el contexto real del centro.

Por lo tanto, es primordial que el director defina su participación de dirigencia al atender y coordinar los asuntos que se presentan en el CT, al adoptar un estilo de dirección lo más democrático y funcional, al respecto Kurt, L. y Owens, R. (1940, citados por Álvarez, M. 2002a pp.20-22) distinguen cinco estilos de dirección:

- 1) *Estilo autoritario o autocrático*: La estructura y dinámica del Consejo gira en torno a los objetivos que fija el director, así como la toma y puesta en marcha de las decisiones que plantea, controla las reuniones al ejercer su autoridad y poder como presidente.
- 2) *Estilo laissez faire o condescendiente*: Este tipo de dirección permite a los integrantes dinamizar o por el contrario inmovilizar los asuntos que el CT tiene que resolver, este estilo, pierde el sentido de dirección al dejar de coordinar y dirigir a los integrantes que lo constituyen.
- 3) *Estilo democrático*: Ejerce autoridad que el propio grupo de profesores le delega, ya que atiende a las aportaciones de todos los integrantes del Consejo, coordina las acciones y toma de decisiones del grupo de manera horizontal lo que le confiere seguridad de participación al grupo, favoreciendo las conductas cooperativas.
- 4) *Estilo burocrático*: El director se identifica como el administrador del grupo, la relación personal que suele manifestar es de frialdad y objetividad, lo cual crea un espacio dentro de las reuniones del Consejo que poco alienta a iniciativas del grupo a la participación.
- 5) *Estilo carismático*: Se suele percibir entre lo autoritario y lo democrático, se caracteriza por tener adeptos positivos en su personalidad que le ayudan a percibirlo como una figura importante dentro del grupo.

Ante los diferentes tipos de dirección, se destaca que el uso de éstos repercute directamente en las actuaciones de los miembros del CT y por consiguiente, en los resultados efectuados provenientes de este espacio ya que representa el manejo de los procesos de gestión en torno a las decisiones que se toman. Por tanto, la manera en la que se asume el puesto directivo, así como el resto de los integrantes percibe este

espacio, expresa la dinámica en la que se apoya, al alentar a la participación y toma de decisiones conjunta, o por el contrario, al inhibir las aportaciones del grupo de colegiados.

También, Santos, M. (1994c) plantea dos modos de concebir la intervención educativa. El primero es considerar al director como representante de la administración; se entiende como la persona encargada de la administración y papeleo de la institución educativa, el que dirige y controla al personal que integra el centro escolar, es una "atención dirigida hacia arriba". El segundo es el director como representante de la comunidad educativa, quien fortalece a la comunidad educativa al atender las demandas y necesidades que se presentan, tiende a ser democrático, permite la participación de su equipo de trabajo en apoyo y dirigencia del centro escolar.

Estos tipos de intervención directiva, aluden a dos extremos en los que se apoyan algunos de los procesos de gestión, por un lado, se encuentra a un representante autocrático que dirige y controla las juntas del Consejo al centrar la atención hacia lo administrativo, olvida las situaciones que requieren de las aportaciones y toma de decisiones compartida del cuerpo de colegiados respecto a asuntos pedagógicos del centro escolar; en contraparte, se expone un estilo democrático, el cual atiende las demandas de la institución educativa en la que se encuentra, así como las necesidades y aportaciones que los integrantes del CT presentan.

Al acentuar la importancia del papel directivo, es necesario apuntar a la democratización del mismo, ya que su actuación impone las condiciones en las que es concebido el CT. Así mismo (Antúnez, S. y Gairín, J. 1999) plantean que la función directiva democrática debe de orientarse hacia el desarrollo de capacidades tales como: analizar y diagnosticar problemáticas en conjunto con los profesores, diseñar planes de acción en colaboración con los otros miembros del CT, actuar de acuerdo con las respectivas prioridades planteadas en coordinación con actuaciones conjuntas, por último, la delegación del poder a los miembros del Consejo Técnico, aunado a las tres anteriores acciones en las que se convoca la participación de todos los integrantes del cuerpo colegiado pues es importante involucrarlos en los asuntos relacionados con el lugar de trabajo en el que se encuentran dándoles protagonismo y delegando responsabilidades.

Respecto a esto, cabe destacar que ante la delegación de responsabilidades y de poder, la acción directiva no enmarca solamente las funciones del director sino de todo el conjunto de colegiados, al concebirla desde un estilo democrático actúa como un

orientador de los procesos que gestionan el centro escolar, con ello, esta función también alude a los acontecimientos que se suscitan dentro del CT como espacio de gestión interna del centro, es decir, lo institucionalmente establecido, ya que en él se construyen los acontecimientos que crean y atienden a la unidad educativa.

Autoridad

Una de las consideraciones que se advierten al plantear los tipos de dirección que concurren en el CT es la autoridad, convirtiéndose en ocasiones como una fuente de poder adversa que se impone a los miembros del Consejo, por el contrario, también se puede ver como una herramienta que posibilita una mayor confluencia y efectividad sobre las actuaciones de las figuras colegiadas, como se verá a continuación.

La autoridad garantiza la ejecución de las actividades y tareas que tienen asignadas cada miembro del centro escolar, de modo que se percibe la efectividad y supervivencia del grupo. Crea seguridad y estabilidad, coordinando la diversidad de criterios y orientando intereses dispares hacia una meta común. Asegura la vinculación de los miembros al grupo a través del control de los acuerdos decididos por la mayoría y de la exigencia del cumplimiento de la normativa en común (Álvarez, M. 2002a).

Desde esta perspectiva, se detecta la autoridad del director como una herramienta que orienta las actuaciones de los integrantes del grupo de colegiados hacia los fines que el centro escolar establece al crear seguridad y estabilidad de este espacio. Así mismo, el control que se ejerce se presenta como una vía para establecer los acuerdos y la toma de decisiones conjunta, desde esta visión se utiliza la autoridad del director como instrumento positivo en función del cumplimiento de las soluciones acordadas por los participantes.

La autoridad, por tanto, es entendida como una herramienta de gestión, no de sujeción ante las aportaciones de los miembros del Consejo y que impacta en las acciones y conductas de los mismos, de este modo, debe de ser utilizada como una fuente de poder y control del director que sin embargo, y en un primer momento, apunta a eficientar los procesos técnico-pedagógicos que confiere directamente al centro escolar.

Esta orientación señala entonces la pertinencia de crear un espacio democrático entre el cuerpo de colegiados, debido a que la autoridad en referencia al director, se ejerce como una vía de control y guía hacia las actuaciones de sus miembros en relación

a los objetivos del centro escolar, por lo que a su vez se preocupa en considerar e integrar las aportaciones de los docentes.

Con referencia a este tema, Fierro, C. (1994b) plantea que uno de los desafíos a los que el centro escolar se enfrenta es a la necesidad de abrir espacios democráticos como es el caso del CT, por lo que los directores y supervisores juegan un papel importante al respecto. Democratizar, por tanto, supone promover una participación horizontal en donde los miembros aporten elementos que lo identifiquen como un espacio en que puedan crear.

Se puede considerar que democratizar este espacio no confiere la idea de perder autoridad por parte del director, por el contrario, garantiza seguridad y estabilidad tanto en el papel de éste como coordinador de las reuniones del CT, así como la seguridad de sus integrantes al concebir este espacio como abierto y flexible en el intercambio colegiado.

Por otro lado, Frigerio, G. y Poggi, M. (1996b, p. 60) plantea nueve fuentes de poder que puede ejercer la autoridad escolar, coaccionando la necesidad de crear y fortalecer un espacio democratizado del CT:

- 1) *El conocimiento de la normativa*: Se plantea como el conocimiento del director o demás autoridades del centro escolar acerca de las normas institucionales existentes, mientras que el resto de colegiados desconoce que puede hacer uso de sus aportaciones haciendo referencia a la gestión escolar, en la que también debe participar.
- 2) *La posesión de medios de sanción*: Se refiere a la inhibición de las participaciones al considerarlas como agresiones hacia la autoridad.
- 3) *La posesión de recursos económicos*: Se relaciona con la anterior, ya que se puede centrar lo económico como un castigo o despido del personal docente.
- 4) *El manejo de los medios de control de los recursos*: Al mantener autoridad se alude a la facilidad de controlar los recursos que existen en el centro escolar.
- 5) *El acceso a la información*: En este caso el director es el primero en enterarse de las problemáticas que se tienen que resolver por lo que toma decisiones sin consultar al cuerpo de colegiados.
- 6) *El control de la circulación de las informaciones*: El director decide cómo se da la información, a quiénes se da, y qué le parece pertinente tratar en el CT.

- 7) *El control de las relaciones con la comunidad externa a la escuela*: Lo que plantea la anulación de la participación de la sociedad en general sobre el centro escolar.
- 8) *La legitimidad de la autoridad formal*: Al denominarse el director como un agente formal de autoridad se concibe desde una perspectiva autocrática.
- 9) *La competencia técnica y grado de experiencia*: El cargo directivo supone un respaldo de experiencia sobre los demás sujetos.

Cabe destacar que estas fuentes de poder que suelen considerarse para ejercer autoridad, la cual se centra en las decisiones e instrucciones del director hacia los docentes, no deben ser establecidas como normas de ejecución por parte del director, por el contrario, la autoridad que su puesto debe potencializar es hacia una visión democratizada con adeptos sobre una mejor coordinación y orientación con el apoyo e integración del CT.

A su vez, Álvarez, M. (2002a) expone algunas formas de ejercer la autoridad, las cuales tienen relación con las fuentes de poder descritas: *Poder institucional*: Es el que se confiere por elección del grupo, o por designación superior, tiene un procedencia jerárquica; *poder carismático*: De este depende la aceptación que le den los miembros del grupo, ejerce un tipo de liderazgo natural; *poder referente*: Se refiere a las relaciones personales a las que recurre el director sobre la planta de docentes para llegar a los objetivos que se propone alcanzar; *poder del experto*: Se relaciona con el manejo acumulado de una sola instancia como la dirección; *poder de control*: Alude al poder que se concentra no precisamente en el director, sino en alguno de los miembros del CT, lo que debilita el papel del directivo y al grupo de colegiados en general; *poder económico*: Este último, tiene relación con las fuentes de poder anteriormente citadas, ya que plantea que el poder se concentra en quien posee las recompensas económicas del grupo.

El poder desde estos planteamientos, se concentra en una sola persona que en la mayoría de las ocasiones suele ser el director con el papel de presidente del CT, sin embargo, algo importante de considerar es que este espacio colegiado propone distribuir las responsabilidades tanto de la toma de decisiones y sus resultados entre todos sus miembros, lo cual indica la necesidad de hacer uso de la participación e intercambios pedagógicos, donde se apoyen sobre una base democrática, sobre la distribución del poder entre sus integrantes, ya que precisamente el Consejo Técnico es un lugar que apunta a la dirección del centro como espacio para la gestión escolar.

Al respecto, González, M. (2003, pp. 139 y 140) plantea que “desde una perspectiva micropolítica, es decir, donde los miembros del CT actúan y proponen cuestiones de interés en colaboración con sus compañeros, se configura un espacio colectivo que exige la apropiación gestora por parte de las figuras colegiadas”.

Esta autora (2003) hace una diferencia sobre dos tipos de poder: Autoridad e influencia, que representan un aspecto formal e informal; la primera, se caracteriza por ser formal-estructural, refiere a una posición establecida institucionalmente, la mayoría de las ocasiones es unidireccional, de arriba hacia abajo, transcurre mediante normas y procedimientos que pueden sancionar a los miembros del Consejo. A diferencia de la autoridad, la influencia tiene un aspecto de tipo informal en la organización del centro escolar, es la capacidad de tomar decisiones a través también de medios informales, se puede dar una influencia ya sea vertical u horizontal, una de las características importantes que contiene es que procede por medio de procesos de intercambio.

En relación a estos dos tipos de poder, es preciso considerar a ambos como un conjunto que integra el carácter directivo, en ocasiones para la consecución de acciones eficientes y bien encaminadas hacia los objetivos que el centro escolar requiere, y en otras, dirigidas hacia la coacción participativa de sus miembros.

Es por eso que es importante considerar que la autoridad, al poner énfasis en el CT como un espacio para gestión escolar del centro, realiza una influencia directa hacia la institución, que si es utilizada de manera positiva, ejerce su potencial como un espacio de consulta, participación y toma de decisiones de sus miembros por lo que su autoridad queda repartida, o como se formulaba en un principio, democratizada entre los mismos.

En este primer capítulo se presentan los antecedentes de esta reciente cultura académica denominada Consejo Técnico, que forman parte de la gestión educativa, con énfasis en la gestión escolar, con sus aristas importantes de comunicación, conflictos, acuerdos y toma de decisiones, la estructura que conforma al CT, la normatividad que lo rige y la organización entre los docentes, así como la importancia del director en este cuerpo colegiado, así, al comprender estas posturas teóricas, en el segundo capítulo, se entiendan los procesos de organización de la educación básica, la organización de la educación primaria, y de manera específica los procesos de organización que utilizan los profesores en su práctica docente y hacer la articulación correspondiente de lo que las

políticas educativas establecen e insertarlo en los procesos organizacionales de la educación básica, específicamente en la educación primaria.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS TEÓRICOS DE LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS TEÓRICOS DE LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

Para entender la situación actual de la educación básica de México, es necesario describir los elementos y características de la educación primaria, sus orígenes y evolución a través del tiempo con la finalidad de conocer más ampliamente este nivel educativo; e identificar la centralización, la descentralización, la conformación de sus procesos de organización y realización de los proyectos signados, a través de los cuales se ha transformado este rubro educativo, principalmente a partir de la firma del ANMEB en 1992 y que han orientado la práctica educativa y modificado los procesos de organización al insertar las posturas teóricas de la gestión escolar para efectuar el intercambio de experiencias dentro del colegiado, denominado Consejo Técnico.

En el primer apartado de este capítulo, se mencionan los antecedentes y evolución de la educación primaria en México. En el segundo apartado, se plantean los procesos de organización que conforman a la educación básica, se incluye la incorporación del trabajo colegiado, es decir, la nueva cultura que hoy en día viven los profesores. El tercer apartado, refiere a la organización de la escuela acentuando procesos como la autogestión y liderazgo entre los implicados del órgano colegiado. Para finalizar el capítulo, en el cuarto apartado se presentan los procesos de organización que utilizan los profesores de primaria en su práctica docente, lo cual repercute en sus posteriores actuaciones frente al grupo de colegiados.

2. 1 La educación primaria en México

Orígenes y evolución

En la época precortesiana en la cultura Azteca, una vez concluida la educación doméstica que regularmente se proporcionaba hasta los catorce años en el hogar de cada individuo, se daba paso a la educación pública impartida por el Estado y en planteles oficiales, para lo cual había dos tipos de escuelas para dos diferentes tipos de sociedades y con dos disímiles intenciones, una, a donde asistían los hijos de la clase media (macehuales) preparándolos para la guerra (Tepochcalli) y otra a la que asistían los hijos de los nobles y que su formación era encaminada hacia la religión (Calmecac). La mayor parte de la

población que era conformada por esclavos y siervos, no tenía la oportunidad de acudir a estos centros educativos.

Con la conquista española se destruyeron nuestros Estados indígenas, imponiendo una nueva educación, respondiendo principalmente a los intereses de la iglesia católica, educando principalmente para convertir a la religión cristiana, a través de algunas órdenes religiosas entre los que destacaron los franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas, cabe destacar que para el año de 1523, la Orden de los Franciscanos, a través de Fray Pedro de Gante, fundó la primera escuela *elemental* en Texcoco en donde se enseñaba diversidad de letras, canto, tañer diversos géneros de música, para que dos años después, en 1525, se estableciera en la capital de la república mexicana, la escuela de San Francisco, dividida ya en dos secciones, una en donde se impartía la primaria y otra en donde se enseñaban artes y oficios, es ahí en donde se registra el nacimiento de la escuela elemental y según Larroyo, F. (1983, p. 107) señala que: “La educación elemental (escritura, lectura, canto y doctrina cristiana), debía alternarse con la enseñanza de la agricultura”. Esta educación fue reglamentada hacia el año de 1600 a través de la promulgación de: “La Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar” conteniendo diez cláusulas. Larroyo, F. (1983, p. 117). De esta manera en esos tiempos, se comienzan a integrar grupos de profesores con la intención de proponer, solucionar, acordar y tomar decisiones sobre aspectos de la educación, continuando así hasta la guerra de independencia en donde previa a ésta, algunos intelectuales como Clavijero y Díaz de Gamarra, trataron de modernizar la educación de nuestro país.

A partir de la conformación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se crearon nuevos procesos de organización en la educación, entre los que destacaron las misiones culturales, las cuales fueron conformadas por un grupo de expertos en diferentes disciplinas: un profesor, un agrónomo, un conocedor de pequeñas industrias, un profesor de educación física y una trabajadora social, respondiendo a una lógica de cobertura integral. El objetivo inicial fue proporcionar educación a las partes más alejadas del territorio nacional, recorrieron distintas regiones del país y en algunas poblaciones reunían de diferentes partes de esa región, aproximadamente a 50 profesores que formaban durante un mes un instituto en una escuela rural que fungía como laboratorio, estudiaban los problemas que la comunidad presentaba y enseñaban a los maestros a resolverlos en su realidad mediata; si consideramos este proceder, ya se colegiaba, acordaba y se tomaban decisiones con el fin de ayudar a resolver las problemáticas de

cada comunidad. En este tipo de organización –de la que se tiene memoria– este tipo de trabajo en equipo funcionaba básicamente con características de colegialidad.

Para la etapa que Melgar M. (2006, p. 14) denominó: La educación al servicio de la unidad nacional (1940-1982), se caracterizó por la expansión de las escuelas de educación básica con procesos organizacionales donde particularmente se ejercía un liderazgo jerárquico por parte de los directivos, sin tomar en cuenta las opiniones de la comunidad docente.

En esta etapa un hecho trascendente para los maestros, fue la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en diciembre de 1943 y aunque inicialmente respondió a la necesidad de defender los derechos de los trabajadores, tuvo desde entonces y hasta la actualidad mucha injerencia como fuerza política con y ante las diversas autoridades federales, estatales, municipales y con la propia SEP; es necesario reconocer que este gremio ha asumido diversas corrientes ideológicas que le han permitido en algunos casos, la colegiación para la toma de decisiones que benefician a los docentes, si bien es cierto que en agosto de 1974, con la anuencia del ejecutivo federal en turno Luís Echeverría Álvarez, se designó como presidente vitalicio de Vanguardia Revolucionaria al profesor Carlos Jongitud Barrios, no obstante, en la administración federal de 1988-1994, se aparta al profesor, para designar como líder del magisterio nacional a la profesora Elba Esther Gordillo Morales, quien con el paso del tiempo, se nombra presidenta vitalicia. Estos son dos claros ejemplos de la importancia que tiene el SNTE ante el ejecutivo federal.

En este mismo periodo ante el crecimiento poblacional y el desarrollo de la educación, se expandió la educación superior, y surgieron las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) que pertenecen a la estructura orgánica y administrativa de la UNAM (actualmente Facultades de Estudios Superiores –FES-); los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR); la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras. En tanto para la educación básica, el aparato burocrático conformado por la SEP no se pudo controlar más y dio comienzo a la descentralización educativa, iniciándose durante el periodo 1973-1974 la instalación de nueve unidades regionales de servicios administrativos descentralizados que cubrieron cuatro grandes regiones del país, y en cada entidad de la federación se estableció una subunidad dependiente de la unidad regional correspondiente. En 1978 bajo el mandato del entonces Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, se formuló una estrategia de desconcentración, mediante la

creación de 31 delegaciones generales de la SEP, en todas las entidades de la república con excepción del Distrito Federal. Esto mostró mayor fluidez administrativa ya que por citar un ejemplo, muchos profesores del interior de la república que tenían (antes de esta descentralización) problemas con sus pagos, se trasladaban hasta el Distrito Federal para realizar los trámites correspondientes que solucionarían su problemática durante una estancia que se prolongaba varios días. Ante esta decisión, Álvarez, I. (2007d, p. 163) opina que existían problemas generados por el centralismo educativo en México y afirma: “Existen 40 direcciones generales en la SEP, sin suficiente coordinación entre sí, y hay más de 10 niveles de autoridad entre los maestros y el secretario de educación pública”, esto nos muestra que a pesar de los esfuerzos por modernizar la educación, ésta seguía perdiéndose en la burocracia.

Esa es indudablemente una de las acciones que fortaleció la idea de la descentralización, la cual se inició como ya se expuso, con la creación de las unidades regionales, realizándose acciones como la anunciada durante el discurso de toma de posesión del entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado el 1 de diciembre de 1982, en donde dio a conocer la decisión de transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como los recursos financieros correspondientes, concretándose esta decisión definitivamente en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito entre el Ejecutivo Federal, los gobiernos estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el 18 de mayo de 1992, por medio del cual el gobierno federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

Para algunos autores, tres fueron las causas fundamentales de tomar la decisión para la descentralización educativa: adopción de medidas estructurales impuestas por organismos internacionales; acuerdos asumidos en foros internacionales entre ministros de educación; y los diagnósticos alarmantes que evidenciaban el deterioro del nivel de educación básica, Guerra, M. (s/f, p.5).

Es a partir de la firma del acuerdo que se generan los cambios radicales que signaron de manera diferente el contexto escolar y el establecimiento de una nueva

relación entre la escuela y la sociedad, es importante señalar que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, contenía tres líneas estratégicas:

- *La reformulación de contenidos y materiales de educativos* –que tenían casi 20 años de vigencia– comenzaron con la reformulación del programa de preescolar en 2004; en el nivel de secundaria se dio de manera paulatina en el ciclo escolar 2006-2007 inicialmente se aplicó el cambio al primer grado, en el ciclo escolar 2007-2008 a segundo y el tercer grado en el ciclo escolar 2008-2009; y actualmente se lleva a cabo la reforma en primaria de manera progresiva, primero en el ciclo escolar 2009-2010 se realizaron cambios en los grados de 1º y 6º con la intención de que hubiese coherencia con los otros niveles de educación básica, posteriormente en el ciclo 2010-2011 con 3º y 4º para que el ciclo escolar próximo 2011-2012 se realice con 2º y 5º grado y de esa manera tenga una debida articulación y coherencia toda la educación básica;
- *La revaloración de la función magisterial*, inmediatamente después de la firma del acuerdo se tomaron medidas en cuanto a la actualización de los maestros en servicio, mediante un Programa Emergente de Actualización, además de establecer el Programa de Carrera Magisterial, la puesta en marcha de un escalafón horizontal, la mejora de su salario profesional, aplicación de un programa de vivienda; y
- *La reorganización del sistema educativo*, siendo ésta última línea la que da cabida a la descentralización de la educación básica como medida estructural para llevarla a cabo y así consolidar un federalismo educativo que promueva una participación social en beneficio de la educación. ANMEB, (1992).

Desde la firma del acuerdo se consideró que las decisiones no podían darse desde el nivel central, situación que contribuyó al deterioro de la administración educativa, por tal motivo Hanson, M. (1997, citado por Guerra, M. s/f) considera que las decisiones educativas tomadas a nivel local, son más rápidas, informales, flexibles y sensibles a las necesidades específicas, que las tomadas desde el gobierno central, para lo cual se requiere de un equilibrio de poder compartido entre el centro, donde se establecen las políticas y la periferia que las aplica. Por lo tanto, se consideró en su momento que la transferencia de recursos e inmuebles a los estados, fue solo el inicio de lo que llegaría a representar la toma de decisiones estatal, municipal y escolar de los problemas educativos, los cuales tienen que atenderse, identificando de mejor manera las

necesidades de la población y así pueden implementar estrategias pertinentes de manera rápida y directa.

Esta modernización de la educación contenida en el ANMEB, sitúa a la escuela como la unidad del cambio del sistema, otorgando mayor libertad para la toma de decisiones, es decir la SEP corresponsabiliza a la comunidad educativa (director, personal docente y padres de familia) de las decisiones tomadas al interior del plantel, las cuales serán evaluadas en el contexto de origen, un aspecto importante es que a partir de esa delegación de responsabilidad, a la escuela se le añadió, aparte de lo pedagógico, la organización y la gestión, como parte de esa nueva cultura escolar. Dicho cambio concretado en el ANMEB, pero iniciado en la década de los ochenta tiene como marco “el surgimiento de un nuevo paradigma en la administración pública mundial, el cual corresponde a lo que se conoce como la nueva gestión pública... gestión que promueve un enfoque gerencial de la administración pública, con el fin de volverla más eficiente ante la creciente demanda de necesidades públicas por parte de la sociedad”. Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009, p.28). Por ello no es de sorprenderse que en muchas escuelas se apliquen algunos de los programas descritos en el capítulo 1, dentro de esa nueva cultura escolar.

La ejecución de políticas públicas en las escuelas es “por el reconocimiento de que los gobiernos se encuentran rebasados para dar respuesta a la complejidad de las demandas sociales, es decir, sin la corresponsabilidad de todos los actores que participan en el proceso educativo, no habrá forma de lograr calidad en los resultados educativos, ello supone la construcción y activación de canales institucionales que promuevan eficazmente el funcionamiento de los órganos colegiados, reconozcamos que en México existe ya trabajo de este tipo a través del consejo de participación social; el consejo técnico escolar y el consejo técnico de zona”. Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009, pp. 247 y 248).

La balcanización, es decir la colaboración que divide, que separa a los profesores, incluyéndolos en subgrupos aislados y a menudo, enfrentados, dentro del mismo centro escolar, potencia el individualismo, al desarrollar intereses individuales y de pequeños grupos frente a los intereses colectivos, llevando en muchas ocasiones a los profesionales a identificarse más con su aula o con su departamento que con su centro, por ello algunos autores como Santos, M. (2001d, p. 68), presentan las ventajas de la colegiación:

- Multiplica la eficacia al incidir todos los profesionales en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos.
- Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que no lo es.
- Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes que por no ser competencia expresa de nadie, pasan inadvertidos.
- Permite que los profesionales aprendan unos de otros, que se ayuden, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales.
- Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud de escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda del compañero....
- Aumenta la coherencia ya que se suele insistir a los alumnos en la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria....

Aunque es sabido que no en todos los estados de la república mexicana, funcionan sistemáticamente, de manera incipiente han avanzado en el nuevo modelo de gestión, en la política de formación continua y en la política de evaluación, que para las autoras Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009), son debido a dos situaciones: la primera es por la falta de monitoreo y evaluación, es decir, que se registra la realización de evaluaciones pero los resultados de éstas no tienen peso para la toma de decisiones; y la segunda es porque existen candados políticos derivados del ANMEB, que continúan vigentes y para realizar cambios principalmente en el ámbito de formación continua es necesario replantear un nuevo acuerdo que permita pasar de la cobertura a la calidad, y no solo transferir la participación sino también la responsabilidad, como ya se realiza en algunos centros.

Esta es la radiografía de la educación básica de nuestro país, debiendo entender que los cambios para la modernización si bien deben ser paulatinos y concretos, también deben incluir a todos los profesores –ya sea los de la vieja guardia– refiriéndonos a aquellos profesores que por su formación rígida y estricta puede ser que se resistan a las ideas implantadas por la nuevas generaciones, haciendo más evidente esa brecha generacional que no está del todo prevista en el ANMEB y que a su vez de alguna manera se ha visto rebasada con las nuevas tendencias educativas que la globalización ha impuesto también desde hace más de dos décadas.

2. 2 Procesos de organización en la educación básica

Organización e incorporación de esta nueva cultura

Se centrará la atención nuevamente en los procesos de organización y la incorporación de esta nueva cultura colegiada a través del Consejo Técnico, entendiendo que desempeñar las tareas institucionales en conjunto con otras personas, supone ventajas y por lo tanto beneficios para quienes las desarrollan y para los destinatarios, por lo que trabajar de manera conjunta entre profesores presenta contribuciones que van dirigidas al servicio de la organización escolar y sus participantes (Antúnez, S. 2000a).

Además es necesario reconocer que a las instituciones educativas les es difícil mirarse como organización¹¹, ya que tanto la visión y misión¹², del centro escolar, como el proyecto y la evaluación de la misma son conceptos recientes en el discurso pedagógico que hoy tienen que practicar los profesores (a partir de 1993 hasta la fecha), por lo cual resulta complicado encontrar organizaciones que hayan construido una visión compartida o que a su vez sostenga prácticas profesionales colegiadas por medio del trabajo cooperativo, es decir, basado justamente en el compartimiento y elaboración conjunta de los proyectos educativos que plantea la institución escolar donde se encuentran. (Sagastizabal, M. y Perlo, C. 2002).

Algunos autores como Abravenel y otros, citados por Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2002) consideran a las organizaciones como sociedades en miniatura, dotadas, como su nombre lo indica, de reglas y normas sociales o estructuras sociales que contienen características como lo son las culturas y costumbres propias de estos espacios.

Por otro lado, la incorporación de esta nueva cultura que en la actualidad se presenta, remite a elementos que forman parte de la organización del CT, tales como: la disposición personal a participar, el ambiente de trabajo, la metodología, lo cual lleva a la adopción de nuevas formas de atender los asuntos de una institución educativa. El CT advierte desde sus planteamientos un acomodo estructural en su organización.

¹¹ El centro educativo es una organización, es una entidad dotada de cierta estabilidad, integrada por individuos y agrupaciones a través de ejercicio de funciones diferenciadas, coordinadas y dirigidas por lo que los actores que la integran deben reconocerse como organización. (Pérez, R. 2006).

¹² Toda institución educativa, posee filosofías y propósitos únicos, lo cual se debe reflejar en la formulación de la misión y la visión. La misión es una declaración de conceptos y actitudes escolares, es generalmente amplia en sus alcances, permite el estudio y la generación de una vasta gama de objetivos y estrategias factibles, mientras que la visión pretende ser el futuro escolar, a donde se proyecta la institución como entidad preocupada por un mejoramiento continuo, describe el propósito a largo plazo, se caracteriza por ser una formulación explícita que guía el mejoramiento continuo de la institución (Ricoverti Marketing, s/f).

En comparación a décadas anteriores, es decir, antes del ANMEB, se presentaba a la docencia como una tarea que se desarrollaba en una estructura escolar aislada del intercambio entre profesores y director, de cooperación así como de la participación conjunta en beneficio de su propio trabajo profesional y de la institución donde laboraban. A partir del acuerdo y con el establecimiento del CT se suscitan condiciones que exigen de los profesores tanto su asistencia en las juntas como la participación y colaboración activa de los mismos. (Sagastizabal, M. y Perlo, C. 2002).

Tal como lo indican estos autores (2002), en la medida en la que esta organización conduce a los docentes a ampliar su labor profesional por medio del intercambio de saberes profesionales, da forma y sentido a lo que el CT exige en la normativa como espacio consultivo y de resolución de problemáticas de la escuela, puesto que lo contrario, es decir, la adopción de criterios personales para llevar a la práctica su labor docente, excluye la resolución y dinamización de su profesionalización al descartar la posibilidad de nuevas herramientas pedagógicas informadas o dotadas de criterios por los demás docentes, lo cual al mismo tiempo, tiene que ver con el tipo de directivo que exista.

A su vez, el aislamiento y trabajo en solitario del docente tiene un sentido de rechazo a la observación y evaluación del mismo, ya que él es quien observa, evalúa y califica permanentemente a sus alumnos; sin embargo, suele resistirse a ser el centro de atención en su labor profesional. (Sagastizabal, M. y Perlo, C. 2002).

El CT se presenta justamente como un espacio donde los profesores deben apartar la individualidad de su labor, ya que la resistencia a esta nueva cultura organizativa repercute tanto en la calidad de la educación que imparten de manera personal como a nivel institucional.

Reflexionar acerca de la práctica supone evaluarla constantemente por medio del intercambio entre colegas, ya que de no ser así hace perder al docente una perspectiva más amplia acerca de su tarea, a la vez que lo ubica en un rol solitario. El rol docente se remite a un “antes” y un “ahora”, los cuales cambian la forma de organización profesional de los profesores, anteriormente de manera aislada en comparación con la de la actualidad que se establece de manera colegiada, al señalar por lo tanto, la necesidad de reflexión sobre éste con el objetivo de trabajar en su redefinición en cuanto a su labor (Sagastizabal, M. y Perlo, C. 2002).

Aunque en esta nueva forma de organización colegiada puede manifestarse un temor al cambio de hábitos por parte de cierto número de profesores, no podemos dejar de lado que la apertura a una reestructuración que exige el CT, sin descartar la posibilidad de ser flexible para su funcionamiento el acuerdo o sugerencias que los participantes expongan para su organización y permanencia normalizada, proporcione mayores beneficios a todos los integrantes de la escuela y por ende al propio centro educativo.

Por otro lado, ante el reconocimiento organizacional del CT como espacio instituido por la planta docente y el director, se debe destacar entonces, la importancia del trabajo en equipo no sólo como un medio para aumentar la competitividad¹³ de su labor y de la escuela educativa en la que se instauran, sino también como un sistema de organización de trabajo que permite mejorar el clima laboral, la comunicación interna, la integración entre los participantes, la transmisión de sus valores y la propia cultura que adoptan y construyen día a día. (Palomo, M. 2000 p. 89).

Al incorporar esta cultura que ofrece el CT, los profesores, como se menciona, también disponen no sólo de organizar su ambiente laboral en aras del cumplimiento reglamentado, sino también a la atención e integración de los participantes que lo conforman, es decir, en la activación y construcción de un espacio que les haga reflexionar sobre su tarea escolar cotidiana, no obstante compleja y diversificada debido a los múltiples cuestionamientos que surgen a diario.

Al respecto, Palomo, M. (2000 p. 101) nos refieren a la combinación de variables de las fases de la evolución de una organización:

- *Madurez profesional (productividad)*: Se define como el índice de eficacia de la organización o el grupo, el cual depende de la competencia otorgada por cada uno de los miembros para llevar a cabo los objetivos que acuerden. Determina los resultados que es capaz de obtener el grupo.

- *Madurez grupal u organizativa (compromiso)*: Esta se define como el grado de eficacia del grupo, tiene como característica principal el grado de motivación de los integrantes en su tarea para asumir sus responsabilidades y lograr los resultados

¹³ Entendida desde el discurso de que el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros colegas, es decir, se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento dentro de un espacio compartido, donde existen mecanismos concretos de ingreso a su profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios y grupales dentro de un órgano colegiado (Díaz, A. e Inclán, C. 2001).

planteados, también advierte el nivel de integración y cohesión de la organización y depende de las actitudes e intereses de cada miembro.

Como parte de las variables que presenta el autor en las fases de la evolución del CT, podemos destacar la importancia de la madurez profesional y grupal de la organización al concebirlas como parte fundamental del desarrollo e intercambio docente al incorporar de manera individual y grupal su eficiencia educativa, al asumir responsabilidades desde su individualidad que a su vez se manifiesta en la organización y cohesión del grupo para llegar de manera eficaz a los objetivos propuestos.

Por último podemos referir lo que Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2002) exponen al plantear que la figura del profesor establecida hoy en día, adquiere significado según el medio en el que trabaja, si se crea un espacio en donde la participación y colaboración activa y comprometida de los profesores se torne permanente en las juntas del CT, se presentará una valoración más positiva del saber que poseen los profesores respecto a su labor.

Trabajo colegiado

En relación al tema anterior, cabe definir lo qué es un órgano colegiado ya que es un elemento que se presenta como parte de esta nueva cultura organizativa. Se define como aquel cuyo titular es un colegio o institución educativa conformada por un conjunto de personas de diversas personalidades y voluntades que configuran a su vez una voluntad superior que es la del órgano colegiado en el que se encuentran inscritos. (Benedito, J 1998a pág. 5).

Asimismo, este autor (1998a) nos menciona que los órganos colegiados pueden ser normativos, de gobierno y administración, consultivos, de jurisdicción, etcétera, para el caso del CT se denomina –como se ha mencionado en esta investigación– un espacio normativo que también tiene la función de ser una instancia consultiva para los profesores. Siendo de este modo un órgano que tiene diversas funciones determinadas en las normas que lo crearon.

En la conformación del órgano colegiado y para la ejecución corresponde a los miembros comenzar la labor de trabajo y participación en actividades tales como:

- ❖ *Recibir la convocatoria*: La cual contiene el orden del día de las reuniones, es necesario también tener acceso a la información sobre los temas propuestos para la discusión.
- ❖ *Participación*: La cual es importante en la activación de la construcción y resolución de los temas a tratar por medio de debates.
- ❖ *Ejercer derecho y formulación de votos*: Los cuales tendrán que ejercerse de manera individual sin alterar de manera negativa los acuerdos que más convengan al equipo de trabajo, por que se deberá de expresar el sentido del voto y motivos que lo justifiquen.
- ❖ *Formulación de ruegos y preguntas*: Con la finalidad de que el consejo se retroalimente de manera eficaz.
- ❖ *Obtención de información precisa*: Para que una vez acordadas las actividades y tareas a realizar se cumplan debidamente las funciones asignadas a cada miembro.
- ❖ *Funciones inherentes a su condición*: Es decir, las actividades que no dejan de ser tarea primordial de ciertos miembros del consejo, como el caso del director o presidente del órgano. (Benedito, J. 1998b).

Esta constitución que en primera instancia se expone para el comienzo del trabajo colegiado, alude no sólo a la normatividad, sino además a la cohesión y activación de los integrantes al ser participantes que ejercen, formulan y obtienen información determinada en sus tareas repartidas como organización.

Por otro lado, Daniels, H. (1998) nos menciona a los denominados Grupos de Apoyo entre los Profesores (GAEPs), los cuales tienen puntos de encuentro con el CT ya que pueden considerarse como una muestra de compromiso de una institución educativa sobre la atención a la diversidad de necesidades del alumno o de la propia escuela a la que pertenezcan, en donde se crea un marco de trabajo en que se valoran las ideas y el conocimiento de sus miembros para el compartimiento y retroalimentación de quienes lo conforman.

En relación al CT, éste es justamente un grupo de apoyo entre profesores, es una instancia de consulta para la labor docente, mejora las condiciones de trabajo de los educadores, ya que tienen un espacio de intervención significativa que aporta elementos que reforman el trabajo individualizado en las aulas para elevar su calidad profesional. A su vez, la experiencia enriquecedora basada en el conocimiento y las prácticas y hábitos

colaborativos de los profesores aportan a los centros escolares por medio del trabajo colegiado puede complementar otras estrategias de trabajo y de apoyo mutuo en modelos informales cuando así se requiera. Por último, esta aportación repercute también en los alumnos ya que al alcanzar los profesores sus propios objetivos por medio del grupo de apoyo de colegas, es probable que los alumnos reciban una enseñanza de la misma calidad, ya sea en cuestiones meramente de aprendizaje o al inculcarles acciones colaborativas entre sus iguales. (Daniels, H. 1998).

Como puede observarse, el trabajo entre colegiados va más allá de beneficios propios del profesionalismo individual, pues las decisiones redundan positivamente en el propio centro escolar; es decir, se mejoran desde los asuntos relacionados a la administración de recursos del centro, la profesionalización del docente y el resultado positivo que se refleja en las aulas donde se practican algunas cuestiones acordadas en las juntas de CT como producto del trabajo colegiado¹⁴ de la colaboración conjunta.

Para el trabajo colegiado Parrilla, A. (1998, págs. 54-58) nos presenta algunos principios prácticos que orientan el desarrollo colaborativo en la realización y puesta en marcha del CT:

- ❖ *Las diversas tareas de todos:* Se refiere a la unificación de acuerdos y demandas que superen el trabajo individual en beneficio de los objetivos y tareas de todos los miembros.
- ❖ *Atención a todas las instancias del centro:* En este sentido se habla de una diversidad de asuntos que competen a la constitución total del centro escolar, es decir, alumnos, profesores, padres de familia, etcétera.
- ❖ *Apoyo colaborativo curricular centrado en el centro educativo:* Plantea la colaboración con la posibilidad de incidir en cualquier ámbito curricular, organizativo y formativo del centro escolar, el cual con la actuación sobre el conocimiento de los profesores, sea encaminado a la reconstrucción curricular

¹⁴ La intención es que se apropien del significado y las acciones que establece la SEP para el trabajo colegiado el cual es visto y reconocido como una estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores de una institución educativa. Pretende: a).- Promover y fomentar la participación del total de los docentes en las sesiones de trabajo colegiado que se desarrollen en los planteles de las instituciones de educación básica b).- Aumentar la eficiencia en el funcionamiento de los grupos de trabajo colegiado para posibilitar el análisis, la reflexión y el intercambio académico sobre la práctica docente y c).- Constituir al trabajo colegiado como espacio para la realización de investigación y propuestas pedagógicas innovadoras que permitan fortalecer el proceso educativo. SEP, (2009, p. 1).

o personalizado según las necesidades del centro para la mejora y calidad del mismo.

- ❖ *Responsabilidad de apoyo y conocimiento compartido:* Alude a que el apoyo otorgado que se ofrece a los profesores es protagonizado por todos los que intervienen en este proceso; es de manera global y generalizada; es la comunidad educativa la que incrementa su percepción sobre su capacidad eficaz como institución.
- ❖ *Profesores en acción comprometida:* Se articula como práctica colaborativa de apoyo a través de procesos de formación donde se promueva principalmente la autonomía y la capacitación o actualización de los profesores.
- ❖ *El centro escolar, aprende, crea y gestiona sus recursos:* donde la autonomía forma parte importante del traslado libre institucional como centro educativo que presenta necesidades específicas, sin olvidar el equilibrio que debe considerar; ya que se arriesga a la formación de escuelas intolerantes a las demandas de la sociedad en general.

Así mismo, algunos principios formativos que se destacan son:

- ❖ *Reflexión-acción-reflexión:* A partir de la reflexión que converge en el inicio de cada una de las juntas sobre los asuntos a tratar, que se realizan posteriormente y que finalmente vuelven a formar parte de la acción reflexiva del profesor al valorar lo acontecido.

- ❖ *Formación para todos:* La necesidad de formación de los profesores se concentra unificando la diversidad de ideas, pensamientos, conocimientos, al ser el CT un espacio de actualización docente, donde se asesora sobre su práctica docente.

- ❖ *Formación de los formadores:* Donde el reto se incorpora para los propios profesores al entender e incluso adaptar parte de la diversidad que existe entre sus iguales, lo cual alimenta y dota de nuevas herramientas pedagógicas su labor profesional.

- ❖ *Restricciones para promover el cambio:* Activa y pone en práctica los acuerdos y actividades repartidas dentro de las juntas, es decir, el traslado de las nuevas ideas o alternativas gestadas en las sesiones de formación o actualización docente.

Una vez entendido que el CT no sólo es un espacio resolutivo de las problemáticas creadas en el centro escolar, sino también una instancia de actualización y formación del docente, al aludir a la responsabilidad compartida, a la reflexión grupal y sobre todo a la toma de decisiones conjunta la cual puede darse en espacios y tiempos no oficiales, entre docentes con un fuerte vínculo laboral y afectivo entre sí, “es en esos momentos cuando los individuos afirman sus posiciones políticas e intercambian con aquellos de su confianza, planteamientos sobre el día a día, dudas o preguntas sobre su desempeño profesional o ética, a esta evidencia se le conoce como el *germen* de la colegialidad”. (Sánchez, M., et al. 2008, p. 64)

De tal manera que esta participación entre los docentes sobre la vida del centro escolar es una parte fundamental del mismo, en donde se destaca lo elemental del trabajo colegiado; por lo que se debe entender hoy en día como una actividad docente que tiene una estrecha relación con la calidad educativa, puesto que la cultura actual asume que todos debemos participar en la toma de decisiones colegiada de distintos órganos, en este tema, el caso del CT. (Álvarez, M. y López, J. 1999a).

Equipos de trabajo

Se ha planteado que el trabajo colegiado posibilita su consecución por medio de estructuras adecuadas las cuales requieren de la constitución de equipos de trabajo, como un elemento que impulsa su proceso de actividades. Así mismo, Bell (1993, citado por Antúnez, S. 1999) entiende a los equipos de trabajo como un grupo de personas que trabaja en conjunto, y que suelen compartir percepciones, un objetivo en común, están de acuerdo con un determinado procedimiento de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven problemáticas en el interior del equipo, todo por medio de la construcción progresiva del equipo de trabajo.

Por su parte, Armengol C. (2002a) también refuerza la idea de formar una colegialidad burocrática como parte del establecimiento del trabajo en equipo entre los profesores, concibiéndola como un conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incorporar en las escuelas el trabajo en conjunto entre los profesores. Esta colegialidad no se desarrolla de manera espontánea por iniciativa de los profesores, sino que es una imposición normativa que sugiere el trabajo en común como algo interesante y necesario para la calidad del centro escolar, lo cual debe ser analizado conforme a sus procesos de

organización e interacción grupal, “tal como si se tratara de un prisma, la realidad social que ocurre como resultado de esa interacción grupal, debe ser analizada a partir de la función que cumple el grupo de profesores”. Canto, J. (2006a p.14)

Concibiendo el CT como una colegialidad burocrática que se instaura desde la normatividad y que por lo tanto surge como una instancia obligada de creación de los profesores, es posible que en primera instancia las juntas del Consejo se tornen poco colaborativas hacia los objetivos y resultados de ciertas tareas; sin embargo, la colegialidad burocrática no sólo debe pensarse como un espacio obligado en el que deben asistir los profesores, sino que además debe ser un punto de partida que aluda al trabajo en equipo.

Aunado a esto, una cuestión central dentro del CT, son las reglas implícitas y explícitas que convergen en su consecución, las cuales concretan gran parte de los planteamientos institucionales, lo cual a su vez como parte de la normatividad educativa que tiene este Consejo, es una oportunidad para que la comunidad educativa, en especial, los profesores, revisen en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro en el que intervienen. (Armengol, C. 2002b).

El CT al entenderse y conducirse normativamente como un espacio obligado para que asista la planta docente, adquiere un carácter institucional distinto debido a que se tiene que llevar a cabo por cuestiones documentales del centro escolar; de manera conveniente hace frente a determinada normativa que se tiene que cumplir en una institución escolar; es a su vez una oportunidad en donde sus miembros pueden exponer dudas, conocimientos, e incluso reinventar o plantear nuevas formas de dar un mejor servicio a su centro educativo.

Algunos planteamientos instructivos que se utilizan como documentos ya sea la visión o misión de la institución educativa, así como la agenda escolar, e incluso el mismo proyecto del centro y el currículum se muestran dentro de los proyectos del CT, en ocasiones, como un impulso que hace necesario el trabajo en equipo, ya que todos estos documentos representan más que parámetros normativos que debe tener un centro escolar, pues es además una respuesta a las necesidades del sistema educativo. (Armengol, C. 2002b).

Es importante destacar que los proyectos escolares son temas que en primera instancia, hacen del encuentro docente uno de los motivos y argumentos para la realización de los encuentros o juntas de CT a las que se tiene que acudir, sin embargo, no es suficiente con determinar, debatir y dar solución a los temas convenientes que determinen los miembros, sino que además es necesario destacar la necesidad de conformación de verdaderos equipos de trabajo.

Al respecto Martínez, M. y Salvador, M. (2005a) nos mencionan que los sujetos que conforman un equipo interaccionan de verdad fortaleciéndose los unos a los otros, de manera que se crea una interacción eficaz, puesto que se presenta un valor añadido que permite mejorar la labor del equipo y por lo tanto, de la organización.

El fortalecimiento que los sujetos puedan adquirir al apoyarse unos con otros, es por supuesto, parte de la retroalimentación que se da dentro de cada uno de los encuentros del CT, formando una interacción efectiva que no sólo cohesione aun más al equipo, sino que además mejore en cada proyecto el trabajo realizado por sus participantes.

Por otro lado, una cuestión implícita que suele manifestarse al establecer equipos de trabajo y que no se debe de olvidar, es justamente el considerar que al conformar equipos de trabajo también se habla de equipos humanos, los cuales crean determinadas dinámicas, fruto de sus sentimientos, emociones, pensamientos, etcétera, lo que a su vez puede favorecer o entorpecer su funcionamiento, de esta manera se puede inferir que el comportamiento se desarrolla en dos niveles: el que hace referencia a la tarea o la labor del trabajo y el que se refiere a las emociones y sentimientos de los miembros que lo ejecutan. (Martínez, M. y Salvador, M. 2005a).

Estas autoras (2000a p.58) también nos plantean los procesos dinámicos que los equipos poseen y con los cuales funcionan y son los siguientes:

A) Fuerzas sinérgicas y antagónicas.

❖ Las *fuerzas sinérgicas*: es aquella actuación o energía que lleva a los integrantes de un equipo a buscar la cooperación, implica entrar en cuestiones y dinámicas de resolución común.

❖ Las *fuerzas antagónicas*: es lo opuesto a la sinérgica, ya que en ésta la energía o actuación de los miembros del CT buscan la individualidad

constante, los lleva a dinamizar el equipo de manera desintegrada y a trabajar de manera personal sin consultar a los demás integrantes del equipo.

B) Niveles de cooperación y afectividad

❖ La *cooperación*: es el fruto de la confianza y la razón por compartir un valor, en este caso con propósitos profesionales y educativos del centro escolar donde laboren los profesores. La cooperación se facilita a través de lo que llaman “contrato psicológico” forjando pequeños compromisos y vínculos entre sus miembros donde consideran importante lo comunitario, conseguir un objetivo en común, sentirse participe de un proyecto y donde determinan que el esfuerzo que realizan se compensa, tanto para ellos como para su lugar de trabajo en general.

❖ La *asertividad*: es la capacidad que tienen cada uno de los miembros del CT para defender sus derechos y necesidades de manera individual sin dejar de considerar los de los demás. Implica que la persona se valora de manera integral como profesional, también que se manifiesta y se comunica de forma clara y precisa sobre sus ideas sin afectar negativamente al equipo.

También, Vera Royo citado por Armengol, C. (2002a) nos plantea que el trabajo en equipo implica siempre una coordinación entre los que conforman el grupo de trabajo, ya que la coordinación en los centros educativos es vital para la consecución exitosa de los objetivos propuestos. Si se piensa en un grupo de profesores que trabajan en equipo, se debe presentar entonces, una coordinación entre ellos para la permanente retroalimentación del CT.

Así pues, para la conformación exitosa de los centros escolares se requiere de la coordinación de las personas que la dirigen o la integran, lo mismo pasa en la constitución del equipo de trabajo dentro del CT, en donde la coordinación entre sus miembros lleva al éxito de grupo y sobre todo de los objetivos planteados dentro del mismo; además es una herramienta de cohesión del equipo que retroalimenta a sus miembros en cada una de las juntas al lograr estar de común acuerdo, y ver satisfactoriamente los alcances de sus metas propuestas.

La coordinación entre los miembros suele ser uno de los diversos problemas que surgen para conseguir un consenso e interacción eficaz entre ellos, a pesar de que el equipo sigue en ocasiones un proceso de tensiones internas planteadas como

problemáticas, también son positivas, ya que ayudan a que el equipo madure y progrese. (Martínez, M. y Salvador, M. 2005b).

Las tensiones del trabajo en equipo, por lo tanto, no son problemáticas que pocas veces se presenten o que altere de manera negativa los procesos de resolución de la misma y de otras situaciones, sino por el contrario, el equipo aprende a dinamizar de manera pertinente la presentación de tensiones dentro de las juntas, por medio de asumir, en un primer momento, que las tensiones son parte cotidiana de la vida en equipo de trabajo.

Otra cuestión pertinente de abordar son los elementos que caracterizan al equipo del CT, ya que éste no se crea como plantea Delaire, G. y Ordronneau, H. (1998, pp. 89-94) un “equipo a priori”, sino por el contrario, se integra con diversas variaciones respecto a sus integrantes, es decir, conformado por hombres y mujeres con ideas, afinidades y necesidades diferentes que no obstante, se constituyen y se cohesionan al elaborar asuntos comunes como lo son los objetivos de cada temática o un proyecto escolar. Estos elementos son:

❖ *Elemento psicoafectivo:* En él, la identificación de los integrantes no garantiza la eficiencia del equipo ya que es una sola cuestión la que puede limitar el enriquecimiento del CT; por otro lado, los rasgos distintos de personalidad pueden generar tensiones y conflictos irresolubles. Ante esto la primera cualidad que requiere un equipo dentro de este elemento es la confianza entre sus miembros, la cual se crea con la recurrencia frecuente a las juntas, puesto que la rivalidad o la oposición en muchas ocasiones indefectiblemente provoca un malestar y presión en el equipo.

❖ *Elemento estructural:* El equipo da el paso del yo al nosotros, el equipo necesita estructurarse, es decir, definir los roles que cada miembro aportará, así como los comportamientos y resultados, en función de los objetivos acordados por todos los miembros.

❖ *Elemento funcional:* Una vez acordadas y distribuidas las labores del equipo, es necesario que cada uno de los miembros esté motivado hacia la tarea que tiene que cumplir, dispuesto a cooperar, y a resolver las actividades que se le han encomendado. El equipo se juzgará por los resultados obtenidos, ya que dependiendo de éstos se verá tanto la estructura como el funcionamiento del mismo.

Estos elementos conducen a la fácil identificación de las problemáticas y a su vez a la resolución de las mismas al concebirlas como características del CT, se enfatizan tres aspectos importantes que convergen en él: la conveniencia de acudir frecuentemente a las juntas de Consejo para generar un elemento psicoafectivo positivo entre sus miembros, la definición de los roles para el beneficio en conjunto de los participantes, y por último la atención al funcionamiento que va desde la motivación hasta los resultados y su evaluación con la finalidad de eficientar el manejo de este espacio docente.

2. 3. Los procesos de organización en la escuela

Autogestión

Una vez expuestos los procesos de organización en la escuela que activan la puesta en marcha de los colegiados para colaborar en conjunto, pasamos a explicar otros procesos que activan también el manejo de la planta docente del Consejo Técnico, es decir, la autogestión.

Para comenzar este apartado es importante definir qué es la autogestión escolar, la cual de manera general, para autores como Mendel citado por Alanís, J. (2005) es una forma de abordar desde la práctica educativa el sentido del poder colectivo de los niños, jóvenes y profesores, para el caso del CT esta última característica es la más importante. Así mismo, es el ejercicio de decidir sobre los procedimientos y métodos educativos implementados en su lugar de la enseñanza; es decir, la autogestión pedagógica de cada escuela tiene que ver fundamentalmente con la capacidad de la comunidad educativa para poder negociar entre ellos, en libertad, su táctica pedagógica y sus preferencias.

Así pues, el equipo de colegiados en su labor dentro del CT tiene a partir de su capacidad pedagógica y visión grupal, las herramientas necesarias para coordinar y decidir sobre las mejores opciones y alternativas de su lugar de trabajo, es decir, el centro escolar donde se desempeñan profesionalmente, al destacar las necesidades propias de la institución para la solución conjunta de las problemáticas existentes.

A su vez, la autogestión es un proceso mediante el cual se desarrolla la capacidad individual y de un grupo para identificar los intereses o necesidades básicas que le son propios y que a través de una organización permita defenderlos y expresándolos con efectividad en la práctica cotidiana, basándose en una conducción autónoma y en una coordinación con los intereses y acciones de otros grupos; este concepto lleva implícita la

planificación, democracia participativa, desarrollo y resultados de las decisiones de los participantes (Brivio, A. 2001).

Por lo tanto, los elementos más significativos se presentan al considerar este poder colectivo, ya que al decidir y coordinar las ideas y acciones como miembros del grupo, benefician el desarrollo de la capacidad individual y grupal por medio de la evaluación de los resultados sobre las decisiones tomadas; otro de los beneficios es justamente la conducción autónoma del grupo lo que apunta a una democracia participativa, y por último, los intereses comunes por medio de la planificación lo cual prevé los resultados para mejorar la eficiencia del grupo.

De este modo, se percibe a los profesores capaces de organizar y realizar diversas actuaciones con la finalidad de eficientar su práctica profesional docente, al coordinar con los demás integrantes del CT los intereses que comparten, así como las necesidades que surgen en su práctica cotidiana.

Un ejemplo de autogestión que puede ser producto de las juntas de CT al atender las necesidades en el contexto particular de cada centro escolar, es el diseño curricular adaptado al medio en el que se encuentran alumnos y profesores, algo que sólo puede realizarse a partir de la autonomía del equipo del Consejo, ya que la coordinación, participación y cooperación de los diversos procesos de integración grupal servirán de poco si posteriormente el equipo de colegiados no se dispone a gestionar sus propios procesos de construcción. (Armengol, C. 2002b).

El CT requiere pilotear en conjunto los procesos autogestivos de la institución en la que convergen el grupo de colegiados, es también uno de los requerimientos básicos que estructuran las demandas del Consejo, que proporciona a sus integrantes responsabilidad y al mismo tiempo libertad en sus decisiones y actuaciones, sin olvidar la rendición de cuentas y estándares de calidad de la institución educativa en la que se encuentran.

Según Coronel citado por Armengol, C. (2002b) los docentes son los protagonistas del trabajo de la escuela, se convierten de esta manera en árbitros que determinan en su mayoría los acontecimientos y las dinámicas organizativas. Debido a esto, en el desarrollo de procesos de innovación en los centros escolares se incorporan estrategias y mecanismos como es el caso del CT, donde se pretende una mejoría y desarrollo profesional del equipo de colegiados y en consecuencia para el centro escolar. El CT es

una instancia donde los profesores son protagonistas activos de lo que ocurre en el centro escolar, son los actores importantes que conforman la institución escolar no sólo como figuras representativas del Consejo, sino también como agentes decisivos que autogestionan sus tareas dentro de la escuela.

Al respecto, Álvarez, M. y López, J. (1999a) plantea que la estructura colegiada se asienta y se consolida con la consecución de su gestión, la cual va unida al análisis de la calidad de las decisiones tomadas por sus miembros y a la evidencia de los resultados esperados. La autogestión se presenta como un instrumento de calidad que advierte valores tanto en la toma de decisiones como en los resultados de las mismas, al hacer uso de este espacio como fuente organizativa en donde se destaca la funcionalidad de medidas empleadas por los miembros del CT ante los asuntos que surgen en el centro escolar.

Una forma también de referirse a la autogestión entre colegiados es la llamada autoorganización de los participantes del CT, al ser uno de los pasos de elaboración y planteamiento de los proyectos escolares, los cuales refieren a la distribución de las tareas a realizar, en un tiempo, espacio de asignación de labores a responsables, al estudio de la toma de decisiones, todo esto integrado en un marco o sistema de información-comunicación que instituya a todos los que participan y gestionan sus propios procesos. (Materi, L. 1998).

La autogestión por tanto, también plantea procesos que atribuyen al equipo de colegiados características que forjan aún más la toma de decisiones y realización de tareas, al ser éstas parte de una forma de auto-organización y autorregulación del grupo que crea de manera explícita las directrices de la autogestión.

Al respecto, Alanís, J (2005) plantea que la referencia es concretamente a la organización o auto-organización de una estructura de vida en conjunto, al concebirla y exponerla en un modelo educativo que promueve la iniciativa personal y sobre todo colectiva en la función de la planta docente, es decir, el de un servicio público basado en la responsabilidad y el profesionalismo por parte de los profesores. Cualquier planificación educativa, requiere de flexibilidad inventiva, a su vez, esto implica considerar dos aspectos esenciales: el primero se refiere a los recursos presupuestarios que incluyen salarios, edificios escolares y gastos de funcionamiento; el segundo atañe al ámbito de la transmisión de conocimientos, de la cultura, del aprendizaje y de la investigación.

Así, los procesos autogestivos que se inscriben en la organización entre colegiados, no sólo condicionan y coordinan una instancia fundamental que es el saber entre sus miembros llevándolos a la retroalimentación grupal por medio de la resolución de conflictos e innovación de nuevas formas de dirigir a la institución educativa en la que se encuentran, sino que además y en consecuencia de ésta y otras responsabilidades, también intervienen en cuestiones presupuestales que de igual forma convergen y son elementales pues son parte del funcionamiento del centro escolar.

En tanto, como organización colegiada, podemos decir que la autogestión comunitaria es una herramienta eficaz probada y que exalta la utilización de los mejores valores del individuo y de los grupos, los cuales se sitúan en una mejor posición para enfrentar y resolver sus problemas comunes al compartir las mismas circunstancias escolares (Brivio, A. 2001).

Al ser el CT un espacio conformado por la planta docente del centro escolar, y al tener la credibilidad de una instancia formal que dirige de manera macro los procesos que integran y por los que pasa la escuela, es justamente este espacio el que se concibe como una herramienta de calidad para evaluar al centro, ya que en él se integran las aportaciones del grupo que afectan directamente a la escuela.

Por otro lado, como parte de los procesos autogestivos que confluyen en el CT, existen características a evaluar al respecto y también son al mismo tiempo parte de la autorregulación del Consejo, a destacar son:

A) Autonomía-control: Se exige en este un cierto grado de autonomía que es el que justamente plantea la autogestión, sin embargo también se requiere de su control de la siguiente manera:

❖ *Control externo*: Se refiere a la validez de estándares fuera del centro educativo que constituyen parte central de los objetivos de la educación; no obstante, no hace que pierda autonomía el centro escolar, sino que por el contrario acentúa la finalidad de la educación y por tanto los temas que tendrán que manejar en el CT como parte de la labor profesional de los docentes.

❖ *Control interno*: Se da a través de los órganos de participación como el caso del CT, llevándolo a su autorregulación, dando seguimiento a los temas o problemáticas de importancia a tratar y a resolver por el grupo de colegiados.

B) Supervisión del profesorado: A partir del control entendido como la consecución de metas de calidad educativa, es como debe plantearse la supervisión de la planta docente, desde una forma de inspección e incluso, de autoinspección, algunas características se encuentran en:

❖ *Perfil profesional del docente*: Plantea una labor profesional adecuada para consecuentes rasgos de calidad que exigen independencia, y por otro lado, sistematicidad en el marco binomio “autonomía-control” que ejerce como prioridad y considerando los lineamientos del CT, en colaboración con sus colegas.

❖ *Dedicación al centro*: Directamente en relación con los parámetros que plantea el CT, la inspección del profesor recae en el interés y participación de este órgano colegiado, así como en la coordinación entre los docentes e iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo. (Álvarez, M. y López, J. 1999c, pp. 158-162).

Como se puede observar, una parte importante de los procesos autogestivos del CT, es la autorregulación del equipo de colegiados adoptado en los propios modos de control, que sin embargo no pierden identidad y sentido de autonomía del grupo, por el contrario, advierten mesura y mayor responsabilidad en las actuaciones de cada uno de sus integrantes sin dejar de ser un espacio en donde sus decisiones conjuntas se coaccionen por cuestiones de control externo del Consejo.

Aunado a lo anterior, una de las figuras más importantes dentro de la constitución del CT es la del director, de quien los modelos de autogestión educativa demandan la conducción democrática para la adecuada confluencia y autonomía de este órgano colegiado, preferentemente dentro de un estilo transformacional, puesto que la responsabilidad de los resultados del centro, a pesar de ser el director un elemento importante dentro del CT, no es exclusiva de él, sino consecuencia del esfuerzo conjunto y comprometido de sus compañeros como colectivo escolar. (Elizondo, A. 2001).

Es indudable que el esfuerzo en los resultados obtenidos del trabajo colegiado no recaen en el director o presidente del CT, sino en todos los que lo integran, ya que la autogestión del Consejo supone dirigirse desde la conformación de todos sus miembros, quienes se auto-regulan y auto-organizan por medio del establecimiento de sus decisiones y actuaciones conjuntas que exponen por medio de este órgano.

Liderazgo

En relación a los planteamientos anteriores, es necesario exponer como parte de los procesos autogestivos entre los colegiados, uno de los elementos elementales que condicionan la diligencia y obtención de resultados de los objetivos establecidos en las juntas de CT, es decir, el liderazgo, ejercido tanto por parte del director como de los docentes.

Son diversos los autores que refieren al concepto de liderazgo, algunos de ellos citados por Madrigal, B. (2005) lo definen acercándose a la contemplación y consideración de los interés grupales del CT. Por un lado Andrew J. Dubrin (2000) expone que el liderazgo es una influencia interpersonal orientada a lograr las metas u objetivos de un grupo y éstos se alcanzan a través de la comunicación entre los participantes, siguiendo esta misma línea, David Cázares Arrangoiz (1994) plantea que el liderazgo es la acción de influir en los demás miembros de un grupo por medio de las actitudes, conductas y habilidades para dirigir, orientar, motivar, vincular e integrar y optimizar el quehacer de los participantes que integran un equipo escolar para lograr los objetivos deseados por el mismo. Por último, James L. Gibson, John, M. Ivancevich y James Donnelly (1994) mencionan que el liderazgo es el intento de emplear tipos de influencia no coercitivos para motivar a los integrantes de un equipo a lograr sus metas conjuntas.

De esta manera, Madrigal, B.(2005), al referirse a estos autores plantea una forma de liderazgo en beneficio del equipo colegiado, ya que se hace uso de éste como una herramienta para dar valor motivacional al grupo por medio de la obtención de fines comunes entre los miembros. La cualidad de estos conceptos de liderazgo apunta a hacer que este elemento del CT sea siempre en beneficio de la obtención de objetivos de la planta docente en donde al mismo tiempo se autogestionan y dirigen en conjunto.

A su vez, Madrigal, B (2005) también nos presenta dos tipos de liderazgo que se puede presentar en un equipo de trabajo colegiado: el liderazgo percibido como una capacidad y el liderazgo percibido como un proceso. El primero básicamente refiere al liderazgo como una capacidad de influir de manera positiva en un grupo para alcanzar metas establecidas por el mismo; por otro lado, el liderazgo concebido como un proceso es la influencia que se ejerce frente a un grupo, en el que algunos miembros facilitan el movimiento del equipo hacia objetivos compartidos.

En relación a esto, Wright Mills y H. Gerth (2000, citados por Madrigal, B. 2005, p.20) los cuales distinguen tres estilos o tipos de líder que suelen emerger en las juntas de CT, a continuación se explican:

- *Líder de rutina*: Es aquel sujeto, o para el caso del CT, aquellos sujetos que cumplen su protagonismo dentro de la planta docente debido al establecimiento de la normativa institucional en la que se encuentran, es decir, cumplen su papel de líderes dentro de ciertos límites previstos que marca su institución escolar.

- *Líder innovador*: Son aquellos sujetos que reelaboran de manera radical, en la mayoría de las ocasiones, su papel de guía o miembro del centro escolar, al transformar a su vez las condiciones ambientales que surgen en el CT.

- *Líder promotor*: Como su nombre lo indica, promueve en ocasiones los objetivos a los que pretende llegar el órgano colegiado, a su vez da consistencia a sus iniciativas respecto a sus planteamientos (Madrigal, B. 2005, p. 20).

Cabe mencionar que los estilos de liderazgo dentro de la conformación del CT no están inscritos a una sola persona, sino que en este sentido, están pensados para toda la planta docente que constituye este órgano, ya que es probable inferir que el líder es el presidente del CT, es decir, el director, sin embargo, al ejercer el derecho democrático a ser protagonistas todos sus integrantes, es necesario que funja un liderazgo compartido entre sus miembros.

Por otro lado, es importante referirse a los modelos de liderazgo que han ido cambiando con el paso del tiempo los cuales a su vez, caracterizan aún más la intención o el tipo de liderazgo que debe crearse dentro del CT, es decir, según las siguientes descripciones, un liderazgo *moderno y futuro* que apunte a mejores condiciones del grupo, como se presenta en la siguiente tabla:

Manual de desarrollo de liderazgo

	Antiguo	Tradicional	Moderno	Futuro
<i>Idea de liderazgo</i>	Dominación	Influencia	Objetivos comunes	Relaciones recíprocas
<i>Acción de liderazgo</i>	Mandar a seguidores	Motivar a seguidores	Crear compromiso interno	Conseguir significado mutuo
<i>Orientación en desarrollo del liderazgo</i>	Poder del líder	Habilidades impersonales del líder	Autoconocimiento del líder	Interacción del grupo

Mc Cauley, C. (citada por Madrigal, B. 2005, p. 24)

Como un primer estilo de liderazgo, se encuentra el *antiguo* en el que se utiliza la dominación por parte del líder ya que éste concentrando el poder en él, ordena a sus seguidores sus tareas; el segundo estilo de liderazgo es el *tradicional* el cual por medio de la influencia de los que acompañan al líder los motiva a hacer uso de sus habilidades impersonales; un tercer estilo es el *moderno* en el que los objetivos comunes del grupo son utilizados para que en la acción se cree un compromiso interno del grupo lo que a su vez lleva a una orientación de liderazgo que desarrolla el autoconocimiento del líder; por último se encuentra el liderazgo *futuro*, en este la idea de liderazgo se centra en las relaciones recíprocas, en la acción pretende generar un significado mutuo entre sus miembros, su orientación para el desarrollo es la interacción del grupo al convertirse en una constante de relaciones y objetivos en común.

Como se puede observar, las orientaciones que suscriben una mejor actuación por parte del grupo de colegiados, sintetizan una constante interacción entre sus miembros, construyendo de esta manera puentes comunes que hagan del equipo docente un compromiso interno respecto a los objetivos que establezcan, al dejar atrás la dominación e incluso la influencia del poder negativo entre sus miembros.

Según Jaap (1991, citado por Molinar, M. y Velázquez, L. 2003, pp. 17 y 18) nos refieren al papel del líder en la educación, el cual es aquél que está comprometido con el ejercicio de su profesión, que para el caso del CT, aprende, desarrolla habilidades y retroalimenta constantemente a su órgano colegiado. En esta misma línea, según Jaap (1991) los profesores se enfrentan a diario con el reto de aprender a actuar de forma colectiva para que a su vez faciliten el desarrollo del CT:

- ❖ Entender su papel y funcionamiento en la organización colegiada y en general en el centro escolar en donde se encuentra.
- ❖ Participar en el establecimiento de los objetivos individuales y en consecuencia, de los que comparte y acuerde con el CT.
- ❖ Comprometerse a adquirir las actitudes y habilidades que le permitan realizar una actuación efectiva dentro de su órgano colegiado.
- ❖ Aceptar las responsabilidades que recaen sobre él de manera individual y grupal junto con sus demás compañeros.
- ❖ Por último, desarrollar relaciones de autoaprendizaje que devuelva al grupo para un mayor aprendizaje entre sus miembros.

El papel de liderazgo que deben ejercer los profesores del CT, por tanto, debe entenderse como una forma activa de hacer eficaz su actuación como integrante de este órgano, sin olvidar que el liderazgo finalmente es compartido por el resto de los miembros ya que todos son protagonistas del funcionamiento y puesta en marcha de las tareas establecidas y acordadas en las juntas.

Así mismo, Molinar, M. y Velázquez, L. (2003, p. 20) exponen las habilidades que debe tener un líder:

- ❖ *Capacidad de ser proactivo:* Se destaca la iniciativa y se responsabilizan de éstas, sin embargo, este tipo de actitud no sólo afecta al individuo que decide ser proactivo sino que además genera en el resto de los miembros del grupo responsabilidades compartidas.
- ❖ *Capacidad de crear el futuro:* En este plano, el liderazgo ejercido estimula a los miembros a pensar y planificar actuaciones futuras, lo cual crea una visión más amplia en el desarrollo de las metas que establecen.
- ❖ *Capacidad de motivar a los demás:* Es la manera de persuadir positivamente al grupo sobre algunas propuestas innovadoras o de reacomodo sobre los diversos elementos organizativos que convergen en el CT.
- ❖ *Capacidad de desarrollar relaciones humanas:* Es la habilidad para transmitir, ideas, pensamientos, metas, conocimientos, experiencias, de manera pertinente para crear en el grupo un ambiente de confianza y libertad entre sus integrantes.

Al centrar la atención en el presidente del CT, es decir, el director, y al hacer referencia nuevamente a los planteamientos de Molinar, M. y Velázquez, L. (2003) el director es una de las figuras dentro del consejo técnico que debe de crear y convocar a su planta

docente al establecimiento eficaz del CT, puesto que existe una diferencia entre ejercer el rol de director y otra el de ser líder con fines comunes a su equipo. Por un lado, los directores son los que hacen que las cosas marchen de manera regular en la institución escolar, por otro, un líder es quien coordina su órgano colegiado para que funcione de manera eficaz y en beneficio del mismo.

En este sentido, la forma de liderazgo que debe ejercer la figura del presidente del CT es uno de los papeles que al director conviene desempeñar, de primera instancia, para lograr la creación y desarrollo del equipo colegiado, posteriormente para construir una instancia abierta en donde su liderazgo, sea compartido por sus compañeros.

Por otro lado, y retomando los estilos de liderazgo, Sergiovanni (1984, citado por Álvarez, M. y López, J. 1999b, pp. 121-127) nos plantea 4 tipos de liderazgo definidos en función de la finalidad que se requiera ejercer:

- ❖ *Liderazgo organizacional*: El cual se preocupa especialmente por el funcionamiento de la estructura del CT, sin ir más allá, es decir, sin tomar en cuenta su contenido.

- ❖ *Liderazgo supervisor*: Pone el acento en el control de los procesos y resultados en función del análisis de la calidad otorgada como órgano consultivo y de resolución de problemas.

- ❖ *Liderazgo administrativo*: Identifica la calidad y cumplimiento de las normas y procedimientos, situando la atención en la obligatoriedad de las juntas del CT.

- ❖ *Liderazgo educativo*: Como su nombre lo indica, se enfatiza en la orientación, asesoramiento y apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje del centro escolar por medio del CT.

Este último estilo de liderazgo, es importante debido a que no sólo integra los tres anteriores estilos de liderazgo, sino que además ve indispensable la conformación grupal de los profesores para alcanzar los objetivos que requiere el centro escolar como un proyecto en común que comparte la planta docente. Este tipo de liderazgo se puede definir entonces como de elevada relación, tarea y mantenimiento en la organización y estructura que lo crea.

Palomo, M. (2000) nos plantea que para conseguir ejercer un tipo de liderazgo adecuado en equipo, el coordinador debe ser capaz de separar: el contenido y el proceso que emergen las juntas de CT. El contenido se refiere a cómo es que se definen los objetivos, distribuyen las funciones para cada participante, y qué decisiones y

procedimientos efectúan, mientras que el proceso se refiere a cómo autogestiona el equipo de colegiados, la comunicación y las relaciones personales que se crean para poder llevar a cabo los objetivos planteados en el contenido.

Es necesario destacar que separar estos dos elementos se da en función del análisis que se requiere para confrontarlos y saber combinarlos sin olvidar las características que los definen por separado, que sin embargo, se relacionan directamente entre sí, ya que la autora menciona que centrar la atención en uno sólo de elementos genera un desequilibrio en la función del grupo de colegiados, ya que tanto las funciones orientadas a la tarea como a la relación de sus miembros, deben utilizarse conjuntamente para conseguir resultados eficientes.

En relación a lo anteriormente expuesto, es importante señalar que la autogestión y liderazgo como medios de organización en la escuela son eficaces, –como se presentó a lo largo de este apartado–, a través de elementos propios que los definen en beneficio de todos los miembros del grupo. Para el caso de la autogestión las características que advierte la eficiencia y permanencia del Consejo apuntan a la autonomía grupal respecto a los acuerdos, las decisiones, acciones, resultados y evaluación de los mismos, de esta manera, se alude al desarrollo de las capacidades del grupo así como las individuales; para el caso del liderazgo se resalta un liderazgo en presencia de una capacidad existente entre todos los miembros y a su vez como un proceso dirigido hacia objetivos compartidos. Estos dos aspectos resaltan la pertinencia de ser utilizados con la finalidad de organizar de manera democrática la escuela, posibilitando al mismo tiempo la tarea de crear un espacio abierto que promueva la participación y activación de sus miembros.

2. 4. Los procesos de la educación primaria y procesos de organización.

Profesionalización docente

Para finalizar este capítulo, es importante referirse a diversas características que integran las actuaciones de los profesores lo cual suele tener repercusiones en los modos de actuación de éstos dentro del CT y que en la práctica educativa, el Estado ofrece una actualización como parte de esa profesionalización a los docentes en servicio.

Algunas de estas características que enmarca la actuación docente dentro de la institución escolar en la que se labora, es la profesionalización del mismo, el cual tiene a su vez características como su nombre lo indica, sobre sus realizaciones profesionales

educativas tales como: autonomía y control propio del trabajo realizado a favor de la educación, auto organización en entidades profesionales, en este caso espacios como el CT, conocimientos en bases científicas que fundamenten su labor, apoyos entre colegas y una ética en común que los acerca a confrontar puntos de vista, tomar decisiones y poner en marcha las mismas (Marín, A. 2004).

Asimismo, Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) aportan otro concepto que nos acerca al entendimiento de la profesionalización docente, al exponer que la práctica docente trasciende la concepción técnica ya que la enseñanza no sólo se preocupa por aplicar técnicas en el salón de clases y fuera de él, sino que además su función es mediar el encuentro entre el proyecto educativo y los grupos específicos del centro escolar quienes son desde agentes sociales como los estudiantes, padres de familia y sus colegas.

De esta manera, la profesionalización docente incluye referentes formales en torno a su labor que exceden actuaciones fuera del salón de clases aportando al centro escolar apoyo integral educativo, donde sus contribuciones incrementan la eficiencia del centro al entender su labor profesional como la ampliación de sus potencialidades profesionales en el quehacer cotidiano escolar puesto que se amplía su actuación y conceptualización del mismo.

En relación a esta conceptualización, se exponen algunos tipos de comportamiento que definen la profesionalidad de los profesores, Hoyle (1980, citado por Hernández, F. y Sancho, J. 1993)) distingue entre dos tipos, la profesionalidad *restringida* y la *amplia*. La profesionalidad *restringida* se basa más en la experiencia que en la teoría, este tipo de profesional es sensible al desarrollo de cada estudiante, ingenioso y hábil para asuntos administrativos tanto en la clase como fuera de ella, otras de las características es que no se encuentra centrado en la teoría y no tiende a comparar su trabajo con el de sus compañeros, por último, valora tener autonomía en sus clases sin embargo, no logra percibir su contexto en sentido más amplio.

La profesionalidad *ampliada* por su parte, atribuye al profesor una preocupación por situar la enseñanza en un contexto educativo más amplio, compara su labor docente con la de sus compañeros evaluando al mismo tiempo su trabajo en colaboración con el de sus compañeros docentes, se interesa por la teoría para poder llevarla a la práctica, su

interés está inmerso en desarrollos educativos actuales, participa en actividades profesionales que le ayuden a perfeccionar su labor docente.

Es entonces para el caso de la profesionalización *ampliada* donde cobra sentido el CT como espacio compartido para la profesionalización del docente, ya que éste se sitúa en colaboración con sus colegas para discutir diversos temas que competen tanto al centro educativo donde labora como a las practicas educativas de cada uno de ellos, por medio de contrastes metodológicos, experiencias profesionales, resolución y ampliación de prácticas escolares selectivas de los mismos.

También a este respecto, Hernández, F. y Sancho J. (1993) nos exponen que si no existe una capacidad de autocrítica y de aceptación de otros puntos de vista al contrastar la labor docente con otros colegas, no puede existir desarrollo profesional puesto que entre más crítico sea el profesorado con su práctica educativa y en el común enfrentamiento con las opiniones de sus colegas y alumnos, mayores posibilidades tendrá de mejorar su actividad profesional.

Por lo tanto, es importante señalar que son justamente estas instancias formales de participación social como es el caso del CT en donde se acentúa la colaboración de la planta docente encaminada a eficientar los procesos de organización del centro escolar, así como enfatizar en el desarrollo profesional del docente al ser un espacio de consulta integrado por profesionales de la educación. Así pues al saberse la pertinencia de ser parte de estos espacios de consulta, la práctica docente suele ampliar o contener múltiples relaciones escolares que van desde el alumnado en donde se establecen relaciones de tipo personal hasta la propia visión y misión de la institución escolar en la que se labora, algunas de estas relaciones que el profesor llega a tener en su quehacer educativo pueden ser diversas, tales como:

- ❖ *Relación con los alumnos:* Es el vínculo fundamental del cual se desprenden otro tipo de relaciones, como con los padres de familia, los colegas, las autoridades escolares y la comunidad en general.
- ❖ *Relación con un saber colectivo culturalmente organizado:* Por medio de la escuela este saber se explicita con la finalidad de promoverse por el profesor y en pro del desarrollo y seguimiento de nuevas generaciones a través de la intervención planificada del docente.

- ❖ *Relación con aspectos de la vida humana:* Los cuales incorpora la sociedad a la escuela en contextualización con el entorno que se describe según los rasgos particulares en los que se sitúa el centro escolar.
- ❖ *Relación con el marco institucional:* Del que se establecen diversas relaciones al ser el centro escolar un lugar privilegiado de continua formación, al referirse también a la atención de un marco normativo y administrativo que regula y exige el sistema educativo.
- ❖ *Relación con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales:* Puesto que la educación implica un proceso intencional de formación, lleva implícitas orientaciones hacia el logro de determinados objetivos de tipo ético y moral. (Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. 1999, pp. 22-23).

Este conjunto de relaciones que en la práctica educativa del docente se hacen presentes, forman parte fundamental de su cotidianidad escolar que sin embargo, no por manifestarse desde el desempeño cotidiano de la vida escolar, dejan de ser complejos y arduos de llevar con asertividad hacia los propósitos de la práctica educativa, ya que el profesionalismo de los profesores se amplía al alcanzar espacios de desarrollo laboral fuera del salón de clases pero que al mismo tiempo incrementan la eficacia del centro escolar.

Aunado a lo anterior, es fundamental mencionar otra de las cuestiones que hacen del docente un profesional de la educación. Una de estas características que integra la profesionalización es la autonomía, la cual en el contexto de la práctica del profesional debe ser entendida como un proceso de construcción permanente en el que se conjugan diversos elementos tales como: la obligación moral, el compromiso con la comunidad escolar y la competencia profesional sin dejar de lado las aportaciones de los compañeros. También nos habla de la forma en la que se actúa profesionalmente como de los modos de relación social (Contreras, J. 1997).

Con base en este primer acercamiento al concepto de autonomía como parte de la profesionalización docente, se parte de la idea de una autonomía en beneficio no sólo individual de quien la ejerce sino también a favor de quienes se encuentran compartiendo un mismo espacio educativo, ya que ésta contribuye al acercamiento e iniciativa de un compromiso con la comunidad escolar por medio de instancias consultivas donde se aprecian puntos de vista de los demás colegas. La autonomía profesional entendida así,

favorece la participación activa, toma de decisiones y puesta en marcha de las juntas de CT.

A su vez, Contreras, J. (1997) plantea que la autonomía concebida de esta manera, es decir, como una construcción permanente en una práctica constante de relaciones, nos lleva a pensarla también como una construcción reflexiva en un contexto de relaciones e intercambio con el otro, basada en la colaboración y entendimiento de otras aportaciones. La autonomía profesional acentúa una disposición para el encuentro pedagógico tanto en la calidad como en la consecuencia del mismo puesto que exige aceptar la pluralidad de perspectivas y valoraciones entre los profesores.

Se puede decir entonces que en la medida en la que la autonomía del profesor como profesional reconozca la pluralidad que le rodea y al mismo tiempo advierta aportaciones que le enriquecen dentro de su práctica educativa, será formador activo de su propia profesionalidad de manera individualizada pero en constante colaboración con sus compañeros docentes.

Por último, cabe mencionar que el profesionalismo del profesor no puede darse sin un componente más que manifiesta su preocupación por el desarrollo de sus actuaciones, es el caso de la reflexión de la práctica docente, ya que ésta conduce también a la confrontación de conocimientos e ideas del profesor frente a sus colegas, es decir, hacia una reflexión crítica por medio del trabajo grupal pues la labor docente es al mismo tiempo una labor social en el desarrollo del proceso formativo del profesor en colaboración con la planta docente, además de que se espera que estos encuentros en común lleven a un proceso de cambio tanto a nivel personal como grupal (Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. 1999).

A su vez, Rodríguez, V. (1995) señala que un profesor reflexivo es quien tiene capacidad de analizar su propia práctica docente, así como el contexto en el que se encuentra inmerso. La profesionalización en este sentido plantea la necesidad de reflexión sobre la práctica educativa acompañado de la crítica profesional de los compañeros docentes por medio de intercambios, discusiones, resoluciones y prácticas posteriores de cambio en la actuación de cada uno de ellos.

Tipos de profesores

Debido a las características de la profesionalización docente, es preciso describir a algunos tipos de profesores, así como también algunos modelos de formación y tipos de pensamiento docente, con la finalidad de entender comportamientos y actuaciones que se manifiestan tanto en el aula en la que laboran como en el encuentro docente que crea el CT.

De esta manera, Contreras, J. (1997, p. 146) expone algunos modelos de profesorado los cuales a su vez tienen que ver con algunas dimensiones de profesionalidad descritas anteriormente, es decir, la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional, tales modelos se dividen en tres:

- ❖ *Experto técnico*: Como obligación moral; rechaza los problemas normativos, los fines educativos se convierten en resultados definidos y planeados desde el principio de la enseñanza. Compromiso con la comunidad; acepta metas otorgadas por el sistema de enseñanza con el fin de dar eficacia y eficiencia de su logro docente. En la competencia profesional suele tener un dominio técnico y estricto en sus métodos con la finalidad de alcanzar los resultados establecidos.
- ❖ *Profesional reflexivo*: Como obligación moral se asumen valores educativos de manera personal, define las cualidades morales de la experiencia educativa con el tipo de relaciones existentes. Compromiso con la comunidad; negociación entre diversos intereses sociales, buscando un equilibrio entre lo conveniente y lo personal. En la competencia profesional; investigación y reflexión constante sobre su práctica docente.
- ❖ *Intelectual crítico*: En su obligación moral su enseñanza se encuentra dirigida tanto en lo individual como en lo social respecto a ciertos valores racionales como justicia y la satisfacción personal. Compromiso con la comunidad; participa en cuestiones sociales, para el caso, está interesado por ser participante activo del CT ya que cree en espacios para la democratización y toma de decisiones conjunta. En la competencia profesional tiende a ser autoreflexivo sobre su práctica docente en torno a discusiones ideológicas e institucionales educativas, es analítico y crítico social en el quehacer escolar de sus compañeros, participa en acciones transformadoras educativas.

Se puede destacar respecto a esta primera referencia sobre los modelos de profesorado que un experto técnico sólo se centrará en acontecimientos planeados dentro de su práctica educativa dificultando la flexibilidad de emprender nuevos acercamientos hacia el entendimiento de aportaciones a su trabajo docente; mientras que para el profesional reflexivo, como su nombre lo indica, se preocupará por hacer de su práctica docente una forma de acontecer desde la reflexión sobre su actuación educativa buscando el equilibrio entre su manera de efectuar sus métodos profesionales y las aportaciones a las que debe atender para realizar un mejor trabajo. Por último, el modelo denominado intelectual crítico aparece en referencia con mayor acercamiento a lo que se espera de un miembro en el CT, ya que es aquél que se encuentra en participación constante con su entorno escolar ya sea en reuniones con padres de familia, abierto al cambio metodológico de la enseñanza y también en reuniones y espacios de participación como lo son el CT donde su interés primordial se centra en el intercambio escolar con sus demás colegas en asuntos que competen al centro educativo donde se encuentra.

Por otro lado, Gilles, F. (citado por Arteaga, A. y López, M. 2000, pp. 40 y 41) distingue tres modelos pedagógicos por los que transita la formación docente, las cuales hacen referencia a la explicación de acontecimientos que se entrelazan con las actuaciones docentes y el encuentro de profesores según su formación profesional.

- ❖ *El modelo centrado en adquisiciones:* en este proceso de formación tiende a organizarse en función de resultados que son comprobables con la finalidad de obtener un nivel de competencia profesional definido, ya sea en conocimientos, comportamientos y habilidades por lo que se centra en las técnicas que se deben de dominar para obtener un buen resultado.
- ❖ *El modelo centrado en el proceso:* como su nombre lo indica, su concepción es más amplia que el modelo anterior debido a que utiliza técnicas específicas de actuación educativa sin olvidar diversas experiencias orientadas al desarrollo de su profesión, está dispuesto a la realización de proyectos, tutorías, orientaciones metodológicas y aportaciones didácticas para un mayor impulso de su práctica docente.
- ❖ *El modelo centrado en el análisis:* su actuación implica los dos anteriores modelos, es decir, la adquisición de técnicas para su labor docente y a su vez la actualización constante de su profesión por medio de la apertura a nuevos aprendizajes, por lo que es capaz de analizar la complejidad y diversidad de

situaciones que se presentan a lo largo de su carrera, estando en constante acomodo y reacomodo sobre su actuación y procedimientos.

Como se puede observar, estos tres modelos pedagógicos tienen que ver con los modelos de profesorado descritos anteriormente, donde convergen distintas posturas de actuación iniciando por apoyos técnicos e inflexibles hasta la posibilidad de cambio en la práctica docente a través del apoyo e intercambio con los compañeros docentes. Con base en estos últimos modelos, exponiendo como mayor importancia los resultados educativos, pasando por un proceso de formación constante hasta llegar al análisis complejo que caracteriza la formación profesional docente con apertura nuevos aprendizajes y situaciones inesperadas.

A continuación con el propósito de destacar algunos de los tipos de profesorado existentes, se plantean cuatro papeles o tipos de profesor que impactan a su vez en la relación social con el alumno y sobre criterios para la selección de su conocimiento escolar, a continuación se describen:

- ❖ *El sacerdote:* Es aquel profesor que suele ser jerárquico, profético y moralista, su relación con el alumnado tiene que brindarle respeto sin interés afectivo por ambas partes, en cuanto a su concepto y criterios de selección del conocimiento, éste suele apearse al aprendizaje clásico, ve el conocimiento como un alto nivel académico sin importar el vínculo del mismo con la vida real.
- ❖ *El profesional:* Es aquel profesor organizado, eficiente en su labor, pedagógicamente variado en su ejecución docente, suele contrastar su metodología con otras metodologías, se preocupa por las relaciones escolares comprometiendo su práctica con el centro escolar en donde se encuentra. La relación que guardan sus alumnos hacia él facilita el establecimiento de relacionarse con el alumnado y los padres de familia, para este profesor, el conocimiento lo vincula con el tipo de alumno que hay, puesto que el aprendizaje dependerá de las diferencias individuales, el conocimiento que selecciona tiene que ver con situaciones actuales, es decir, con el mundo moderno.
- ❖ *El participante:* Es aquel profesor que trata de ser igualitario y preocupado por su alumnado, libertario, adopta una postura crítica frente a su entorno, los alumnos adoptan un papel de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, para el profesor el conocimiento puede ser compartido con el alumno, es decir,

el alumno en su papel activo por el aprendizaje también puede enseñar; por último, selecciona el conocimiento según la función que tenga con la vida real.

- ❖ *El burócrata*: Es aquel profesor que es jerárquico, distante y en particular comprometido con sus intereses corporativos, la enseñanza para él es un trámite, en tanto, la relación que los alumnos le tienen que brindar es de respeto ya que el profesor administra y coordina las enseñanzas en el salón de clases, el conocimiento lo concibe algo fácil de adquirir sin tomar en cuenta las diferencias individuales, selecciona el conocimiento basándose en libros de textos oficiales en ocasiones relacionándose poco con la vida real. (Hernández, F. y Sancho J. 1993, pp. 128 y 129).

Al igual que las descripciones anteriores, estos tipos de profesores advierten diversas formas de actuación docente, en comparación, el sacerdote y el burócrata tienen puntos semejantes ya que su comportamiento establece jerarquía, distanciamiento afectivo en la relación con sus alumnos. En cambio, el profesor profesional y participante suele ser flexible tanto en los acontecimientos que circundan en el aula como en la manera en la que su enseñanza deba ser modificada según se presenten las circunstancias escolares, dejando al alumnado la posibilidad de construir su propio conocimiento y al mismo tiempo siendo éste conocedor de cierta enseñanza que a su vez transmite al profesor como enseñante activo.

Respecto a los tipos de profesorado, Schön (citado por Pérez, E., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. 2006) plantean que un profesor, como cualquier otro profesional de la educación, tiene tres tipos de conocimiento: *conocimiento en la acción*: el cual se refiere a que el conocimiento se encuentra en la acción y se adquiere por tanto, de una manera espontánea formando una habilidad, se define también como acciones inteligentes. *Conocimiento de reflexión en la acción*: plantea que el docente es capaz de reflexionar en proceso de la acción sin que ésta sea interrumpida, este tipo de conocimiento permite la reestructura de estrategias de acción, es decir, lleva a la modificación, si es que es necesaria, ante fenómenos educativos inesperados. Por último, se encuentra la *reflexión sobre la reflexión en la acción*, el cual supone la descripción de la acción, la reflexión en la acción e inclusive la reflexión de la descripción en la acción, lo cual crea en los profesores una habilidad avanzada sobre su práctica docente.

Es de tal manera que el tipo de profesorado que converge en un centro escolar es al mismo tiempo un agente significativo que crea y describe los acontecimientos que surgen

cuando la planta docente concurre en un espacio de consulta profesional como es el caso del CT, puesto que las formas de actuación docente empleadas en su labor tienen en diversas ocasiones repercusiones que impactan en instancias donde tienen cabida la confluencia de profesores, disponiendo o hermetizando sus concepciones, actuaciones y procedimientos educativos en conjunto con sus demás colegas, para su pronta participación activa o invalidación de sus procesos formativos sin el enriquecimiento e intercambio profesional que plantea esta instancia normativa.

Modelos de enseñanza

Ante lo anteriormente expuesto sobre los tipos de profesorado, es pertinente mencionar algunos modelos de enseñanza que en relación a los tipos de profesor, también tienen repercusiones que impactan la forma en la que el CT se efectúa, ya que es una manera de caracterizar nuevamente las actuaciones docentes al conocer los medios de procedencia y afectación que los profesores tienen en relación a su entorno escolar.

En un primer momento, un modelo de enseñanza se puede definir como las descripciones de un ambiente de aprendizaje, las cuales pueden tener múltiples usos que varían desde la planificación del currículo, cursos, unidades didácticas, hasta el diseño del material de enseñanza (Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. 2002a).

A partir de este primer acercamiento para entender los modelos de enseñanza, podemos inferir que cada ambiente de aprendizaje exige diversas formas de actuación sobre los estilos de enseñanza que imparte el profesor, ya que variados contextos escolares se distinguen justamente por su versatilidad de sujetos inscritos a este.

Así mismo (Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. 2002b) plantea dos errores que suelen ser comunes en torno a los modelos de enseñanza retomados por los profesores, tales errores son: el suponer que un modelo de enseñanza es un modo de actuación educativa inflexible a cambios y que por tanto debe ser rigurosamente aplicada para la obtención de resultados previstos en un principio. Un segundo error es que finalmente habrá que reconocer que a pesar de los esfuerzos por emplear un modelo de enseñanza al alumnado, cada estudiante tiene un estilo determinado de aprendizaje, por lo que es deber del docente mostrarse abierto con los alumnos en la adopción de diversos modelos de enseñanza.

Nuevamente nos encontramos con la pertinencia de apuntar a una flexibilidad en la labor docente, en este caso hacia la apertura de un cambio en los modelos de enseñanza que adopta el profesor, donde se establezca la conveniencia de ser sensible a las necesidades que exige el ambiente escolar, es decir, con relación a la diversidad de alumnos que tiene a su cargo el profesor y en consecuencia a los entornos que crea el centro escolar y que exige de éste su participación activa.

Un primer modelo de enseñanza que hace a su vez referencia con algunos tipos de profesores es el de Grasha, A. (1996, citado por Lozano, A. 2001 pp. 91 y 92) donde proporciona cinco estilos de enseñanza específicos, tales como:

❖ *El experto, La autoridad formal, Modelo personal, El facilitador, El delegador.*

Sin embargo, tal como lo plantea el autor de este modelo, los estilos de enseñanza en los profesores pueden variar según el contexto o circunstancias que se presenten, es decir, de acuerdo al ambiente escolar, los alumnos ó la asignatura que sea impartida.

En relación a esto, Flanders (citado por Montero, M. 1990, pp. 278 y 279) presenta dos estilos de enseñanza que suele emplear el profesor, un estilo directo e indirecto de los cuales surgen diversas características en su práctica.

Ambos estilos sostienen la intervención del profesor como agente impulsador del aprendizaje ya sea de manera indirecta o directa, lo cual plantea una referencia hacia el estilo de ejecutar sus actuaciones en el CT; ya sea como un miembro diplomático participando de manera guiada con sus compañeros o de forma más inmediata atendiendo a la participación de los miembros de manera directa.

Bennet (citado por Montero, M. 1990) por su parte reconoce 12 de estilos de enseñanza de los cuales destaca dos; progresistas-liberales y tradicionales-formales.

Desde estos referentes se parte de la idea que posibles comportamientos frente al grupo de profesores en un encuentro docente, se presenten características que a su vez definen la forma en la que los profesores establecen su práctica escolar tanto en el salón de clases como en instancias consultivas como el CT, ya que este espacio también supone la confrontación de personalidades, diversos estilos de enseñanza y tipos de profesores, profesionalización y formación docente, entre otras cuestiones que conciben el establecimiento del Consejo Técnico.

CAPÍTULO 3



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se expone la metodología que guió la investigación, a partir de las preguntas que orientaron el trabajo y que se puede resumir en la siguiente: ¿Cómo asumen estos cambios organizacionales en el contexto educativo los docentes de educación básica, a partir de su propia subjetividad y la interacción entre sus pares, ante un acto imprescindible presentado por un cambio en las políticas educativas del país?. Por lo que en el presente capítulo, se detallan aspectos acerca del tipo de estudio en el que se basó este proyecto, características de los participantes seleccionados con los que se trabajó, el escenario donde se realizó este estudio, así como los instrumentos que se emplearon para recabar la información requerida, y por último, las acciones por las que transcurrió dicha investigación.

En esta investigación se establecieron 3 momentos que nos ayudan a proporcionar referencias específicas sobre los procedimientos de este estudio:

3.1 Estructuración del marco teórico

Este primer momento abarca los capítulos uno y dos, donde la construcción del primero consistió en la búsqueda de información teórica acerca de la temática de esta investigación; tales contenidos presentan temas relacionados con posturas teóricas de los procesos de gestión escolar y su implicación en el CT (en el nivel de primaria), donde se dan a conocer fundamentos teóricos de la gestión escolar en México, los procesos que enmarcan esos fundamentos, así como la caracterización del CT en el nivel y el papel del directivo en la conformación del mismo.

En el segundo capítulo, se presenta los fundamentos de la educación primaria en México: sus orígenes y evolución; se explican los procesos de organización de este nivel escolar, planteados desde la educación básica, el centro escolar como organización y la actuación docente como profesional de la educación.

En el tercer capítulo se describe los pasos que guiaron la construcción de esta investigación desde el punto de vista metodológico.

Investigación de enfoque cualitativo

La investigación es de tipo cualitativo, lo cual permite centrarse en el estudio de un conjunto de hechos construyéndolos y deconstruyéndolos a través de interpretaciones y procesos de comprensión de los acontecimientos. El interés de una investigación bajo este enfoque, radica en la descripción de los hechos observados, relatados, para interpretarlos y comprenderlos.

El diseño de una investigación con enfoque cualitativo, es flexible, por lo que el investigador no parte de hipótesis, ni de teorías previas. “estas aparecen a partir de los datos cualitativos. El investigador puede modificar los conceptos y las teorías a medida que avanza la investigación”, Heras, L. 1997 (citado por Zamudio, R. 2004, p. 135). En este tipo de investigación, el investigador descarta los procedimientos aleatorios, ya que está orientado al proceso por lo cual es preferible observar, entrevistar e interpretar los documentos, considerando siempre el registro del lenguaje de los participantes, ya que éste da cuenta de una realidad dinámica, holística y comprensiva, los datos cuantitativos se utilizan solo en caso necesario, sin volver híbrido al método ya que tenderían a la confusión, ambas perspectivas.

Esta investigación cumple un rol significativo de la investigación en la educación, ya que aporta objetos esenciales como: La cualidad de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje; la cualidad de la enseñanza como uno y solo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo, y, la calidad y el contenido de las perspectivas de la significación del profesor y del alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo. Además de que este tipo de investigación, implica: Participación intensiva en un contexto de campo, cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto y la recopilación de otro tipo de documentos, y la reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el contexto, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de las entrevistas. La investigación cualitativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores. (Erickson, F. 1989, p. 197,199).

Participantes

Los participantes son nueve profesores de educación primaria (5 hombres y 4 mujeres), las edades de ellos oscilan de los 36 a 56 años de edad, así como desde los 3 a 34 años de servicio docente. Se encuentran ubicados en diferentes escuelas de un mismo Estado, Municipio, diferente sector y zona escolar (ver cuadro 1). Lo primero que se determinó para la selección de los participantes, fue la subdirección de educación primaria en Ecatepec, el criterio fue de estar adscrito laboralmente en la misma, incluir los sectores II y VIII, posteriormente, la zona escolar de cada sector, se solicitó el apoyo a las autoridades de los sectores. La selección se realizó por redes sociales, que consisten en la identificación de personas, en este caso, los Jefes de Sector, quienes tienen responsabilidades de autoridad con los directivos (supervisores de las diferentes zonas que conforman el sector) y estos a su vez a los directores de las escuelas y ellos a los docentes, quienes son los que poseen y enriquecen la información que se desea obtener, lo que González y González (1995) mencionan al referirse a éstos como sujetos clave para recaudar información dentro de un sistema social que nos permite justamente relatar las características de este sistema. (Hernández, R. 2003, p. 330).

En este sentido la selección de los docentes, no representó mayor problema ya que una de las características de los profesores en esta Subdirección es que son deferentes de lo que indica la autoridad, por lo tanto es común observar que los docentes frente a grupo tienen excelentes interrelaciones con sus directores y éstos con los supervisores escolares por lo que no representó problema alguno, las características de las escuelas fueron de ser de más de doce grupos, previendo que algún docente no asistiera a la escuela el día de la entrevista. (Ver cuadro 1).

Profesores entrevistados

Docente	Edad	Años de experiencia laboral	Formación académica	Tiempo en la escuela (años)	H= hombre M= mujer	Escuela de procedencia
E-1	49	18	Normal Básica	3	M	Escuela Primaria Antonio Villarreal (turno matutino)
E-2	47	30	Normal básica (Tabasco) y Lic. en Ciencias Sociales	30	M	Escuela Primaria Antonio Villarreal (turno matutino)
E-3	36	3	Lic. en Ciencias de la Educación (ETAC)	1	M	Escuela Primaria Antonio Villarreal (turno matutino)
E-4	43	15	Normal básica y Lic. en Pedagogía (UPN)	7	H	Escuela Primaria Quetzalcóatl (turno matutino)
E-5	31	7	Normal básica (Normal de Coacalco, Méx.)	1	H	Esc. Primaria Quetzalcóatl (turno matutino)
E-6	42	20	Normal básica (ENM)	20	H	Escuela Primaria Quetzalcóatl (turno matutino)
E-7	56	34	Normal básica (ENM)	28	M	Esc. Primaria El Pípila (turno matutino)
E-8	45	24	Normal básica (ENM)	20	H	Escuela Primaria El Pípila (turno matutino)
E-9	43	22	Normal Básica	8	H	Escuela Primaria El Pípila (turno matutino)

Cuadro 1. Elaboración Francisco Rivero

En lo concerniente al número de entrevistados, Mertens (2005) citado por Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006, p. 563) señala que para estudios de casos a profundidad el tamaño mínimo sugerido es de seis a diez casos, por lo tanto en este estudio se aplicaron entrevistas a un total de nueve docentes, por lo que la muestra está dentro de los parámetros que sugiere el autor.

En este mismo sentido algunos autores señalan que la “investigación cualitativa se basa sobre una muestra reducida de sujetos, seleccionados por algún método generalmente no probabilístico” (Bisquerra, R. 1998, p. 275)

A su vez, la selección de participantes se apoyo respondiendo a la pregunta: ¿Qué casos nos interesan y dónde podemos encontrarlos? (Hernández, R., Fernández, C. y

Baptista, P. 2006, p. 562) por lo general son tres los factores que intervienen para seleccionar el número de casos:

- ❖ Capacidad operativa de recolección y análisis; el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos disponibles.
- ❖ El entendimiento del fenómeno; el número de casos que nos permita responder a las preguntas de investigación.
- ❖ La naturaleza del fenómeno bajo análisis; si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo.

Así mismo, para los fines que interesaban a esta investigación, resultó importante el apoyo en el enfoque cualitativo, ya que este tipo de investigación proporciona profundidad a los datos que se obtienen, a la interpretación de los hechos, a la contextualización del ambiente así como a cada detalle a través del desarrollo de la investigación (Hernández, R. 2003, p. 18).

Escenario de la investigación

En el Estado de México, para fines de administración de planteles educativos y a partir de la descentralización en 1993, se creó el organismo denominado SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) dicho organismo divide para su atención en dos partes al Estado, una corresponde al Valle de Toluca, en donde se ofrece servicio a escuelas en 67 municipios y la otra al Valle de México con una atención en 58 municipios, en total 125 municipios que conforman el Estado de México. Asimismo, el Valle de México tiene tres subdirecciones, en este caso corresponde a la subdirección Ecatepec, es decir, la región en donde se realizó la investigación, específicamente en el nivel de escuelas primarias (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, 2010).

En relación a esto, el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2005) contextualiza la ubicación geográfica y de servicios a la zona escolar donde se realizaron las entrevistas de la siguiente manera:

Escenario: El VIII sector se encuentra inmerso en una población que pertenece a una clase media y media baja, cuentan con los servicios públicos indispensables: luz, drenaje, agua potable, teléfono, asfalto en las calles, guarniciones, servicio de transporte y sistema de transporte colectivo.

Habitantes: Es importante señalar que para el año 2000, de acuerdo con los resultados preliminares del Censo General de Población y Vivienda efectuado por el INEGI, existían en el municipio un total de 1, 620,303 habitantes, de los cuales 793,743 son hombres y 826,560 son mujeres; esto representa el 49% del sexo masculino y el 51% del sexo femenino.

Servicios educativos: En relación a la actividad educativa, el municipio de Ecatepec tiene 979 escuelas de todos los niveles que ofrecen servicios educativos en educación preescolar, primaria, capacitación para el trabajo, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación para los adultos, bachillerato, universidad, normal preescolar, normal primaria, normal superior, educación complementaria y extraescolar, las cuales son atendidas por un total de 14,698 profesores.

Servicios Públicos: Con relación a los servicios públicos, el agua potable se proporciona a un 93% de las colonias pertenecientes al municipio, el servicio sólo falta en las colonias de nueva creación. Es reducido el número de comunidades que carecen de servicio de alumbrado público, es el caso de las colonias populares que han surgido y de los fraccionamientos irregulares. El servicio de drenaje es en porcentaje uno de los servicios más bajos en la prestación del servicio, constituye uno de los problemas más fuerte que enfrentan las autoridades locales.

Medios de Comunicación: Existe una infraestructura amplia y funcional que cubre la información masiva de radio, televisión y prensa, son medios de circulación nacional, así como algunos que se producen en el municipio. Cuenta también con una amplia red telefónica, oficina de correos, telégrafo y fax.

Vías de Comunicación: Ecatepec tiene excelentes vías de comunicación, por encontrarse ubicado en los límites con la capital del país. Cuenta con la carretera México-Laredo, la carretera federal México-Pachuca, el boulevard Vía Morelos, el boulevard José López Portillo y la Avenida Central, estas vías de comunicación cruzan de norte a sur, de oriente a poniente y transitan por la carretera Texcoco-Lechería. Con esta red de carreteras de intercomunicación se puede contactar con Querétaro, Oaxaca, Tlaxcala, Puebla y Veracruz, entre otros.

Actualmente la línea B del Metro, es una de las vías de comunicación masiva y de mayor importancia de esta región, permite comunicar bidireccionalmente a miles de personas del municipio de Ecatepec con la ciudad de México, la cifra que presentó el sistema de transporte colectivo en un día laborable entre julio y septiembre de 2010 para la terminal Cd Azteca fue de 50 523 usuarios. Datos de operación, STCM, (2010). El

servicio de transporte foráneo de pasajeros y carga lo proporcionan 18 líneas de autobuses que comunican a todo el municipio. Entre las principales localidades del municipio, se encuentran los pueblos de Guadalupe Victoria, San Pedro Xalostoc, Santa Clara Coatitla, Santa María Chiconautla, Santa María Tulpetlac y Santo Tomás Chiconautla (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2005).

3.2 Instrumentos

Se diseñaron los instrumentos que se utilizaron; el primero de los cuales fue un cuestionario generalizado, que nos permitió identificar la trayectoria laboral de los profesores y, después el diseño de una entrevista a profundidad¹⁵ la cual se define como flexible, dinámica, no directiva, no estandarizada y abierta, efectuada por el investigador a los informantes, donde se presenta un encuentro dirigido a comprender las perspectivas que tienen éstos, en este caso, acerca del CT y su práctica docente, por lo que la investigación nos llevó a encontrar lo que es importante y significativo según los objetivos de la misma, por medio de los conocimientos sobre vivencias y experiencias que tienen los profesores entrevistados (Zapata, O. 2005, p. 153).

En este segundo momento, se aplicó un cuestionario que proporcionó información generalizada, sin entrar en profundidad de lo que es el CT, (ver anexo 1).

La segunda parte de este momento, consistió en la realización de una entrevista a profundidad, la cual representa una herramienta para recopilar información sobre la historia de vida de nuestros sujetos de investigación, teniendo como finalidad la libre expresión de los informantes, ya que sus expresiones tienen significado desde su género, estado civil, formación profesional, nivel académico, situación de cultura y de clase social, y que permite el rescate de la subjetividad de los informantes, ya que sus expresiones representan su objetivación, que si bien es personal, al mismo tiempo es producto de su convivencia interpersonal, es pues un producto social. (Escamilla, J. y Rodríguez, A. 2010, pp. 66-67), para tal efecto, se diseñó un cuestionario de ocho preguntas, para entrevistar a nueve docentes del sector VIII de las zonas escolares nº 51, 52 y la zona 49 del sector II, de la subdirección Ecatepec en el Estado de México, (ver anexo 2) con el fin de conocer su práctica docente y colegiada dentro del Consejo Técnico.

¹⁵ Es una herramienta que recopila información sobre la historia de vida de los sujetos de investigación, se da en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). Citado por Escamilla, J. y Rodríguez. (2010, p. 66).

Las entrevistas se aplicaron a docentes de las escuelas primarias: Antonio Villarreal, Quetzalcóatl y El Pípila, del turno matutino. Uno de los criterios de inclusión que se utilizó para designar el sector, la zona escolar y las escuelas, fue por la accesibilidad que mostraron los docentes y directivos hacia este tipo de trabajo.

Taylor y Bogdan (citados por Zapata, O. 2005, p. 155) nos presentan tres tipos de entrevistas a profundidad relacionadas entre sí: *La historia de vida o autobiográfica*; al destacar como su nombre lo indica, la historia de vida de una persona y su visión hacia sus experiencias. *Conocimiento de acontecimientos y actividades*; los entrevistados en este caso son los que informan al investigador acerca de acontecimientos y hechos que le interesa comprender, lo cual para fines de la investigación presentada, este tipo de entrevista a profundidad se adaptó a nuestro objeto de estudio. Por último, se encuentra la entrevista que proporciona una *amplia gama de escenarios, situaciones o personas*, la cual facilita que en un lapso breve sea posible estudiar diferentes cuestiones sobre diversos fenómenos.

Para la interpretación de los resultados, se tomaron en cuenta las entrevistas, se procedió a la categorización¹⁶, mediante la cual se clasificaron conceptualmente las unidades que abarcaron un mismo tópico permitiéndonos realizar comparaciones y contrastes, las categorías, como se verá a través de este estudio, se refieren a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas acerca de un tema, método, estrategias y procesos (Revuelta, I. y Sánchez, Ma. 2003).

La categorización en esta investigación se realizó con base en la interpretación de las entrevistas a profundidad, a partir del discurso de los entrevistados. De tres procesos diferentes que existen para la elaboración del sistema de categorías, se eligió el inductivo, el cual parte de la existencia de registros discursivos, de donde se extrajeron rasgos descriptivos de los profesores, que fueron agrupados en función de la semejanza de ciertas características relacionadas al trabajo colegiado, a su vez, se clasificaron subcategorías frente a los hallazgos encontrados para que de esta manera la información obtenida fuera más transparente a partir de su ubicación. (Revuelta, I. y Sánchez, Ma. 2003).

¹⁶ La categorización consiste en la segmentación, en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo (Revuelta, I. y Sánchez, Ma. 2003).

Las categorías deben reunir ciertas características, pueden estar predefinidas por el analista o surgir a medida que se analicen los datos; en esta investigación fue a partir de lo declarado por los entrevistados, que permitió configurar el marco teórico previsto en los capítulos uno y dos, por lo tanto, se da una definición operativa de las categorías con juicios y reglas que especifiquen los aspectos del contenido que deben tomarse como criterio para decidir sobre la pertinencia de una categoría y por último, debieron ser relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado (Revuelta, I. y Sánchez, Ma. 2003).

Como resultado de la categorización, se construyó esta matriz de entrevista (fig. 1).

Figura 1

Eje de análisis	Categorías	Indicadores	Hallazgos
subjetividad	Interacción grupal: Grupo, pertenencia, vinculación e interacción en el trabajo colegiado. Valores.	*Perspectiva del profesor, de su participación en el trabajo colegiado. *Imaginario de su actuación en el CT *Proceso de relación con sus pares en el CT.	Los docentes entrevistados, se apropian cada vez más de la idea de lo que es el trabajo colegiado, al enfatizar en aspectos académicos. Los docentes refieren acciones importantes que cada uno desarrollan en el CT. Los conflictos van ausentándose cada vez más para dar paso al intercambio académico.
Modelos	Formas de organización Tipos de dirección Liderazgo Tipos de profesor Competencia: profesionalización docente.	*Transformación de su práctica docente a partir de la interacción en los CT. *Reconocimiento gremial y social producto de la colectividad.	El CT está siendo considerado como importante fuente de consulta, para aplicarlo en su práctica docente. Es reconocida la intervención del director y de los pares, al actualizarse e incrementar su competencia como escuela, lo que es reconocido por la comunidad.

Elaboración: Francisco Rivero

En este tercer momento y última parte, se interpretaron las respuestas de los entrevistados por medio del análisis del discurso, que es el que estudia a los actores de la investigación en la praxis social de su vida cotidiana, así mismo se considera que estos

actores efectúan sus acciones con intencionalidad lo que permite analizar las interacciones que presentan en su contexto habitual y desde su discurso al ser entrevistados (Zapata, O. 2005, p. 180-181). lo que permitirá identificar cómo viven los profesores de educación primaria de los sectores II y VIII, el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico, así como su práctica docente como parte de esta instancia colegiada.

Uno de los hallazgos importantes fue que los entrevistados hicieron relatos de historias de vida en el contexto escolar en donde se encuentran, lo cual refiere a que el investigador no se desplaza sólo con la intención de recoger hechos, sino hechos significativos que conforman experiencias cruciales de los entrevistados (Riguetti, M. 2006, p. 84).

Van Dijk (citado por Zaldua, A. (2006, p. 2) define al discurso como “un suceso de comunicación (...), las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos” así podemos entender que la producción de un discurso parte de un modelo mental que se tiene de algún acontecimiento y que en muchos casos, solo se expresa una parte de la información y se deja implícita otra parte de ella en la enunciación, reconociendo a ésta como la expresión breve y sencilla de una idea. Este análisis del discurso nos permite conocer conceptualmente al emisor, que permita la identificación de los intereses e intenciones de los productores, la función principal del análisis del discurso según Van Dijk (citado por Zaldua, A. 2006, p. 4)”es producir descripciones explícitas y sistemáticas tanto textuales como contextuales, de las unidades del uso del lenguaje al que se denomina discurso, la dimensión textual se refiere a la estructura del discurso, en tanto las contextuales relacionan a éstas con las propiedades del contexto”, el análisis del discurso se ocupa del uso de la lengua como es el caso de esta investigación, como manifestación del pensamiento en una interacción social discursiva, porque los hablantes utilizan una lengua, piensan e interactúan, para *reproducir* por medio del lenguaje el o los grupos sociales a los que pertenecen.

De tal forma, que en todo trabajo de investigación es fundamental para la construcción de las categorías, describir cómo se interpretaron los resultados, es decir, los fundamentos por los cuales se descifraron los contenidos de las categorías según las respuestas de los entrevistados. En esta investigación se partió de la interpretación acerca de la interacción que existe en el colegiado, ya que el individuo es un actor social que reproduce su contexto, a partir de sus interacciones cotidianas, dándole un rol relevante a los elementos de comunicación en los contextos de su construcción social,

abordar la interacción grupal, es hablar del trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo su influencia, comprender la conducta de los otros y suponer que ellos comprenden la nuestra. Esto es necesario para la comprensión de las perspectivas que tenemos como informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras, que de otra manera, sería difícil conocer.

Por tal motivo considero que el estudio de la interacción, coadyuva a un sobresaliente análisis del discurso, que se traduce en una mejor interpretación de la realidad que viven los docentes, sin recurrir a deducciones o suposiciones por parte de quien interpreta. De esta manera, la interpretación de los resultados se apoya en la vivencia y trata de examinar de forma sistemática las experiencias internas de los sujetos, lo cual tiene como finalidad la comprensión de los participantes a los que estudiamos y el contexto en el que se encuentran; por lo tanto, la comprensión y la explicación del contexto de estudio se basa en la interpretación de los hechos (Rizo, M. 2005).

CAPÍTULO 4



**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO
COLEGIADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO COLEGIADO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Dentro de los hallazgos de esta investigación y conforme a lo que los entrevistados refirieron, diremos que el punto de partida fue la categoría de subjetividad, y para poder comprenderla, nos referimos a lo que señala Rizo, M. (2005b, p.1) “la subjetividad, la podemos entender, como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio y que al compartirla colectivamente en la vida cotidiana, se convierte en intersubjetividad, en el proceso en que compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida”. Ello nos explica cómo cada uno de los profesores entrevistados desde su lógica individual, es decir desde su propia subjetividad, hablan del trabajo colegiado y la inserción de ellos frente a esta cultura académica en las escuelas. Como lo explicaron el E-1 y E-6 docentes a la pregunta: ¿Para usted qué es el CT?

El CT es un espacio de debate [...] de algunos asuntos de interés colectivo de la escuela, de la organización y del trabajo académico. E-1.

El CT es la reunión que tenemos los profesores, para poder conjuntar opiniones del trabajo que se va a llevar durante el ciclo escolar. E-6.

Estas opiniones, reafirman que la percepción que tienen los docentes del significado del consejo técnico no está unificada en cuanto a la terminología que manejan, además de que lo manifiestan desde su propia concepción de lo que para ellos representa este espacio académico.

La intersubjetividad, por tanto, es el escenario en el que confluyen los sujetos en interacción, implica siempre una relación entre dos o más sujetos, de esta manera y al conjuntar los elementos de interpretación, la intersubjetividad es el proceso que posibilita la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social, es decir, por medio de la interacción social que los sujetos tienen es posible el establecimiento de códigos comunes que doten de significado el contexto social en el que se encuentran, lo que al mismo tiempo proporciona elementos de análisis para la comprensión e interpretación de esta realidad (Rizo, M. 2005b). Como lo refirió el E-9:

“Es un grupo de personas reunidas, con un objetivo común [...] se obtienen beneficios en el trabajo que se realiza en la escuela, se da solución a situaciones que pueden surgir en la misma. E-9

En relación a esto, dentro del trabajo colegiado el docente debe asumir la implementación del CT como una práctica educativa comprometida en la configuración de otros sujetos que también comparten este espacio. Es a partir de esa relación lo que da cuenta de la intersubjetividad y manifiesta las intencionalidades de cada miembro, al aludir a las perspectivas de significatividad y sentido de los sujetos-docentes (Trespacios, C. 2007), el E-2, lo refirió de la siguiente manera:

“Es la reunión entre varios compañeros, donde se toman acuerdos y decisiones, respecto al trabajo pedagógico y de la escuela”. E-2

De esta manera y con base en la construcción de significados, se plantea que el CT es un medio fundamental para conformar un equipo académico capaz de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y problemas en torno a asuntos y metas de interés común como profesionales de la educación, tal y como lo describió Gento, S. 1994, citado en el capítulo 1, con la finalidad de una mayor calidad educativa en cada uno de los centros escolares a los que pertenece cada docente, así como el desarrollo de las competencias docentes, al fomentar la reflexión, la implementación de acciones de mejora. (Santos, C. y Ramírez, A. 2009) como lo planteó el E-7:

“[...] nosotros los maestros, podemos compartir experiencias, materiales, formas de trabajo, adquirir estrategias, o sea, hay intercambio de diferentes cuestiones”. E-7

A partir de esta construcción de significados comunes dentro de la intersubjetividad, es necesario comprender el trabajo colegiado en la interacción grupal, en la cual viven los profesores de primaria en el CT. De este modo, los sujetos ocupan un lugar en la sociedad que les permite intervenir en la construcción de distintos tipos de sociedad, como en el caso del CT,. Como lo indicó el E-8:

“[...] en el CT hay compañeros que no le tienen amor a su profesión, demuestran falta de ética, de interés, de responsabilidad, yo diría que no deberían ser maestros, no deben estar ahí, sin embargo, están ahí y tenemos que de alguna manera compartir, motivarlos, encauzarlos, a que se responsabilicen de este gran compromiso que tenemos. E-8

Con el discurso del entrevistado anterior, se manifiesta que a las reuniones del CT, confluyen diferentes percepciones acerca de lo que representa este espacio académico y la relación que se da a partir de diversas personalidades, objetivos individuales y diferentes *habitus*¹⁷ laborales de cada docente y que después de colegiar, se espera salgan con ideas compartidas aplicables a la población escolar en sus aulas con la intención de mejorar su práctica educativa.

Dentro de la utilización de significados de los profesores en la reunión del Consejo Técnico, llama la atención su interacción, si entendemos que la interacción grupal, se define como la interacción interpersonal que se puede dar al interior de un grupo o entre varios grupos (Canto, J. 2006b).

Así mismo, decimos que los miembros de esta interacción crean productos colectivos como normas grupales, valores, estereotipos, objetivos, los cuales son compartidos en el desarrollo del CT por el grupo de docentes. De esta manera, las normas de grupo, así como los valores y finalidades, son un producto auténtico de la interacción grupal en el sentido de que cada uno refleja la influencia mutua de los miembros del grupo en lugar de los puntos de vista del individuo (Turner, J. 1999). Así lo expresó el E-7:

“[...] a todos nos gusta participar, el tema que nos asignan para que lo presentemos en ese tiempo, nos preparamos, se disipan nuestras dudas [...] somos muy compartidos, aquí en esta escuela, todo nos informamos sea bueno o sea malo, tenemos mucha comunicación”. E-7.

¹⁷ Según el lugar que se ocupe en el corpus social, se condiciona de tal o cual manera, y ese condicionamiento del contexto social en el que viven los sujetos, dota y a la vez restringe de determinadas maneras de pensar, sentir y accionar en las realidades, lo que da semejanza a otros (Bourdieu, P. 1998).

A partir de esto, se considera que los integrantes del CT como miembros de un grupo y como parte de una interacción grupal, caracterizan este espacio conforme a sus formas de interactuar, con actuaciones que construyen cada uno de sus integrantes, al establecer y conformar un entramado que particulariza esta reunión.

De igual forma, es pertinente recordar el referente teórico de grupo, ya que la mayoría de los entrevistados habla del mismo, al concebirlo así en el CT, además de la importancia de resaltar que este espacio es donde se reúnen los colegiados para conformar justamente un grupo.

De esta manera, el CT tiene un carácter formal que lo articula como parte fundamental del funcionamiento escolar tal como lo planteó el E-1:

“El CT es un espacio de debate, en el cual se reúne el colegiado, digamos de maestros, mes con mes y en cual se debaten algunos asuntos de interés colectivo de la escuela, su organización y trabajo académico”.

E-1

En un primer momento, esto es lo que pretende la normatividad con respecto a la interacción grupal del CT, en el establecimiento de nuevas formas de colaboración conjunta y la actualización permanente del profesorado en servicio, como espacio con una identidad formal para el desarrollo de la institución escolar en la que se encuentran los docentes.

Aunado a esto, es importante plantear que en ocasiones los sujetos se saben del grupo pero no se siente de él. Anzieu, D. y Martin, J. (1997b). Como se percibe en las acciones de algunos docentes en su desempeño frente al CT. Lo indicó el E-8:

[...] existen compañeros que no van al CT con esa mentalidad de decir, hoy voy a aprender algo nuevo, para poderlo llevar a mi salón de clases, yo veo que lo toman a la ligera, cuando se acercan a un colegiado, muchas veces ni siquiera llevan un cuaderno para hacer anotaciones, un apunte, una idea, una canción, una frase, no sé...cantidad de cosas que en el colegiado se deberían de retomar y no se encauzan.

E-8.

Con esto es evidente que algunos profesores asisten al CT debido a que saben que forman parte de un grupo y porque la normatividad se los exige, sin embargo, es notorio el desinterés por interactuar como parte activa de un conjunto y de aprender de esa interacción con sus compañeros.

Existen excepciones, por ejemplo, cuando los docentes identifican una acción externa al grupo que amenace la forma de desarrollo de su actuar docente, llámese mayor exigencia laboral, proporcionar tiempo fuera del horario, entrega estricta de documentos, entre otros, en ese momento se manifiesta una cohesión de grupo sin la necesidad de establecerlo como acuerdo, se torna un ambiente en donde es necesario aglutinar fuerzas para la defensa de grupo. Anzieu, D. y Martin, J. (1997b), como lo expuso el E-4:

“A veces existen discrepancias, sí, nos lleva bastante tiempo el estar analizando, platicando, discutiendo en el buen sentido de la palabra para poder llegar a unificar criterios y se respeten nuestras formas de trabajo”. E-4.

Asimismo la figura del director puede contribuir a la cohesión de grupo, por el rol que juega en la constitución del CT, ya que el cargo que desempeña como presidente en el CT, le otorga el poder de establecer acciones que pueden ser lesivas a los intereses de los docentes, por tal razón éstos asumen la cohesión grupal, según lo que establezca el director. Anzieu, D. y Martin, J. (1997b), como lo expresaron el E-7 y el E-9:

[...] con el directivo siempre ha sido de respeto en nuestras juntas, o sea lo que señala la maestra lo seguimos, lo que marca la normatividad. E-7

[...] con el director no he tenido ningún problema, es una persona muy accesible y a cada uno de nosotros nos da el lugar que nos corresponde, entonces no ha habido problemas. E-9.

Se manifiesta conforme a estas entrevistas, que las funciones de los docentes están signadas por las indicaciones que les dicte el presidente del CT, es decir, el director de la escuela, como parte del funcionamiento relativo al rol desempeñado, lo cual a su vez,

permite la cohesión grupal, para evitar fricciones con los docentes que puedan afectar la estancia de éstos en este espacio compartido.

A su vez existen escuelas en donde hay una marcada diferencia entre los docentes, lo que obstaculiza la interacción y cohesión de grupo, por tal motivo el grupo se ve dividido y se conforman pequeñas coaliciones o subgrupos los cuales se identifican (Prat, J. 2007). Se refuerzan las actitudes y valores de algunos docentes, como lo señaló el E-5:

Con la parte docente sí hay mucho conflicto porque se afectan intereses, intereses desde el punto de vista comercial, una escuela no es un mercado y muchos de los compañeros lo toman como tal, vienen y venden los libros, venden el material de taller, la aguja, el hilo, el mapa, la libreta incluso venden hasta los puntos, entonces ahí son los conflictos, creo que a veces ya nada más me dan el avión pero no lo dejo de marcar. E-5

En el caso en que los docentes no se identifican con el grupo al que pertenecen, es posible que mencionen a algún (os) otro (s) grupo (s), con quien sí se identifican, al pretender resolver las relaciones existentes entre el grupo y su influencia sobre las acciones de los miembros, llamados grupos de referencia (Canto, J. 2006c), que no se dan necesariamente en los tiempos y espacios oficiales para colegiar, pero que no obstante, realizan esos intercambios de experiencias, como lo manifestó el E-3:

Si, de hecho no nada más es en la reuniones de CT existe bastante confianza entre algunos, entonces también en la hora del desayuno o cuando tenemos oportunidad de reunirnos, siempre hay este trato, siempre hay, la relación de preguntarle a alguien, oye cómo era este niño antes para ahora también ayudarlo o saber cómo tratarlo cómo canalizarlo, siempre es continua esta comunicación. E-3.

Al respecto, Fierro, C. (1994a, p. 13) coincide con el testimonio de una profesora acerca de una situación similar con el entrevistado anterior: “Creo que la mejor reunión que hemos tenido fue cuando se descompuso el camión y tardó tres horas en pasar”. Esto muestra que la colegialidad no solo se puede dar en los tiempos y espacios oficiales.

En un artículo sobre trabajo colegiado de una universidad mexicana, “se sugiere que no existe la colaboración auténtica ni verdadera, sino que solamente se trata de reconocer que existen diferentes formas de colaboración y de colegialidad” Moreno (2006, citado en Sánchez, M. et al. 2008, p. 62) con estas aseveraciones emerge la noción contradictoria de que “sólo puede ser denominado como colegialidad todo evento de trabajo conjunto que sucede en tiempos y espacios oficiales para ello, y sólo si se tratan de necesidades propias de la planta docente”. (Sánchez, M. et al. 2008, p. 62) esto causa una interrogante ya que todas aquellas interacciones informales pero con un fuerte vínculo laboral y afectivo entre maestros, son en las que históricamente se han dado las condiciones para la colegialidad.

Así mismo y a partir de la confianza que se genera en ciertos grupos, algunos se caracterizan por vínculos personales íntimos entre sus miembros, al concebirse de esta manera la obtención de ventajas mutuas que en ocasiones suelen ser espontáneas (Anzieu, D. y Martin, J. 1997a) como se pudo ver con el E-3:

“Bueno, debemos de tener la confianza de expresar en cualquier momento todas las problemáticas que existen dentro de nuestra aula [...]” E-3.

En relación con esta afirmación, al tener confianza entre los miembros del CT, y al expresar las problemáticas que viven en su entorno escolar, se crean ventajas en beneficio de todos sus miembros, ventajas mutuas y espontáneas al exponer dudas, experiencias, proyectos de manera individual que frente al grupo de colegiados se espera se creen soluciones de manera conjunta, al concebir este espacio como mutuo.

Además de que los vínculos laborales y afectivos, establecen ventajas mutuas entre sus miembros, es importante resaltar que éstos cuando afectan de manera positiva al grupo de colegiados suelen aparecer como factores de armonía dentro del CT, son: la confianza recíproca, la solidaridad, estima, simpatía, que sin embargo, no deben de utilizarse como elementos que desvirtúen el funcionamiento de este espacio al concebirlo sólo como un momento de relaciones afectivas al olvidar su finalidad. (Anzieu, D. y Martin, J. 1997b) como lo comentó el E-1:

“En ocasiones el trabajo docente es bueno, pero yo creo que la mayoría de las veces se dispersa mucho [...] a veces se discuten problemas que están fuera de

contexto, del plan y orden del día, esto hace que los problemas y las situaciones se dispersen y se pierdan minutos valiosos, porque ya a final del día cuando se trata el problema que nos interesa, ya no nos alcanza el tiempo [...]”.

E-1.

A su vez, como lo plantea Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005a) los grupos, algunos más que otros, tienen una dimensión emocional que proporciona satisfacción a las necesidades afectivas que resultan imprescindibles para el equilibrado funcionamiento psicológico de las personas que pertenecen a un grupo. En algunos de estos grupos aparecen cuestiones como: el sentimiento de pertenencia, la necesidad de tener elementos que consoliden a los miembros de un grupo como tal, el apoyo emocional como la comprensión y el reconocimiento del otro. Así, el perfil idóneo que deben tener los profesores en el trabajo colegiado tiene que relacionarse con características afectivas que también enriquecen su funcionamiento y cohesión grupal, tal como lo expresó el E-5:

“[...] a lo mejor el perfil idóneo no está que sea uno maestro de profesión pero sí que fuéramos menos tajantes, más tolerantes, que fuéramos más comprensivos.” **E-5.**

Al conceder vínculos afectivos positivos como la confianza y comprensión dentro del CT, se aprecian ventajas mutuas entre sus miembros, al crear un ambiente que no sólo cumple con las normativas de este espacio sino que además es un pretexto para forjar estas características que también definen este momento colegiado.

Aunado a lo anterior, es importante referirse a la constitución en la que se basa el funcionamiento del CT, desde las políticas educativas, es decir, la lógica normativa entre otros, que destaca una serie de características sobre el perfil idóneo que deben tener los docentes, la congruencia de éste con su práctica educativa y la opinión de los profesores en su actuación frente al CT. Como se mostró en el capítulo uno de esta investigación, en la década de los 90 como producto del ANMEB, en los niveles de educación básica en México, se instituyeron políticas educativas para organizar el trabajo colectivo entre la planta docente, con la intención de colegiar y tomar acuerdos que permitieran fortalecer el trabajo técnico pedagógico y administrativo de los docentes de educación básica, denominado Consejo Técnico.

Así, Canto, J. (2006c) considera que para que un grupo exista debe de darse una designación externa por parte de alguna fuente, justamente externa, que lo reconozca y le dé formalidad como tal, para el caso del CT, son las políticas educativas que sustentan su funcionamiento, lo cual tiene un carácter normativo que explicita a sus integrantes a asistir a cada una de las juntas de colegiados como lo refirieron el E-2 y E-5:

“[...] el Consejo Técnico lo tenemos cada mes”.

E-2.

*“[...] los acuerdos del Consejo Técnico Escolar son expedidos por la propia Secretaría de Educación Pública, lo dicen los acuerdos 96 y 97 [...]” **E-5.***

Kelley (1952, citado por Canto, J. 2006c) distingue dos grupos de referencia, con funciones distintas cada uno de ellos: los grupos de referencia normativos y de referencia comparativos, para este estudio se destaca el de referencia normativos ya que es el que define e impone las normas por las que el grupo de profesores tiene que transitar. Tiene como objetivo una función normativa, que consiste en el establecimiento de las normas grupales.

De esta manera, las normas grupales son reglas de conducta, patrones o expectativas compartidas por los miembros de un grupo, que determinan el comportamiento adecuado y correcto en situaciones específicas como la actuación de los profesores en el trabajo colegiado frente al CT. Estas situaciones proporcionan la base para predecir la conducta de los demás, por lo que se pueden prever las acciones del grupo de profesores y ejecutar una respuesta apropiada tal como lo mencionó el E-1 al dotar de diversos elementos idóneos al profesorado (Shaw, 1981, citado por Canto, J. 2006b):

*“El perfil idóneo que deben de tener los profesores, obviamente es el ético profesional pero encaminado siempre a un trabajo colectivo, la disposición al trabajo y la forma de desempeñarse bajo un criterio uniforme [...]” **E-1.***

Como se observa, las normas grupales pueden ser explícitas y formales (Canto, J. 2006d), ya que la mayoría de las respuestas de los entrevistados apuntan a una serie de características claras que deben de efectuar los profesores sobre el trabajo colegiado en

el CT y que a su vez son formales al estar fundamentadas por las exigencias normativas que requieren entre sus miembros como espacio compartido. No obstante, es necesario destacar que los perfiles idóneos suelen ser estereotipos¹⁸ que se fundamentan, por supuestos que se componen sobre un grupo, como la manera de comportarse adecuadamente frente a los iguales en el compartimiento de este espacio colegiado (Huici, C. 1999). De este modo, los perfiles idóneos son modelos ideales que se constituyen dentro de una normativa de lo que un profesor debe ser frente a sus compañeros docentes en el encuentro colegiado que promueve el CT. Como lo expresaron los E-1, E3, E6 y E9:

“El perfil idóneo que deben de tener [...]” E-1

“Bueno debemos de [...]” E-3

“Pues debe de ser [...]” E-6

“El perfil que debemos de tener como docentes [...]”

E-9

Al respecto Weber expone que el término ideal, al describir un suceso o fenómeno, no debe entenderse como prosequible sino como utópico. Es posible que un planteamiento ideal sea percibido normativamente y por lo tanto no rechaza de forma explícita la noción de “debe ser” (Sánchez, F. 2006). Se puede observar, que el perfil idóneo que deben de tener los profesores en el trabajo colegiado, está fundamentado dentro de una lógica normativa, justamente de lo que deben ser los docentes en el actuar de este espacio, lo que a su vez refiere a un ideal de lo que supone plantear a estos sujetos como profesionales de la educación que exigen de sí mismos lograr llenar las características que demanda el CT.

Prat, J. (2007) menciona que no existen individuos precisos en su labor educativa con referencia a sus acciones reales, sino más bien una serie de sujetos inventados normativamente a partir de las instituciones escolares que totalizan y unifican la labor docente aunque en la realidad no se realicen, tal como lo expuso el E-5:

“[...] en general, es muy raro que una escuela se base en la normatividad totalmente [...]” E-5

¹⁸ Se definen como las creencias y referentes ideales que versan sobre grupos y a su vez se crean y comparten en y entre grupos dentro de una cultura. (Turner, J. 1999).

Otra referencia acerca del deber ser de los profesores, se relaciona con la existencia o no de la congruencia entre el perfil idóneo que requieren tener los docentes en el trabajo colegiado y su práctica educativa, lo cual contrasta con el listado de características del perfil idóneo proporcionado por los propios profesores ya que la mayoría de ellos, dice que no existe esta congruencia, y una minoría, dicen que sí, como lo expresaron el E-1 y E-5:

“No, no existe porque en la preparación profesional o licenciatura que llevamos o en la maestría no hay una congruencia en esa parte del trabajo colegiado” E-1
“[...] existe mucha incongruencia en ese sentido de lo que hacemos, de lo que hablamos y lo que practicamos.” E-5.

En el mismo sentido, Moreno en 2006, se refiere a que los profesores en el caso de la normatividad, colaboraban de manera simulada o artificialmente como una exigencia externa que demanda su carrera o formación como docentes (Sánchez, M., et al, 2008) destaca que el perfil idóneo que deben tener los profesores en el trabajo colegiado y la congruencia que tienen en su práctica docente puede ser un ideal que no se articula con la realidad como lo mencionó el E-5:

“[...] el perfil idóneo, si cada quien hiciéramos el trabajo que nos corresponde, las cosas saldrían perfectas [...]” E-5

La coherencia o congruencia se basa en el deseo de ser y parecer una persona de actitudes y comportamientos consecuentes a lo largo del tiempo. Se trata de ser coherentes ante los demás, ya que es un rasgo de personalidad muy valorado socialmente, y por ende, dentro de los ideales como sujeto que se encuentra pendiente de un entorno escolar, en este caso, los profesores de educación secundaria en su actuación en el trabajo colegiado y su práctica educativa, sin embargo, la aspiración de ser y parecer una persona congruente con lo que deja ver de sí contrasta con la realidad (Campbell, 1967, citado por López, M. 1999) tal como lo mencionaron los E-5 y E-8:

“Mire, en eso si somos muy incongruentes, y siempre lo he expresado en reuniones generales, en reuniones de academia, en reuniones de consejo que nos cita

por una sencilla razón, nosotros hablamos en reuniones muy bonito pero nuestras clases son muy distintas, no llevamos a cabo lo que abordamos allá
[...]“ E-5

“[...] muchas veces se acercan al colegiado y piensan que lo saben todo, cuando no es así, desconocemos mucho [...]” E-8

Ser coherentes y recibir el reconocimiento de los demás, también se asocia a otros rasgos como el ser lógico, racional, estable, honrado. Por el contrario, a una persona poco coherente se le considera superficial, poco inteligente, indecisa. Mantener la coherencia resulta importante debido al impacto que tiene en términos educativos respecto a la calidad escolar que se proporciona. (Campbell, 1967, citado por López, M. 1999). A continuación se muestra cómo se puede describir a un profesor incongruente con el trabajo colegiado y su práctica educativa. Así lo expresó el E-8:

“[...] usted sabe que realmente, hay compañeros que vienen por tres ideas, por cobrar su cheque, por hacer antigüedad y por el servicio médico [...] *hay una total incongruencia, aunque no es del 100 % afortunadamente* [...]” E-8

Al respecto, estas incongruencias suelen aparecer también cuando se describe positivamente al grupo, pues los estereotipos que se manejan en el discurso de los profesores de lo que debe ser y lo que realmente se es frente al CT reflejan a un mismo tiempo el carácter del grupo descrito y proyectivamente el de quien lo describe (Campbell, 1967 citado por Huici, C. 1999), al aludir lo que el sujeto pretende que el grupo sea como una idealización del mismo, y no conforme a la descripción del grupo en la realidad, como lo mencionó el E-7:

“[...] aquí en mi escuela como yo digo, somos muy organizados, muy comunicativos, sabemos hacia a dónde vamos, el fin que tenemos y creo que todos tenemos esa vocación, que elegimos ser profesores y en otras escuelas yo he notado que no [...]” E-7

Lippmann señala que los estereotipos son resistentes a través del tiempo y comparados con la realidad, este autor destaca cómo llegan a desvincularse de lo que ocurre en la realidad, es decir, las imágenes en nuestra mente son más simples y fijas que los acontecimientos reales que vivimos. Cuando los ideales se ven contradichos por los hechos, se recurre a censurarlos o distorsionarlos (Huici, C. 1999), un ejemplo de esto se presenta con lo que señalaron el E-3, E-4 y E-9 al exponer si existe un verdadero trabajo colegiado en la institución escolar donde laboran:

“Si, si se trabaja conjuntamente, se llevan a cabo todas las comisiones, cada quien hace su trabajo, [...] su comisión que le corresponde” E-3

“[...] pues medianamente, no al 100%, podría considerarlo en un 70%”. E-4

“En 100 % no, nos falta más estar de acuerdo, todos trabajar al mismo paso, en un 100 % todavía no se ha logrado”. E-9.

Las dos primeras entrevistas señalan el trabajo colegiado como algo que deben de realizar los profesores, pero también manifiestan que no se cumple en su totalidad, por lo que no se niega que exista este tipo de trabajo colectivo, aunque algunos docentes consideren de forma ideal, la manera en que desarrollan el CT, pero en contradicción a los hechos no se manifiesta la realización completa que exige este espacio. Respecto al E-3, señala que se trabaja conjuntamente, sin embargo, contradice este hecho al exponer que cada uno de los integrantes del CT hace su trabajo y comisión correspondiente. Por lo tanto, con estas tres narrativas se comprueba lo mencionado, acerca de tergiversar o censurar lo que dicen los sujetos en su discurso, respecto a la realidad en la que viven.

Por otro lado y en relación a la normativa, se encontraron valores grupales como parte del comportamiento idóneo de los docentes cuando se comparte este espacio colegiado, los cuales, en un primer momento, se conciben como factores de armonía para los miembros del CT; el respeto a las opiniones de los demás, la tolerancia, la responsabilidad y la humildad para aceptar errores y condiciones que crean al CT (Anzieu, D. y Martin, J. 1997b) como lo describió el E-6:

“[...] el perfil idóneo no está únicamente en el nombramiento de ser maestro, sino además de demostrar, responsabilidad y tolerancia [...]” E-6

Así, dentro de la lógica normativa que deben realizar los profesores, se reconoce que en la interacción grupal y relación con sus compañeros, llegan a entender entre éstos una forma adecuada para comportarse en un contexto social determinado como el CT, estas orientaciones descansan sobre elementos conocidos como “valores” (Muñoz, G. 2005).

Los valores que comprende el sistema educativo como el amor a la patria, la libertad de creencias, la solidaridad hacia nuestros semejantes, están plasmados en nuestra Carta Magna y dentro de este compromiso, queda implícita la importancia asignada a la condición social de los grupos de profesores, a la convivencia como elemento fundamental del desarrollo de éstos y a la interacción como componente esencial reglamentado (Muñoz, G. 2005), como lo expuso el E-2:

“[...] todos tenemos una cierta madurez respecto al CT y en nuestro desempeño como profesores frente a grupo, todos somos muy respetuosos en nuestra práctica docente [...]” E-2.

Como lo refirió este entrevistado, la experiencia de los profesores hacia estos espacios compartidos pone el acento en comportamientos que condicionan y coadyuvan al desarrollo de proyectos comunes y fortalece su permanencia en el CT, en donde las formas de actuación indican a su vez reglas de comportamiento mutuo.

Así, para Harstone y May en 1991, plantean que en situaciones diseñadas como el caso de CT, el comportamiento moral parece influenciado más por factores situacionales que por una disposición interna de carácter (Muñoz, G. 2005), según expresa el E-9:

“El perfil que debemos tener como docentes en el CT es tener la disposición de dar lo mejor de uno, con toda honestidad, entre todos los compañeros para que el trabajo salga adelante [...]” E-9.

Aprender a comportarse de manera adecuada en una situación según el rol que se asume implica apropiarse de una serie de normas, formas de presentación que permitan

la aceptación de los otros. Se pretende a su vez, un reconocimiento recíproco en el cual cada uno de los sujetos ocupa un lugar en la trama de las relaciones que establece (Mercado, E. 2005), lo planteó el E-7:

“[...] yo considero que todos pensamos casi lo mismo de todos, si no nos gusta algo, nos decimos pero sin agredirnos, siempre con mucho respeto y siento que la llevamos bien al recibir lo mismo que damos [...]” E-7.

De esta manera, se expone que la apropiación del espacio y su interpretación requiere, entonces, de la interacción y de la puesta en escena de la lógica normativa, creencias, valores y actitudes que de forma colectiva, los sujetos configuran en relación con el contexto. Esto posibilita habilitar el espacio, es decir, no sólo tenerlo como un telón de fondo donde se desarrolla la situación, sino más bien como un campo social y simbólico en el cual toma forma la realidad en la que viven los profesores (Mercado, E. 2005).

Al continuar con el entramado del trabajo colegiado que se desarrolla en el CT, no podemos pasar por alto la existencia de modelos que están presentes en la cotidianidad subjetiva e intersubjetiva de los docentes. Weber expone que un tipo ideal (“Idealtypus”, en alemán) es una construcción mental (o “Gedankenbild”) que tiene “el carácter de ser obtenida a partir de la exageración mental de determinados elementos de una realidad”. Tal construcción no corresponde al mundo real, ya que un tipo ideal o modelo ideal es un concepto o representación mental cuya descripción reseña un estado de hechos lógicamente posibles, pero que es difícil de encontrar en el mundo real (De Donato, X. 2007, p. 154).

Por tal motivo, se hallaron respuestas de los profesores que apuntan a un imaginario de su práctica educativa respecto al trabajo colegiado, contrario a la realidad que viven los docentes, difiere del modelo ideal que exponen éstos y que se encuentra constituido en la lógica normativa para el funcionamiento del CT. Así lo expresó el E-8:

“[...] tenemos una gran cantidad de cosas que desconocemos en cuestión de carácter educativo, sin embargo, cuando vamos al CT, damos por hecho que las sabemos y no es cierto”. E-8

Estos modelos ideales, en palabras de Huici, C. (1999), se agrupan, en dos dimensiones: la dimensión erróneo-normal y la individual-social. La primera tiene que ver con que se le considere o no al modelo ideal una forma errónea o inferior al pensamiento, cuando se habla de forma inferior al pensamiento se está aludiendo a que son erróneas porque no coinciden con la realidad, puesto que se entiende como la sobrevaloración. La segunda dimensión tiene que ver con que se incluya el acuerdo o consenso social en su definición o se limite a considerar que son creencias que sostienen los individuos, por lo que esta última dimensión da a entender que los modelos ideales son parte social de un consenso que incorporan a un rango ideal cada individuo sin que deba ser una norma fuertemente establecida.

En referencia a estas dimensiones, se puede plantear que, si se parte de un concepto de tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) el modelo ideal es el conjunto de creencias acerca de atributos asignados al CT como: el prejuicio, el afecto o la evaluación sobre los miembros o el conjunto grupal del que se pertenece (Huici, C, 1999). Según lo refirió el E-1:

“[...] ningún problema, ni en el turno matutino ni en el vespertino, siempre se han debatido los asuntos de interés del CT con mucho respeto, quizá porque somos un grupo donde existe mucha confianza y no hemos tenido ningún problema ni con el director ni con ningún maestro”. E-1.

Con la narrativa del anterior entrevistado, se manifiestan estos tres componentes, al dotar de atributos ideales; el cognitivo, al exponer que en el CT se analizan asuntos de interés que conciernen a este espacio, el afectivo, al referir la confianza que existe en el grupo, y por último, el conductual al hacer referencia al respeto que se presenta en el colegiado.

Con esto podemos afirmar, que un tipo ideal nos permite comparar la realidad que se vive en el CT con lo que manifiestan los entrevistados, al hacer alusión de modelos ideales a los que aspiran o los que creen que están desarrollando y que en ocasiones dista del contexto en el que se desarrollan laboralmente, esto nos ofrece elementos para obtener conclusiones de esta realidad. (Sánchez, F. 2006)

Dentro de la constitución del CT, existen diferentes tipos de profesorado manifestándose en diversas actuaciones y comportamientos, lo cual hace compleja la

dinámica, al compartir un mismo tiempo, espacio, tema, para obtener acuerdos que signan la práctica educativa de cada uno de sus integrantes. Fierro, C. (1994b, pp.23 y 24), lo declara de la siguiente manera: “La reunión del CT es difícil, ya que es en donde se reúne a profesores que tienen distintas edades, sexo, niveles de escolaridad, intereses e ideologías. Profesores para quienes la enseñanza, los niños y la escuela, significan cosas muy distintas, por ello las reuniones del CT son un espacio polémico”, un ejemplo de esto, lo manifestó el E-5:

“[...] la molestia va generarse con los compañeros que son incoherentes o que son incongruentes, se van a sentir incómodos con lo que hable uno, con la parte directiva no tengo problemas”. E-5

Es indudable que el desarrollo del CT, es un espacio polémico, ya que convergen distintas maneras de pensar, intereses y objetivos, manifestándose por tener voz y voto, dentro del colegiado.

Es conveniente mencionar que para conjuntar esa gama de personalidades, es necesario que alguien asuma actitudes de liderazgo, que le proporcionen elementos para entender lo relativo a la personalidad de todos los actores del hecho educativo, se consideran importantes las acciones que debe asumir el director, para un mejor desempeño del CT ya que en la figura de éste, deben conjuntarse los aspectos básicos que caracterizan a un líder democrático y carismático. Para dar dirección al trabajo en el sentido correcto y alcanzar los objetivos propuestos, es importante señalar, que existe una asignación de roles, donde cada uno de los individuos participantes asume el papel que le corresponde, en función de sus capacidades o de sus motivaciones, el rol “es un modelo organizado de conductas relativo a cierta posición del individuo en un conjunto interaccional” (M. Rocheblave-Spenlé, citado en Anzieu, D. Y Martin, J. 1997b, p. 190).

Es evidente que cualquier rol, nos pone en contacto con los compañeros y también es característico que en un individuo pueda surgir un conflicto por el cargo que desempeña. Como lo señaló el E-5:

*“[...] con la parte docente si tengo mucho conflicto,
[...] porque venden libros, material de taller, aguja,
hilo, mapa, libreta, incluso venden hasta los puntos
[...]”. E-5*

De esta manera, se presenta la creación de un conflicto a partir de dos posiciones antagónicas, por un lado, se exige el cumplimiento del papel que deben ejercer los docentes frente al CT, y por otro, se realizan acciones contrarias a lo que establece el colegiado.

Este tipo de acciones se viven al interior de muchos CT, es decir, el director como presidente de este colegiado debe promover la disciplina y el mejor desempeño de los docentes que participan, de acuerdo a cada uno de los papeles asignados y al mismo tiempo orienta el trabajo con lo que proponen sus compañeros. Para consolidar esto, el director debe obligadamente asumir un liderazgo, se entiende al líder como “el que percibe las necesidades del grupo y se esfuerza en satisfacerlas” (Anzieu, D. y Martin, J. 1997b, p. 191). Lo expresó el E-8:

“[...] problemas con el directivo, yo no creo que sean problemas, yo creo que son diferentes visiones que tenemos y que el directivo trata de centrar para cumplir con nuestros objetivos, que en ocasiones se logra y otras no [...]”. E-8

Se entiende que el director de la escuela y presidente del CT, es el principal responsable frente a instancias superiores de lo que suceda al interior del colegiado, y cuando no cumple, o sólo una serie de pequeñas acciones de lo que le corresponde por cargo, adopta un papel que le evite problemas tanto con sus maestros, como con sus autoridades, al seguir tres ejes: Velar por el cumplimiento y el desarrollo de todos los papeles; Hacer que su papel institucional sea reconocido y promover un clima armonioso. (Anzieu, D. y Martin, J. 1997b). Como lo expresó el E-9:

“[...] el director es una persona muy accesible [...] entre los profesores nos falta estar de acuerdo en la forma de trabajar, que a veces no se logra [...]”. E-9.

Esto es una clara intención del director de que las instancias superiores tengan la percepción de que todo se desarrolla de forma adecuada, aún cuando solamente se observe el orden, y no el contenido académico de las reuniones de trabajo del CT. Esta actitud puede ser vista por los docentes, como una “falta de legitimación en los hechos por parte del director, al aprovechar los docentes esa coyuntura para afrontar dicha legitimidad por diversas formas profesionales, democráticas, válidas para el personal de la

escuela, que coloca al director ante la disyuntiva de equilibrar o ceder su responsabilidad ante las expectativas de la colegialidad". (Hoyle, 1986. citado por Bardisa, T. 1997).

Para cumplir con esa diversidad de formas al interior de las reuniones del CT, existen variadas formas de comunicación, como se afirma en el capítulo 1, que toda organización educativa tiene una estructura comunicativa. (Wertsch, J. 1988, citado por García, M. 2003) destaca de manera significativa dos que proporcionan características al docente, dotándolo de elementos que le permiten expresar sus ideas y sentimientos, en el desarrollo del CT:

La comunicación informal: desde la percepción cotidiana que tienen de ella los individuos en la organización, al desarrollar su propia vida en un tipo de relación social fundamental.

La comunicación como conversación: es la posibilidad de generar un diálogo, capaz de transformar y no necesariamente solo de generar consenso.

Las características de este segundo tipo de comunicación, refiere a lo que hablaron los docentes acerca de su trabajo o de su rol, se ubican las posiciones intelectuales de la colectividad y el conocimiento de sus contextos. Un ejemplo del primer nivel de comunicación, en donde ésta se torna informal y con una relación social básica, lo expresó el E-9:

"Nos falta más comunicación, falta comunicación, [...] a veces no coincidimos en nuestras reuniones, entonces buscamos espacios para tener comunicación con personas de confianza, comunicación más directa, aunque menos formal". E-

9.

Con lo expresado por el entrevistado, se demuestra que para el desempeño de las acciones académicas que se desarrollan al interior del colegiado, no es suficiente una comunicación informal con una relación social básica entre el grupo de profesores, es necesario establecer la comunicación como conversación sobre asuntos laborales que atañen a todo el grupo que conforma el CT, que en caso que no se tenga en tiempos y espacios oficiales, ésta se busca en diversos momentos, y con distintos grupos afines. Una de las manifestaciones de este primer nivel de comunicación, es de no generar conflicto entre los docentes ya que solamente se toman acuerdos que si bien son necesarios, no es el nivel óptimo de comunicación, como lo expresaron el E-2 y E-3:

“Siempre se toman acuerdos entre todos y se toman consideraciones de cada compañero”. E-2

“Tanto el director como los compañeros son personas que nos apoyan, entonces nunca hemos tenido ningún problema”. E-3

A partir de esto, podemos destacar que los docentes en su discurso, hacen evidente la inexistencia de conflictos durante el desarrollo del CT, como si éstos fueran una manifestación negativa de su actuar dentro del colegiado, al desconocer que “El conflicto cuando no es crónico, es señal de vitalidad y participación democrática” Ball, S. 1989, p. 10). La expresión de vitalidad y participación democrática del grupo, lo manifiestan el E-1 y el E-8:

“[...] en algunas escuelas se trabaja de manera impositiva para cumplir con la norma, aquí el ambiente de discusión es más abierto, en el sentido que se debaten temas de interés propios del aula, en otras escuelas se puede ver más organizado, quizás aquí no se note un orden, eso es aparente [...]”. E-1.

“[...] siempre es bonito cuando discutimos, pues tenemos diferentes formas de pensar, siempre buscamos la forma de solucionar las diferencias, para mejorar, siempre buscamos la forma de mejorar [...]”. E-8.

Esto nos da la posibilidad de observar en las escuelas primarias, el comienzo de la apropiación de esta nueva cultura académica, donde se considera al conflicto como parte del desarrollo del colegiado y al utilizar la comunicación como conversación, les proporciona elementos para dirimir las diferencias y conflictos existentes para avanzar en la consolidación del CT.

Este modelo ideal, para el tipo de profesorado, es lo que pretende la SEP en el desarrollo del CT, en la cotidianeidad no se realiza como tal, ya que aún falta que los profesores se apropien de esta nueva cultura académica, por tal motivo, Contreras, J. (1997) expone una gama de tipos de profesores (revisados en el capítulo dos) el *experto técnico*, para el cual la lógica normativa es una de sus principales metas, además de competir con sus compañeros y tener el dominio y el uso estricto de los derechos y obligaciones que establece el CT. (Contreras, J. 1997). Así lo indicó el E-5:

“[...] que el CT aplique su función que le corresponde, como lo indica el acuerdo 96 y 97, que expide la Secretaría de Educación Pública”. E-5

Existe también otro tipo de profesor, *el reflexivo*, el cual negocia entre diversos intereses que confluyen en el CT al buscar las conveniencias del grupo, sin dejar de subrayar en su desarrollo personal. (Contreras, J. 1997). Como lo expresó el E-1 y E-4:

“[...] cuando se han discutido temáticas de interés en el área de historia que son en las que más me desenvuelvo, me han solicitado apoyo y he colaborado con algunos puntos de vista”. E-1

“[...] cuando yo he sido participante en el CT ha habido buenas soluciones”. E-4

Un tercer tipo de docente es el denominado *intelectual crítico*, es quien dirige su enseñanza hacia lo individual y colectivo, es un participante activo del CT, es crítico con sus pares y analítico de su práctica docente. De todas las entrevistas sólo un docente dejó entrever que su actuar magisterial tiende hacia este tipo de profesor, sin llegar a cubrir las características totales que señala el autor. Esto se pone de manifiesto con el E-8:

“[...] soy un maestro que propone, nunca voy a destruir un trabajo, que está dispuesto a un cambio, que está dispuesto a hacer las cosas y más cuando esto se hace en común acuerdo, porque hay personas que no proponen y tratan de que esto no salga, que los objetivos no se cumplan, no, conmigo no, yo siempre trato de que las cosas sean mejores”. E-8

En algunos entrevistados existe la idea de que la educación se rige desde posturas que no siguen un lineamiento, una planeación o una serie de acuerdos establecidos en colegiado sobre las posturas que deben tomar ante ciertas actitudes de los alumnos y que cada docente adopta la que mejor le parezca en el momento, tal y como lo señaló el E-5:

“[...] en la gran mayoría de las escuelas, se gobierna y funciona por ocurrencias; yo creo que te debes de ir, yo creo que te voy a expulsar, yo pienso que debes de irte a tu casa, yo creo, es decir, por ocurrencia, no conforme a lo que reglamenta la escuela [...]”. E-5.

Al respecto, en un mensaje del subsecretario de Educación Básica, González, J. (2010), señaló que la educación no responde a voluntarismos ni a decretos individuales, responde más bien a compromisos y esfuerzos de sus principales actores, como las autoridades educativas y los maestros, motivados por un interés verdadero y honesto en mejorar la Educación Básica. Asimismo, el empeño que tiene cada profesor por su práctica educativa, es justificado por la forma en la que él se concibe como docente desde distintos ámbitos de su actuar, lo cual tiende a la conformación de pequeños grupos al interior de la comunidad escolar.

La división entre el personal de la planta docente de una escuela, se produce porque se reúnen algunos colegas con afinidad de ideas e intereses, al formar subgrupos que en ocasiones compiten entre ellos. Generalmente, son pequeños grupos que trabajan de forma próxima y cotidiana, se socializan en la sala de profesores o en donde haya oportunidad de compartir el diálogo. Es una característica de la cultura de los centros escolares por su estructura organizacional, por tal motivo, la mayoría de profesores y directores están alejados profesionalmente en sus lugares de trabajo y se olvidan unos de otros (Bardisa, T. 1997), lo refirió así el E-9.

“[...] nos falta más comunicación porque estamos divididos en diferentes ciclos, a veces no coincidimos en nuestras reuniones [...]”. E-9

Al respecto Hargreaves, A. y Mc Millán, B. (2005, p. 236) plantean que la colaboración entre docentes puede establecer relaciones y también puede dividir, incluyéndolos en subgrupos aislados, y con frecuencia enfrentados dentro del mismo centro escolar, a este tipo de cultura la denomina como *balcanizada*, es decir, no consiste en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo un centro escolar, sino en pequeños subgrupos de la comunidad educativa; no obstante, la balcanización no consiste en la simple asociación de personas al formar pequeños subgrupos, así las culturas balcánicas de los profesores, presentan cuatro características:

Permeabilidad reducida: los subgrupos están fuertemente aislados entre sí, no es común la pertenencia de un docente a varios grupos, los profesores pertenecen casi de forma exclusiva a uno, el aprendizaje profesional de los docentes se desarrolla dentro de su propio subgrupo y el carácter de ese aprendizaje varía considerablemente entre éstos.

Permanencia duradera: Las personas que los componen, perduran en el tiempo, pocos profesores cambian de grupo de un año para otro, la pertenencia a estos subgrupos, permanecen estables. Los profesores llegan a considerarse ya no como docentes en general, sino, como maestros de sexto grado, de primer año, de primaria, de química o maestros de educación especial.

Identificación personal: Las personas se vinculan especialmente a las comunidades en donde está contenida la mayor parte de su vida de trabajo, por ejemplo en secundaria, los maestros aprenden a identificarse con sus asignaturas y a ver su contexto desde el punto de vista de éstas.

Carácter político: Los subgrupos de docentes, no son simples fuentes de identidad, también son elementos promotores de intereses, los ascensos, las categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a los subgrupos de los docentes. Con estas cuatro características, los desequilibrios de intereses entre grupos con la vinculación muy estrecha, hacen difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en áreas que posibiliten sus oportunidades de progreso en su carrera. Como lo expresó el E-3:

“Si, de hecho no nada más es en las reuniones del CT existe bastante confianza entre algunos, también en la hora del desayuno o cuando tenemos oportunidad de reunirnos (...) siempre es continua esta comunicación”. E-3

Con esta narrativa, podemos observar que existe este tipo de cultura que cita Hargreaves, A. y Mc Millán, B. (2005) y ante lo dicho por el entrevistado, al decir que tiene confianza con algunos, hace referencia a la permeabilidad reducida al formar parte de un grupo pequeño, también podemos inferir que para que haya ese grado de confianza es porque ha perdurado en el tiempo como subgrupo, lo cual corresponde a la permanencia duradera, la identificación queda de manifiesto en el momento que elige a quién preguntar, y el carácter político se observa en el instante en el que se analiza un problema laboral que les ofrezca la posibilidad de superarlo y crecer profesionalmente, al alcanzar con esto beneficios políticos.

Así, algunos profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, donde ejercen un control casi absoluto sobre la enseñanza que imparten; este control se observa en el desarrollo de las reuniones del CT con sus pares. (Bardisa, T.

1997). Por el actuar, este tipo de profesores, fueron identificados el E-4 y E-8 de la siguiente manera:

“[...] considero que hay compañeros que se cierran y se trata de trabajar con ellos para llegar a conclusiones positivas [...]”. E-4

“Soy impositivo, de carácter fuerte, me gusta hacer que las cosas sean concretas, que no se desvíen tanto, que se realice el trabajo y se acabó. [...]”. E-8

Al existir una diversidad de caracteres en la personalidad de los profesores, ésta se manifiesta en las reuniones del CT, al complicar la interacción y por lo tanto, la toma de acuerdos en común que beneficie y consolide este espacio académico, como parte de la nueva cultura que viven los profesores.

Por esa diversidad de los integrantes del CT, las necesidades de actualización, como parte de la profesionalización del docente, siguen presentes y aunque el intercambio de experiencias en el desarrollo de los CT no es la única instancia para que el profesor se actualice, si es muy importante, ya que considera a la escuela como el espacio educativo fundamental y el lugar de aprendizaje para alumnos y maestros, existen otros programas, como los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), los Cursos Estatales de Actualización (CEA), los Centros de Maestros, Los Talleres Generales de Actualización (TGA), que se han instituido para complementar dicha actualización docente. (SEP, 2010).

El reto consiste en abordar la actualización con la intención de abrir paso a nuevas perspectivas, luchar para que el proyecto lo consideren como propio y además sea el resultado del equilibrio entre la realidad y lo ideal (Zapata, A. y Maya, O. 2006). Como lo planteó el E-4:

“(...) lo más importante en el CT, es realmente, dar una crítica constructiva para poder solucionar los problemas que se presenten”. E-4

Es observable que el entrevistado, considere importante que en el interior del CT, como medio de actualización, se compartan experiencias con intención crítica para que en colegiado sea posible dar solución a los problemas que se susciten y de esta manera

encontrar un equilibrio entre la normativa, los referentes teóricos, las experiencias compartidas y los problemas inherentes a su práctica educativa.

Así entonces, la habilidad del docente al asumir este reto, está en percibir la realidad educativa áulica e institucional tal como se presenta, es decir, captar con la mayor atención cada uno de los factores docentes que intervienen en el hecho educativo, especialmente en el desarrollo de los CT, para la toma de decisiones que se realiza y transformar la realidad sobre la cual se actúa (Magni, R. 2004). Al respecto el E-2 y E-8, lo expresaron de la siguiente manera:

“(...) es importante tener conocimientos actualizados del trabajo que se lleva a cabo con respecto a la educación de los niños”. E-2

“(...) como profesores desconocemos muchos temas, desconocemos aspectos de la normatividad, desconocemos de planes y programas, desconocemos del acuerdo 200, tenemos una gran cantidad de cosas que desconocemos (...)”. E-8

De acuerdo a lo expresado por los entrevistados, el punto de partida hacia la actualización docente, como parte importante de la profesionalización, es el reconocimiento por parte de los profesores sobre sus debilidades, la falta de conocimientos actuales básicos, que propicie un interés hacia la búsqueda de alternativas y dote de elementos necesarios que le permitan proporcionar una educación de calidad.

La actualización del docente responsable, competente y comprometido que la sociedad necesita, es sólo posible desde una nueva concepción del profesor, que comparta con sus colegas los procesos de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asuma nuevas funciones dentro del modelo de esta nueva cultura académica expresada en el CT. (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002, citados por González, V. 2004), el E-6 expresó esta idea de la siguiente manera:

“Las reuniones del CT, deben ser más abiertas a los nuevos cambios que hay, no cerrarse en una clase tradicional y en colegiado, poder llevar a cabo lo que es ahora nuestro nuevo trabajo”. E-6

Se manifiesta, que algunos docentes solicitan mayor apertura a estos cambios, lo que permite apropiarse de esta nueva cultura, con cierta facilidad a las exigencias que la reforma educativa requiere por parte de los docentes.

Las transformaciones educativas actuales, demandan de una tarea ineludible en la actualización de los docentes, para prepararlos a enfrentar las reformas y problemas emergentes, principalmente, acostumarlos a profesionalizar toda reforma educativa y social; esta es una tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo educativo de calidad. En la última década, en los centros educativos, un mayor número de profesores paulatinamente han cambiado su forma de ver los retos actuales de la educación, al abandonar las creencias, convicciones y planteamientos de la pedagogía tradicional en la que fueron formados, muchos profesores, realizan de manera personal y colectiva sus propios análisis acerca del nuevo contexto educativo que les corresponde vivir, de este modo modifican su mentalidad y eso se refleja en su participación, en los términos y técnicas utilizados, además proponer cómo adaptarse a los cambios educativos (Esteve, J. 2006), así lo presentó el E-8:

“El CT es un colegiado, debe ser un colegiado donde se aborden temas de interés de la escuela, las problemáticas de aprendizaje, la deserción escolar, el índice de reprobación, los diferentes tipos de necesidades educativas que presentan los alumnos. El CT si se llevara a cabo realmente como debe de ser, a través del trayecto formativo, rendiría muy buenos frutos (...)”. **E-8**

Lo que el entrevistado refirió, muestra el conocimiento acerca de los elementos técnicos: el término colegiado, el análisis de las problemáticas más recurrentes de la comunidad escolar y su tratamiento por medio de la utilización del proyecto denominado trayecto formativo¹⁹, así como la diferencia en el discurso de los profesores que paulatinamente se apropian de esta nueva cultura académica. Sin embargo, existe una distancia entre el modelo ideal que los docentes hacen de su vocación, su función y la realidad de su práctica educativa. (Dubet, F. y Duru-Bellat, M. 2000 citados por Tenti, E. 2006), tal como lo plantearon, el E-6 y E8:

¹⁹ Es una propuesta basada en un modelo de formación continua de directivos y docentes a los que se les da seguimiento, su objetivo es que éstos, puedan aprender más acerca de la enseñanza de contenidos fundamentales, para que de esta forma los alumnos a su cargo logren aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad educativa (Subsecretaría de Educación Básica 2009).

“(...) cuesta trabajo dejar las prácticas tradicionales, ese es el punto que tenemos más en debate, nos queremos abrir al cambio y regresamos a lo mismo (...)”. **E-6**

“(...) tengo dos ó tres compañeros que definitivamente están dañando a los alumnos, tenemos que de alguna manera estarlos motivando para que cambien de actitud y si no cambian de actitud en el colegiado, mucho menos van a cambiar de actitud dentro del salón de clases (...)”. **E-8**

En esta etapa de apropiación de la nueva cultura que viven los profesores, es evidente que el modelo ideal que describen los docentes es difícil de encontrar en su totalidad en la realidad, ya que aún persiste la resistencia a la adopción de este nuevo modelo educativo.

La profesión docente, está en constante cambio y construcción, en la medida en que las oportunidades de actualización sean satisfactorias, los controles burocráticos limitados del ejercicio, las voces de los docentes se escuchen y las condiciones de trabajo permitan que los profesores demuestren sus competencias en el ejercicio de su profesión, se optimizará la profesión docente. (Ávalos, B. 2006).

Para continuar con la urdimbre que forma parte de esta cultura académica que se desarrolla en la educación básica, es menester revisar y acotar sobre el tema de actualización y profesionalización docente que conduzca al desarrollo de competencias, que para el ámbito laboral competencia es un término utilizado desde la década de 1980, cuando las transformaciones económicas a nivel mundial generaron nuevas conformaciones laborales y por consiguiente sociales, esos requerimientos en el mundo del trabajo comenzaron a demandar cambios en la formación profesional, por eso fue necesario redefinir la relación que existe entre el ámbito laboral y el educativo, sobre el rol de la educación en la formación para el trabajo en una sociedad en constante cambio. Ante esta situación “la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, destacó la urgente necesidad de reforzar y renovar los vínculos entre este nivel superior de enseñanza y el mundo del trabajo” (Coronado, M. 2006, p. 4)

La concepción que se tiene del término competencia laboral, hace referencia a “la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y con la percepción ética de los resultados del trabajo en el ambiente, con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de sus colegas o clientes, la habilidad para negociar e intercambiar información” (Vargas, F., Casanova, F. y Montanero, L. 2001 citados por Mastache, A. 2006 p. 13).

Con esto podemos entender que los modelos de producción actuales, difieren de lo que se desarrollaba hasta la década de 1960, es decir, como lo establece Neffa, C. (1999) los modelos de producción Taylorista y Fordista donde la especialidad era una de las principales exigencias de la mano de obra, contrario a lo actual, que se requiere de una mano de obra polifuncional, o sea, que el trabajador se desempeñe en diversas áreas de trabajo con la misma eficiencia y eficacia, al evitar con esto la contratación de mayor número de personal.

Para el ámbito educativo el término competencia es relativamente actual, sin embargo, éste, no ha dejado de representar una de sus finalidades en la educación básica, sentar las bases en este nivel para que en otros superiores, se prepare y forme a los futuros profesionales para insertarse en el mercado laboral, por tal motivo, el ámbito educativo no escapa a estos cambios y la formación se ve orientada a la integración de tareas, el trabajo en equipo, la polivalencia y horizontalización de las decisiones. Por ello, las competencias en el hecho educativo “se han convertido en un posible puente [...] entre la educación y el cambiante mundo laboral, sin que necesariamente uno se someta al otro: en su propuesta de integrar conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejen en desempeños [...]” (Cázares, L. y Cuevas, J. 2008 p. 16).

En este sentido, es importante que al hablar de competencia en el ámbito educativo, no se soslaye que este modelo formativo, es influenciado por el mercado para satisfacer las necesidades laborales que los modelos de producción actuales demandan. Por esa razón para llegar al modelo educativo basado en competencias, al profesorado se le preparó con lecturas de lo que este modelo requiere, Dellor’s, J. (1996, p. 34), lo que se denominó los cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer*, se refiere a combinar una cultura general amplia y la posibilidad de profundizar los conocimientos, supone además: Aprender a aprender y así aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no solo una calificación

profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. *Aprender a vivir juntos*, desarrolla la comprensión del otro, proyectos comunes y prepara para tratar los conflictos, respeta los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. *Aprender a ser*, favorece la mejora de la propia personalidad y se está en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal.

Con este enfoque se dio inicio a lo que sería el Constructivismo²⁰, el cual fue presentado con un enfoque instruccional, es decir, requirió de un diseño que tuviera una planeación, una dirección y una evaluación, dando como resultado un diseño instruccional que significa anticipar lo que va a ocurrir en esos procesos, para lo que es necesario elaborar planes, programas, proyectos, programaciones anticipatorias del ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿para qué? y ¿con qué? se ha de realizar el proceso instruccional. Serrano, J. y Pons, R. (2008), así fue presentado el constructivismo en nuestro sistema educativo básico, como una introducción de lo que más adelante se denominaría un modelo educativo basado en competencias y en el cual los docentes, deben actualizar y profesionalizar su práctica docente, entre otros procedimientos, a través de una formación continua, para adquirir una serie de competencias, que se manifiesten en el CT en un nivel similar entre los pares. Se citan las diez competencias que según Perrenaud debe tener el docente: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad; Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión de la escuela; Informar e implicar a los padres; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y Organizar la propia formación continua. Perrenaud, P. (2004).

Es posible que esto se pueda considerar por algunos profesores como un modelo ideal, pero para efectos del desarrollo del CT es necesario que los docentes cuenten con la mayoría de estas competencias, lo que algunos autores (Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pélach, J. y Cortada, R. 2006), denominan como *competencias específicas*, es decir, las que utiliza un profesionista concretamente para el desarrollo de su actividad, a diferencia de las *competencias genéricas o transversales*, las cuales se utilizan para varias situaciones laborales.

²⁰ Se parte de la idea que el individuo, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores (Carretero, M. 1997, p. 40).

De esta manera, se plantea que a los profesores se les demandan competencias y niveles de especialización, que pueden desarrollarse a través de procesos de formación continua, algunos rasgos importantes respecto al CT son los siguientes: Se establece a la escuela como el espacio educativo fundamental de aprendizaje para alumnos y maestros, se entiende a la docencia como una profesión colectiva y al colectivo docente como el sujeto central de la formación continua, y por último, se concibe el aprendizaje permanente como parte y requisito de la vida profesional de los docentes (SEP, 2010), lo cual en un primer momento, contrasta con lo que el E-1 y el E-9 expresaron:

“[...] en la preparación profesional, licenciatura o maestría no hay una congruencia en la parte del trabajo colegiado, quizás en nuestra preparación vamos más encaminados al trabajo académico, didáctico, práctico, pedagógico, posteriormente, se vive una situación diferente cuando se llega al ámbito laboral”. E-1.

“Hay algunos compañeros que por el hecho de haber realizado maestrías creen que saben más que uno que nada más tiene la carrera, y aquí es ponerse de acuerdo y trabajar colaborativamente y en muchas ocasiones no se logra”. E-9.

Es evidente que la preparación profesional de los docentes en ocasiones suele diferir de la situación laboral que enfrentan en su práctica educativa, se reconoce que la formación de la labor docente se centra en cuestiones académicas propias de la relación enseñanza-aprendizaje y que involucra a ambos actores, es decir alumnos y maestros, olvidándose en algunos aspectos del desarrollo de competencias como el trabajo colegiado entre los docentes; sin embargo, cabe resaltar que si bien en la preparación profesional de los profesores la atención se pone en cuestiones de tipo pedagógico, la formación continua requiere del docente la participación de espacios como el CT, el cual promueve su aprendizaje a lo largo de su labor como docente y aún después de su preparación como profesional de la educación.

Así mismo, es necesario advertir cómo perciben los docentes la institución en la que laboran en comparación a otras instituciones. Kelley (1952) explica que existen los grupos de referencia comparativos, éstos sirven como criterio para el establecimiento de

comparaciones por parte del individuo, de esta manera emite un juicio de valor sobre su actuación y sobre el entorno que lo rodea, tiene una función de carácter comparativo, perceptivo y como finalidad el servir de punto de referencia y el permitir al individuo evaluar su entorno como a sí mismo (Canto, J. 2006c), así se expuso en las narrativas del E-3 y E- 7:

“Yo percibo mi escuela en comparación con otras, como una institución bien organizada, creo que hay un buen nivel académico [...]” E-3

“[...] aquí en mi escuela, somos muy organizados, muy comunicativos, sabemos hacia dónde vamos, el fin que tenemos y creo que tenemos esa vocación que elegimos de profesores y en otras escuelas yo he notado que no, aquí sabemos para qué estamos y por esa razón nos hemos llevado felicitaciones de nuestro supervisor y de nuestro jefe de sector, porque somos organizados y muy participativos”. E-7

La evaluación que hacen estos profesores de la institución en la que laboran, denota características positivas sobre la misma, sin embargo, existen lo que se denomina sesgos grupales (Blanco, A., Caballero. A y De la Corte, L. 2005c) lo cual, es una tendencia a evaluar el grupo al que se pertenece o a sus miembros de manera más favorable que al grupo al que no se pertenece, aunque en la realidad no siempre se coincide con que el grupo del que se es miembro, contenga elementos positivos de funcionalidad. Esto se pudo ver con el E-2 y E-9, cuando hacen referencia a lo que ellos consideran una buena escuela, al eludir la pregunta si existe un trabajo colegiado entre sus colegas con cuestiones que sólo destacan de manera general las características de la institución en la que se encuentran:

“La escuela está considerada dentro de las mejores en la zona y a nivel sector porque hemos tenido buenos lugares a nivel estatal, se considera una escuela muy buena de alto nivel académico.” E-2.

“Yo la considero una buena escuela porque da buen servicio, a los padres de familia y a los estudiantes, tiene mucha demanda esta escuela” E-9.

De esta manera, es indiscutible que a pesar de que los docentes consideran a la escuela en la que realizan su práctica educativa como una institución que ha obtenido óptimos logros en concursos escolares y ofrece un buen servicio a la comunidad, no se manifestó que estas características sean producto del trabajo colegiado que hacen con sus compañeros, ya que se expresaron de manera general los logros de la escuela sin referir si existe un trabajo en conjunto como fruto del CT.

Por otro lado, Bardisa, T. (1997) afirma que aumenta el trabajo colaborativo para compensar el estrés de los colegas y no precisamente para producir una respuesta ante las exigencias de la lógica normativa. Ese trabajo colaborativo se mantiene dentro de los espacios pedagógicos y curriculares pero en ocasiones no alcanza a concretar los objetivos que marca la formalidad de este espacio desde un enfoque de gestión, un ejemplo expuesto por E-4 y E-8 de la siguiente manera:

“[...] considero que en estos últimos 4 años ha faltado más de comunicación y de organización formal y centrada de todos los miembros del CT con el director, o viceversa, ya que en ocasiones no atendemos lo concerniente a la escuela sino que nos enfrascamos en temas personales”. E-4

“En momentos es común desviar las acciones del CT para otras situaciones como charlas familiares o realización de tandas, y se presta a veces a ciertas circunstancias que se salen de los objetivos de este espacio, y luego otra vez se trata de ajustar las conversaciones a lo importante, yo diría que un 25 % se desviaba y luego regresábamos encauzándonos”.

E-8

Se destaca nuevamente, que el CT como medio de formación continua y para el desarrollo de competencias profesionales entre los docentes, en la realidad llega a diferir de lo que establece la conformación de este espacio, al centrar la atención de sus miembros sobre cuestiones que desvían la formalidad de este momento colegiado.

Fullan y Hargreaves (1992) plantean que otra cuestión a la que se enfrentan los docentes en el desarrollo de sus competencias, es a una necesidad de romper con la privacidad en las escuelas y sobre todo en espacios compartidos como el CT, puesto que

en ocasiones los profesores se rehúsan a compartir sus ideas, éxitos y fracasos de su práctica educativa por temor a que los critiquen por elogiar sus propios actos, o por el contrario, a ser juzgados acerca de su poca eficiencia en su labor como docentes pues pueden ser percibidos como menos competentes. Todas esas tendencias apuntan a tener privacidad en la labor profesional de los profesores, lo cual para la finalidad del CT, limita el desarrollo y progreso de la formación continua, pues restringe el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores resultados para la labor docente entre colegas (Bardisa, T. 1997), una evidencia de esto lo plantearon el E-6 y el E-7:

“A veces hay muchas cosas dentro del nuevo plan de trabajo que todavía nos cuesta trabajo poder proyectarlo, como compartir nuestras ideas y experiencias con nuestros compañeros, seguimos muchas veces nuestro trabajo tradicionalista y creo que parte de eso es el miedo a exponerse con los demás [...]”. E-6

“[...] a veces no se quieren hacer las cosas que ya sabemos se tienen que hacer, como participar porque se piensa que al compartir nos perjudicamos y decimos: ¿por qué voy a sacar mi concentrado o mis contenidos? Nos cuesta mucho compartir [...]”. E-7

Con esto, se puede observar que es evidente una falta de aprovechamiento al centrar necesariamente las juntas del CT en temas de importancia, sino además el compartir las ideas y experiencias de sus miembros al renunciar a la privacidad de sus prácticas educativas y ser participante activo de este momento colegiado.

De este modo, podemos inferir que el trabajo de los profesores cuando no se comparte en espacios como el CT, se crea una falta de coordinación que no permite una visión colegiada para los fines educativos de la escuela en la que se actúa, lo que repercute en el funcionamiento de ésta (Bardisa, T. 1997), lo plantearon de la siguiente manera el E-4 y el E-8:

“Considero que hay unas escuelas que trabajan un poquito mejor que nosotros, hay mas organización en el CT, tengo compañeras y compañeros en otra escuela y hemos platicado acerca de este punto y

noto como afecta en nosotros y en consecuencia en la escuela no tener una buena organización". E-4

"Ahorita vamos mal, porque hemos perdido lugares, éramos una escuela que estábamos ocupando el primero, segundo y tercer lugar en concursos, ahorita hemos sido desplazados, entonces siento que algo hemos dejado de hacer, deja mucho que decir, en qué hemos estado fallando, qué está pasando en nuestras juntas con los compañeros". E-8

Al mismo tiempo es importante destacar que estos hallazgos encontrados no aparecen sólo como agentes negativos frente al trabajo colegiado y el desarrollo de competencias de los docentes dentro del CT, ya que desde otro punto de vista, Sherif y Sherif, (1975) menciona que cuando las relaciones intergrupales producen consecuencias para los grupos, incluyendo el conflicto, tienden a producir cambios en la organización, en las actividades de relación y tarea dentro de ellos, lo cual se plantea que en ocasiones estas situaciones pueden modificar la dirección del CT (Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. 2005b), tal como lo mencionó el E-5:

"[...] de las escuelas que están aquí alrededor de la zona es una de las mejores escuelas organizadas, a pesar de los conflictos que vemos al interior, no conflictos como los golpes sino conflictos muy comunes a la crítica sobre nuestro trabajo [...] sí tenemos fallas pero cuando se trata de unificar criterios sobre todo para salva guardar los interés de nuestra escuela todos cerramos filas y buscamos la forma de apoyarnos en ese momento en donde está la debilidad [...]". E-5

Se puede insistir, que la existencia de conflictos dentro del grupo de colegiados y las fallas encaminadas hacia la unificación de criterios con el fin de otorgar un buen funcionamiento a la escuela en donde realizan su práctica educativa los profesores, proporciona al colegiado cambios en los resultados en la institución a la que pertenecen, así como la relación académica que presentan los docentes al buscar la forma de apoyarse como grupo.

Así, Canto, J. (2006b) plantea que un conjunto de individuos que se perciben así mismo como miembros de una colectividad y que comparten alguna implicación afectiva o académica en definición de sí mismos, logran algún grado de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y sus interés comunes, lo expresó de la siguiente manera el E-8:

“[...] los compañeros tenemos diferentes visiones, pero de alguna manera no dicen más de ahí porque al final siempre encauzamos y buscamos un trayecto, un objetivo en común, eso es lo importante, claro para construir eso primeramente hay esos roces, esa diversidad de ideas que enriquecen, pulimos esas ideas y las vamos encauzando para lograr ese objetivo en común, que es de alguna manera eleva nuestro aprovechamiento de aprendizaje, mejorar en los resultados de ENLACE, mejorar para que nuestra escuela sobresalga [...]”. E-8

Se plantea nuevamente la existencia de una diversidad de actores que confluyen en el CT, no obstante, existe el reconocimiento y objetivos comunes de los profesores como parte del grupo colegiado, al señalar individualmente los elementos que mejoran la calidad escolar grupal y a nivel institucional cuando se refieren a la implicación y responsabilidad académica que comparten como colectivo.

Podemos percatarnos que el desarrollo de competencias docentes sienta sus bases en este espacio compartido, se plantea que cuando los profesores trabajan en grupo de manera voluntaria o por el cumplimiento de la normativa de manera eficiente, aseguran con ello una mayor probabilidad de éxito y esperan obtenerlo con menor cantidad de esfuerzo (Canto, J. 2006e). En este sentido, el trabajo de manera colegiada permite a los docentes que lo integran, como un espacio de complementario de esfuerzos y habilidades, finalizar con más eficacia sus objetivos conjuntos, como lo describieron el E-5 y E-8 al establecer un elemento comparativo con otras escuelas:

“[...] nos ha funcionado el trabajo que hemos sacado en colegiado, los resultados los vemos, los palpamos, ocupamos el 3er lugar a nivel Valle de México en pruebas ENLACE, séptimo lugar ahorita en la prueba

ENLACE también del año pasado, así no hemos bajado de los primeros 10 lugares a nivel Estado de México, entonces se muestra la capacidad en conjunto". **E-5**

"Sí existe el trabajo colegiado porque creo que esta escuela tiene un buen status aquí en la zona, porque nos lo hemos ganado gracias a ese trabajo con los compañeros". **E-8**

Se puede observar, que los docentes cuando trabajan en conjunto con sus colegas de manera voluntaria y reglamentada, pero no impositiva, ofrecen resultados efectivos que repercuten a nivel escuela, en consecuencia a la gestión que realizan los profesores en las reuniones del CT desde un trabajo colegiado; por lo tanto, mejora la calidad escolar que ofrecen y a su vez permite su formación continua al hacer uso eficaz de un espacio académico que ofrece esta instancia reglamentada. De esta manera, podemos decir (Morales, J. 1999) que parte fundamental del buen encauzamiento de las experiencias grupales, no es que el colectivo *per se* sea un agente de cambio educativo, sino más bien, que cuando lo es, presenta una gran eficacia, tanto de manera individual como a nivel institucional desde donde gestiona la planta docente.

CONCLUSIONES, PROSPECTIVA Y PROPUESTAS



CONCLUSIONES

En este apartado se retoman los elementos de mayor relevancia que surgieron a lo largo de esta investigación, mismos que permiten conocer los alcances de los objetivos que se plantearon inicialmente, a partir de los cuales se pretendió dar respuesta a las preguntas de investigación.

Esta investigación, aporta elementos que son de utilidad a otros estudiantes o docentes, hacia la identificación de aspectos que giran en torno a cómo se desarrolla el trabajo colegiado en la educación primaria en el CT. Es así, que se considera haber contribuido de manera significativa con la temática de esta investigación, en la que no muchos estudiantes/investigadores incursionan.

Todos los datos expuestos son el producto de revisión y análisis, por lo que se presentan las siguientes conclusiones:

Los referentes teóricos presentados en los primeros dos capítulos, permiten mostrar al CT como una coyuntura político-académica que se presenta en 1992, en respuesta a un modelo tecnócrata, impulsado por un proyecto neoliberal que reforma las políticas educativas de México, a través de las cuales se presentan políticas de evaluación y rendición de cuentas a las que debe ajustarse el personal de las instituciones educativas del país.

A partir de una lógica normativa, impulsada por políticas educativas, se establece una diferente forma de organización que es el CT, lo que es desde la subjetividad de cada uno de los participantes en primer término y de la interacción que se da en este espacio académico en segundo término y donde los sujetos se incorporan a esta reciente cultura de trabajo, incorporación que permite la toma de acuerdos y el compartir experiencias y conocimientos al interior de las instituciones de educación primaria.

La conformación del CT signada por políticas educativas, establece las características de éste en las escuelas, así como los procesos de organización en la educación básica, son elementos que lo engloban y presentan su conformación y su desarrollo dentro del proceso educativo en primarias.

Así, a través del análisis del discurso, se interpretó la narrativa de los profesores, sobre su forma de interacción grupal, por medio de la cual conciben, participan, se

identifican y transforman su práctica educativa en la educación primaria en colegiado desarrollado en el CT.

De esta manera, dentro de esta cultura académica producto de los cambios organizacionales en las escuelas, es de vital importancia reconocer la función del director escolar y la actitud que adopta como presidente del CT para el mejor funcionamiento de éste y del centro escolar donde se encuentre, en la pretensión de erradicar el decreto de acciones en un sistema vertical de organización a una toma de decisiones horizontal, como lo enmarcan los procesos de gestión escolar, o por el contrario, darse a la tarea de mejorar su actitud cuando presenta un *estilo laissez faire o condescendiente*, donde se refleja un sentido de dirección pasiva al dejar de coordinar y dirigir a los integrantes del CT, otorgándose un papel desinteresado en su participación.

En relación a las interacciones que surgen en este espacio colegiado, una de las perspectivas que enmarcan los procesos de gestión escolar, en el momento de la subjetivación que propicia el desarrollo de esta cultura académica, es la aparición temporal del conflicto en las reuniones del CT, siendo éste, una señal de vitalidad del grupo, aspectos que se deben identificar y manejar por los integrantes del colegiado, en especial por el presidente del CT.

Es de manera recurrente al cuestionar a los docentes sobre su actuar en el CT, la manifestación de modelos ideales, que si bien son formas imaginarias de realizar su trabajo, es muy difícil identificarlo como tal en la cotidianidad.

Cuando los docentes vivan de manera cotidiana este cambio político académico que se inició durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la experiencia de recibir apoyo técnico, académico, de organización en el CT, por parte de sus pares, a través de una interacción grupal, apoyos que sean aplicables en su práctica docente, en esa misma medida lo competente del profesor pasará a formar parte de su habitus docente.

En continuación a esto, si bien el CT forma parte de una política educativa de la educación en México a partir de la década de 1990, que responde a un proyecto neoliberal, sustentado en responder a los intereses del mercado, es así que no se debe oponer resistencia al cambio y vivir esta etapa educativa desde un punto de vista crítico, es decir, es más recomendable adaptarse que sustraerse, es necesario vivir esta etapa

educativa desde nuevos cambios que aluden a una mejora en la vida escolar de los profesores.

Asimismo, paulatinamente, por el cambio generacional y a fin de que los conflictos entre los asistentes al CT vayan desapareciendo gradualmente, así como los acuerdos superficiales y por lo tanto la simulación, debe prevalecer el trabajo que tienda a la polifuncionalidad por parte de los docentes, una vez apropiado este tipo de trabajo, será más fácil transmitirlo a sus pares, a los alumnos y por consiguiente apuntar a una mejor calidad educativa.

Si se requiere que la educación básica sea de mejor calidad, se debe comenzar por desarrollar las acciones designadas por normatividad con sentido crítico, como es el caso de los colegiados que se desarrollan en el CT. Por tal motivo, es sustancial reconocer que se entrelaza lo que exige la normativa y lo que ocurre dentro de este espacio colegiado, por tanto, se debe llevar a un equilibrio entre lo que dicta la norma y la realidad que viven los profesores al conformar un verdadero grupo académico que puede fortalecer la institución escolar en la que se encuentran, por medio del trabajo conjunto y los alcances posibles por parte de sus integrantes para lograr articular y dar coherencia con lo que se les exige y su vida escolar en colegiado, en la cotidianidad.

Por la transferibilidad de este estudio y por la importancia de los resultados, podemos decir que existe mediana apropiación por parte de los docentes de educación primaria en México, sobre la conceptualización y por consiguiente el desarrollo del trabajo colegiado, producto de una lógica política de evaluación.

Se puede concluir, que con base en la cultura que engloba al CT visto desde una lógica normativa e impulsada por el cambio de políticas educativas en México a partir de 1992, se identificaron componentes significativos que son inherentes al actuar de los docentes en la participación del trabajo colegiado en la educación primaria, específicamente el que se desarrolla en el CT con profesores de este nivel que laboran en la subdirección de educación primaria en Ecatepec, Edo. de México, al ser ellos mismos los que se expresaron, interpretando sus intereses, motivaciones, preocupaciones y sobre todo las necesidades que presentan para cumplir en primer término, con una lógica normativa y posteriormente para mejorar su práctica educativa.

Considero que se cumplió con el propósito de interpretar cómo se conforma y desarrolla el trabajo colegiado en el consejo técnico en el nivel de primaria y fue muy sorprendente constatar en voz de algunos entrevistados que en algunas reuniones de CT, aún persisten prácticas perniciosas, como la venta de productos y hasta utilizar el tiempo para la organización de actos sociales, eso es verdaderamente sorprendente y motivo de un estudio más profundo.

La aportación que considero importante con este estudio es la interpretación por todos los hallazgos encontrados, de que existe una marcada resistencia al cambio, la cual los profesores (en especial los mayores de 25 años de servicio) la han venido reproduciendo en las distintas organizaciones de trabajo propuestas a través de las reformas educativas, una alternativa es dar a conocer a los docentes de manera explícita, el origen de los cambios planteados y poder establecer estrategias organizacionales, que impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así incidir como un verdadero transformador social a través del hecho educativo.

Por último, es importante mencionar que la presente investigación puede servir de base para estudios posteriores con una perspectiva diferente del trabajo colegiado en el Consejo Técnico.

PROSPECTIVA

Este trabajo de investigación contiene elementos que pueden considerarse como una prospectiva a fin de que otros estudiantes puedan continuar o articular el presente trabajo con otros relacionados, por ejemplo: Las acciones académicas y sus contenidos curriculares que se ofertan para la actualización y profesionalización docente por parte de la SEP; El tiempo y el lugar destinados para dichas actualizaciones en los cuales muchas veces el docente tiene la necesidad de desplazarse invirtiendo tiempo y recursos económicos; como todo proceso debe existir una evaluación a las acciones académicas desarrolladas con el fin de mejorar cada día; El de las actitudes de los docentes, ante los cambios en las políticas educativas y que modifican el quehacer docente; Las actitudes de los directivos que en ocasiones son los primeros en oponerse a los cambios y por tal motivo no proporcionan la información con toda fidelidad; y por último analizar, estudiar y hacer propuestas de las formas idóneas para seleccionar a los mejores docentes para proponerlos a un nombramiento como director de escuela, que sean propuestos los docentes que tengan elementos para que puedan orientar académica, administrativa y políticamente al personal de las escuelas, pues muchas veces se pierde un gran maestro de grupo y se gana un mal directivo.

Cuidar la limitaciones, ya que en este caso se presentaron algunas relacionadas a las actitudes de los docentes que al inicio de la entrevista se dejaban guiar por una lógica del discurso y en realidad era muy poco lo que aportaron, en la medida que me fui relacionando más cercanamente a ellos, hubo una apertura para expresar lo que viven al interior de su centro escolar y específicamente en el CT, su actitud se fue haciendo más transparente, considero que es una copia fiel de lo que sucede en la mayoría de los colegiados, esto, cuando no existen conflictos personales, crónicos o de otra naturaleza.

PROPUESTAS

Las siguientes propuestas se presentan con la intención de mejorar el servicio educativo, fundamentado en el discurso de los docentes.

- Al designar a un docente para asumir la plaza de directivo, las autoridades y los representantes sindicales deben tomar de manera sobresaliente, el desempeño laboral que tenga como docente, y como complemento, el trabajo político sindical que haya desempeñado.
- Considerar que el papel que desempeña un docente en el CT es primeramente de ser guiado, orientado y sensibilizado a la participación por el directivo que como presidente del CT juega un papel de suma importancia ya que debe asumir un liderazgo democrático y académico para poder dirigir los trabajos de los profesores.
- Exigir al director que durante el ciclo escolar tome cursos que le permitan actualizarse y mantener el liderazgo académico-democrático en su centro de trabajo principalmente ya que es recurrente que éstos están siendo rebasados en su profesionalización por los profesores de grupo.
- El directivo debe ser el primero de su centro de trabajo en entender y explicar a su personal, los cambios organizacionales, producto de los cambios en las políticas educativas a las que hubiere lugar.
- Llevar un control estricto de asistencia, participación y productos de cada docente que forme parte del CT y en caso contrario, aplicar la normatividad administrativa a la que hubiere lugar.
- Docentes y directivo, desarrollar en colegiado, un sistema de seguimiento y acompañamiento a cada profesor en su salón de clase, para verificar que las temáticas abordadas en los CT las aplique en su quehacer educativo, dando validez al trayecto formativo.

- En apariencia se da mayor importancia al director de la escuela, pero los docentes y más si son de nuevo ingreso en el servicio educativo, están a la espera de una orientación, de un guía que les indique el camino para poder desplegar el potencial del que son capaces bajo una dirección eficaz.

FUENTES DE CONSULTA



BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1996) Planificación de las instituciones escolares. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Álvarez, I. (2007d) en: *La catástrofe silenciosa*. (7ª reimpresión) México, Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, M. (2002a) Funcionamiento del equipo directivo. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, M. (2002b) La participación escolar: un estilo de funcionamiento. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, M. (2002c) La ejecución. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, M. y López, J. (1999a) La supervisión educativa, un reto para la calidad. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Álvarez, M. y López, J. (1999b) El equipo directivo responsable de la supervisión. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Álvarez, M. y López, J. (1999c) El control y supervisión del profesorado desde la inspección. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Andere, E. (2008) *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? políticas educativas y escuelas en 19 países*. México, siglo XXI, Santillana.
- Antúnez, S. (2000a) Las necesidades de las directrices institucionales en los centros educativos. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (2000b) El PEC como instrumento marco y guía de la acción educativa. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (2000c) Los proyectos de elaboración del PEC. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1999) La acción directiva. En: *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. España: Graó.
- Anzieu, D. y Martin, J. (1997a) La dinámica de los grupos pequeños. En: *El concepto de grupo*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Anzieu, D. y Martin, J. (1997b) La dinámica de los grupos pequeños. En: *Interacción, afectividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Armengol, C. (2002a) ¿Qué entendemos por colaboración? En: C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Armengol, C. (2002b) Consideraciones finales. En: C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Arteaga, A. y López, M. (2000) Fundamentos teóricos-metodológicos del diplomado “La formación docente en el trabajo colegiado”. En A. Arteaga, *La investigación-acción en el trabajo colegiado*. México: Graó.
- Ávalos, B. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Ball, S. (1989) La micropolítica de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar. En: *Prologo a la edición española*. España: Paidós.
- Benedito, J. (1998a) Concepto y tipología. En: *98 preguntas sobre los órganos colegiados*. Madrid: Escuela española.
- Benedito, J. (1998b) Personal de los órganos colegiados. En: *98 preguntas sobre los órganos colegiados*. Madrid: Escuela española.
- Bisquerra, R. (1988) *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. España Gpo. Edit. CEAC.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la corte, L. (2005a) Psicología de los grupos. En: *Pruebas sobre la realidad del grupo: la lengua de las mariposas*. Madrid: Pearson Educación.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005b) Psicología de los grupos. En: *Seis metáforas sobre el grupo*. Madrid: Pearson Educación.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la corte, L. (2005c) Psicología de los grupos. En: *Grupos eficaces y grupos ineficaces: rendimiento y productividad grupal*. Madrid: Pearson Educación.
- Bonals, J. y Sardans, A. (2002) Las interacciones verbales en los equipos docentes. En F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Bris, M. (1996) Capítulo III. En: *Organización y planificación integral de centros*. España: Escuela Española.
- Canto, J. (2006a) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Introducción*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006b) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Definiendo la psicología de los grupos*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006c) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Definición de grupos*. Málaga: Aljibe.

- Canto, J. (2006d) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Estructura del grupo*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006e) Psicología de los grupos. En: *Productividad y rendimiento del grupo*. Málaga: Aljibe.
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2008) Planeación y evaluación basadas en competencias. En: *Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación*. México: Trillas.
- Contreras, J. (1997) Las claves de la autonomía profesional del profesorado En: *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Coronado, M. (2006) La formación docente basada en competencias. En: *Revista novedades educativas*. Núm. 191 pp. 4-11
- Daniels, H. (1998) La colaboración y el apoyo entre profesores. En: A. Villa, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. España: Ediciones mensajero.
- Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009) *La reforma y las políticas educativas, impacto en la supervisión escolar*, Flacso, México.
- Delaire, G. y Ordronneau, H. (1998) La creación de equipos: itinerario. En: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Elizondo, A. (2001) Dirección y liderazgo. En Elizondo, A. *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Equipo del ciclo de educación infantil del CEIP SEAT de Barcelona (2002) Trabajo en equipo y mejora de la práctica. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Erickson, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. España, Paidós.
- Escamilla, J. y Rodríguez, A. (2010) la entrevista a profundidad, una herramienta del método biográfico. En: *El método biográfico en la investigación socioeducativa*. México, UNAM, FES Aragón.
- Esteve, J. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *Identidad y desafíos de la condición docente*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Fierro, C. (1994a) El primer día: Un espacio para construir. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C. (1994b) El segundo día: Un espacio para el trabajo compartido. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C. (1994c) El tercer día: Un espacio para el aprendizaje. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.

- Fierro, C. (1994d) El cuarto día: Un encuentro de maestros. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) Fundamentos del programa En: *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996a) La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996b) Actores, instituciones y conflictos. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1996a) La dimensión comunitaria. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1996b) La dimensión administrativa. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.
- Gento, S. (1994) La participación como estrategia de intervención en la gestión En: *Participación en la gestión educativa*. España: Aula XXI Santillana.
- González, M. (2003) Las relaciones micropolíticas. En: M. González, *Organización y gestión de los centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Guerra, M. (s/f), *La descentralización de la educación básica en México*. México, UPN. Revisado el 6 de septiembre de 2010.
- Hargreaves, A. y Macmillan, B. (2005) Profesorado, cultura y postmodernidad. En: A. Hargreaves, *La balcanización de la enseñanza. Una colaboración que divide*. Madrid: Morata.
- Hernández, A. (2010) REFLEXIONES Y PROPUESTAS Comprometidas con nuestro proyecto sindical. México, Editorial del Magisterio "Benito Juárez".
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993) El docente como profesional de la enseñanza En: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3ra edición). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación* (4ta edición). México: McGraw-Hill.

- Huici, C. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Estereotipos*. España: McGraw-Hill.
- Izquierdo, C. (1996) La participación de los docentes. En: *La reunión de profesores*. España: Papeles de pedagogía/paidós.
- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2002a) Modelos de enseñanza y de aprendizaje. En: A. De Camilloni, *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2002b) Investigaciones acerca de los modelos sociales. En: A. De Camilloni, *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Larroyo, F. (1983) *Historia comparada de la educación en México*, México. ed. Porrúa.
- López, M. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Influencia social. Principios básicos y tácticas de influencia*. España: McGraw-Hill.
- Lozano, A. (2001) Teorías sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza En: *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Madrigal, B. (2005) Líder y liderazgo En: *Liderazgo. Enseñanza y aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Mahieu, P. (2002) Emergencia del equipo. En: *Trabajar en equipo*. París: Siglo veintiuno.
- Martínez, J. (2003) La dirección de los centros escolares. En: M. González, *Organización y gestión de los centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Martínez, M. y Salvador M. (2005a) Del grupo al equipo. En: *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. y Salvador M. (2005b) Roles e interacciones entre los miembros del equipo. En: *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós.
- Materi, L. (1998) Organización de la nueva escuela. En: *Autonomía de las instituciones escolares*. Buenos Aires: La colmena.
- Mauri, T. (2002) Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Melgar, M. (1994) *EDUCACIÓN SUPERIOR propuesta de modernización*, México, Fondo de Cultura Económica,
- Mercado, E. (2005) Educación y valores. En: A. Hirsch, *Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro: un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos de formación inicial*. México: Gernika.
- Molinar, M. y Velázquez, L. (2003) Introducción al estilo del liderazgo. En: *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.

- Montero, M. (1990) Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica En: A. Marchesí, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Grupos*. España: McGraw-Hill.
- Muñoz, G. (2005) Educación y valores. En: A. Hirsch, *El desarrollo moral en los alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes*. México: Gernika.
- Namo, G. (1998) Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: un concepto a ser investigado. En: *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Palomo, M. (2000) El trabajo en equipo. En: *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Parrilla, A. (1998) Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: origen, sentido y justificación. En: A. Villa, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. España: Ediciones mensajero.
- Pérez, M.; Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenaud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó
- Pozner, P. (1994) La escuela como unidad educativa. En: *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos aires: Aique.
- Pozner, P. (2000) La gestión educativa estratégica. En: *Gestión educativa estratégica*. Buenos aires: IIPE.
- Prat, J. (2007) Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad. En: *Atando cabos*. Barcelona: Bellaterra.
- Rodríguez, V. (1995) La formación del profesorado como práctica reflexiva En: L. Villar, *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Mensajero.
- Rodríguez, V. (1999) La descentralización en México: reconfiguración de la centralización. En: *La descentralización en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rul, J. (2002) Toma de decisiones y trabajo en equipo. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2002) Organización, cultura y escuela. En: *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Argentina: La crujía.
- Sánchez, M., Nishikawa, A., Cordero, G. y Bocanegra, N. (2008c) *La colegialidad invisible en la educación básica*. Perfiles Educativos, México. IISUE/UNAM.

- Santos, M. (1994a) El sistema de relaciones en la escuela. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994b) El archipiélago estratégico. De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994c) Tres triángulos para la mejora de la dirección escolar. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994d) Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (2000) Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela. En: *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2001a) El círculo vicioso/virtuoso de la organización educativa. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (2001b) Organización escolar y calidad de la educación. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (2001c) Investigación en el aula y profesionalización docente. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (2001d) Organizaciones educadoras. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Servat, B. (2005a) Proceso de participación. En: *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos aires: Magisterio del río de plata.
- Servat, B. (2005b) Proceso de comunicación. En: *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos aires: Magisterio del río de plata.
- Tenti, E. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Turner, J. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Introducción: El campo de la psicología social*. España: McGraw-Hill.
- Victorino, L. (2005) *Políticas educativas*. México: Castellanos.
- Zamudio, R. (2004) fundamentos, epistemología y paradigma metodológico. En: *La práctica docente frente a los estilos de aprendizaje de los alumnos de 4º grado de la Licenciatura en educación primaria. Plan 1997*. Tesis de maestría, México, UNAM, FES Aragón.

Zapata, O. (2005) Comprobación1: Metodología de la investigación cualitativa. En: *La aventura del pensamiento. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.

BOLETINES Y DOCUMENTOS OFICIALES

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Disponible en red: www.snte26.org.mx/.../Acuerdo_Nacional_Modernizacion_Educacion_Basica.pdf.

Revisado el 17 de abril de 2009.

Consejo Nacional para la Participación Social de la Educación. (1999). *Misión, visión, estructura y funciones del CONAPASE*. Disponible en red: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Consejo_Nal.pdf. Revisado el 18 de abril de 2009.

Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad. (2002). *Descripción del programa*. Disponible en red: <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>. Revisado el 29 de abril de 2009.

Coordinación para el Acceso a la Información Pública de la Secretaría de Educación. (2007) *Consejos de Participación Social en la Educación*. Disponible en red: http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=696&Itemid=660. Revisado el 17 de abril de 2009.

González, J. (2010). Mensaje del subsecretario de Educación Básica. Disponible en red: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010> Revisado el 27 de noviembre de 2010.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2005) *Enciclopedia de los municipios de México. Estado de México*. Disponible en red: <http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/municipios.htm>. Revisado el 5 de marzo de 2010.

Labastida, F. (1992) *Reglamento de consejos técnicos de educación básica de la entidad*. Disponible en red: laip.sinaloa.gob.mx/.../29REGLAMENTODELOSCONSEJOSTECNICOSDEEDUCACIO... Revisado el 13 de mayo de 2009.

Secretaría de Educación Pública. (2007) *Programa Sectorial de Educación (PSE)*. Disponible en red: http://u pepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf. Revisado el 2 de mayo de 2009.

SEP (2009) *Consideraciones para el trabajo colegiado*. Dirección General de Bachillerato (DGB).

SEP (2010) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. En: *La Formación Continua de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Disponible en red:

http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf Revisado el 4 de diciembre de 2010.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México (1992) Disponible en red: <http://www.edomex.gob.mx/seiem>. Revisado el 3 de marzo de 2010.

Sistema de Transporte Colectivo Metro (2010) Datos de operación. Disponible en red: www.metro.df.gob.mx/operacion/cifrasoperacion.html Revisado el 11 de enero de 2011

Subsecretaria de Educación Básica (2009) Trayecto formativo. Disponible en red: <http://zona17.com/Trayecto%20formativo.htm> Revisado el 1 de diciembre de 2010.

HEMEROGRAFÍA

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. y Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. En: *Revista de Educación* pp. 301-336 Disponible en red: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf Revisado el 2 de diciembre de 2010.

De Donato, X. (2007) El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales. En: *Revista Diánoia*. Núm. 54 Disponible en red: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/info/2007/d59-Donato.pdf> Revisado el 23 de noviembre de 2010.

Díaz, A. e Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm.25 Disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm> Revisado el 15 de agosto de 2010.

Gómez, L. (2006) La participación. En: M. Mata, *Revista del consejo escolar del estado*. Núm. 1 pp. 1-95. Disponible en red: http://www.mec.es/cescs/revista_participacion_educativa_0/entrada.htm Revisado el 20 de diciembre de 2009.

González, V. (2004) El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 33 Disponible en red: http://www.rieoei.org/edu_sup29.htm Revisado el 30 de noviembre de 2010.

Mastache, A. (2006) Competencias en el ámbito laboral. Un acercamiento a la noción. En: *Revista novedades educativas*. Núm. 191 pp. 12-16.

Navarro, I., Sánchez, I. y Villaseñor, S. (2005) Los trastornos de la personalidad y los trastornos relacionados con el abuso de sustancias. En: *Revista digital universitaria*. Núm. 11

Disponible en red: http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art111/nov_art111.pdf
Revisado el 26 de noviembre de 2010.

Pérez, R. (2006) La educación de calidad: una responsabilidad compartida. En: M. Mata, *Revista del consejo escolar del estado*. Núm. 1 pp. 1-95. Disponible en red: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_0/entrada.htm Revisado el 20 de diciembre de 2009.

Righetti, M. (2006) Historias de vida, entre la literatura y la ciencia. En: *Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal*. Vol. XXVIII (núm.113), pp. 81-105. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211305.pdf>. Revisado el 20 de marzo de 2010.

Rizo, M. (2005) La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. En: *Global Media Journal* Edición Iberoamericana, volumen 2, número 3. Disponible en red: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html Revisado el 29 de noviembre de 2010.

Rizo, M. (2005b) Intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. En: *Revista razón y palabra*. Núm. 47. pp. 1-9. Disponible en red: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/mrizo.html> Revisado el 26 de noviembre de 2010.

Sánchez, F. (2006) Los tipos ideales. En: *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Núm. 11. pp. 11-32. Disponible en red: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_a... Revisado el 30 de noviembre de 2010.

Serrano, J. y Pons, R. (2008) La concepción constructivista de la instrucción. En: *Revista mexicana de investigación educativa*. Núm. 38. pp. 681-712. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003802> Revisado el 15 de enero de 2011.

Silva, O. (2002) El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. En: *Revista razón y palabra*. N° 26. Disponible en red: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html> Revisado el 2 de febrero de 2011.

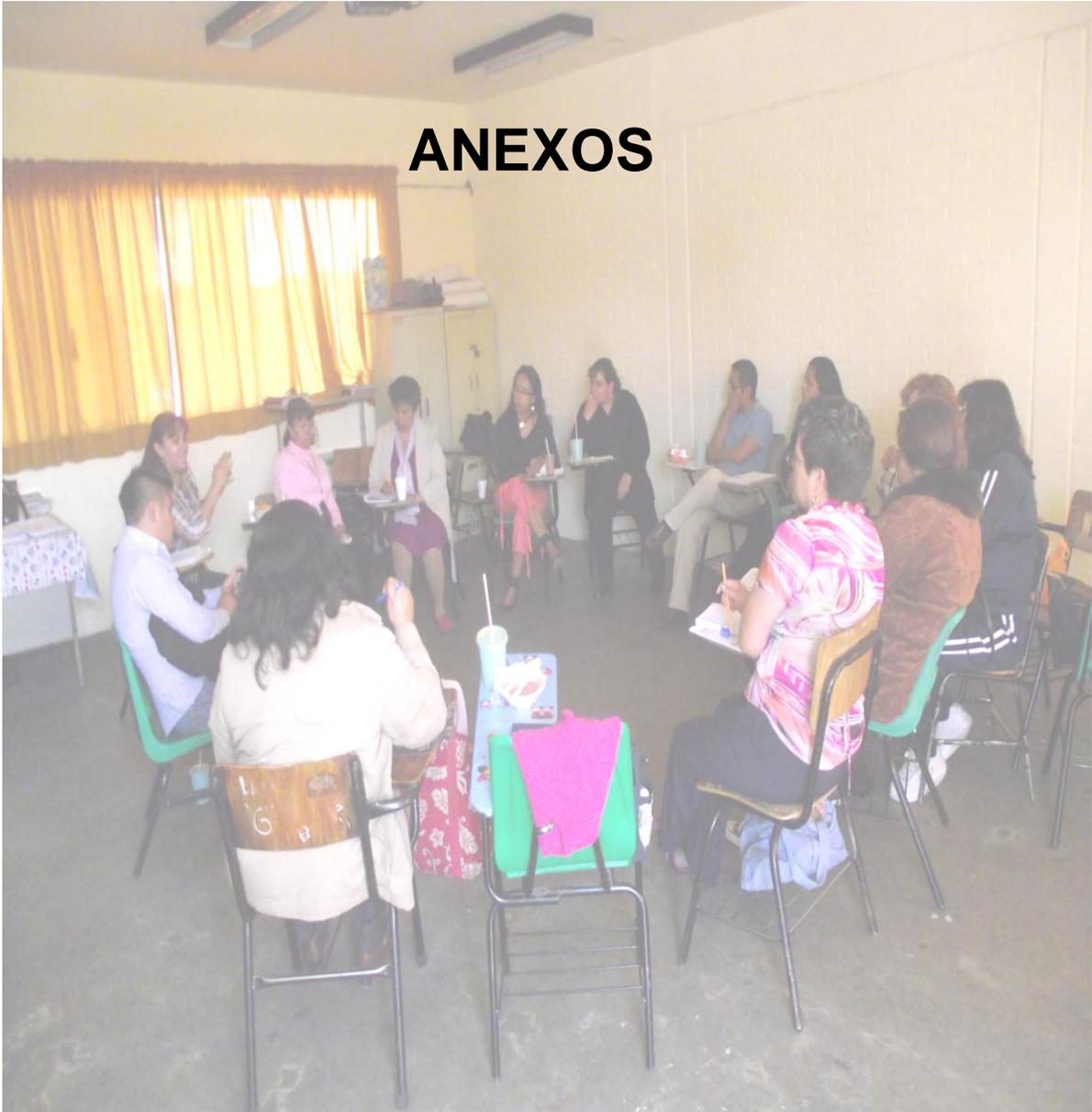
Zaldua, A. (2006) El análisis del discurso en la organización y representación de la información conocimiento: elementos teóricos. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci03306.pdf Revisado el 9 de diciembre de 2010.

MESOGRAFÍA

- Alanís, J. (2005) *Autogestión pedagógica*. Disponible en red: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=10068. Revisado el 20 de enero de 2010.
- Antúnez, S. (1999) Sin embargo, el trabajo en equipo constituye una necesidad. En: *El trabajo en equipo entre los profesores y las profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Disponible en red: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>. Revisado el 1 de junio de 2010.
- Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15 Disponible en red: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> Revisado el 24 de noviembre de 2010.
- Bourdieu, P. (1998) Habitus. Disponible en red: <http://www.blogpsicologia.com/habitus/> Revisado el 4 de diciembre de 2010.
- Brivio, A. (2001) *La autogestión comunitaria*. Disponible en red: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/eco/autogescomuni.htm>. Revisado el 21 de enero de 2010.
- Carretero, M. (1997) Qué es constructivismo. En: *La noción de esquema*. Disponible en red: <http://www.scribd.com/doc/13983152/Que-Es-Constructivismo-Mario-Carretero> Revisado el 1 de diciembre de 2010.
- Dellor's, J. (1996) La educación encierra un tesoro. En: *Pistas y recomendaciones*. Disponible en red: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Revisado el 28 de noviembre de 2010.
- Fernández, J. (s.f.) *Modelos ideales de profesor*. Disponible en red: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/225/informe.htm>. Revisado el 11 de abril de 2009.
- Fox, V. (2007) *Visión México 2030*. Disponible en red: <http://www.vision2030.gob.mx/>. Revisado el 10 de abril de 2009.
- García, M. (2003) Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos. En: *Procesos y mecanismos interpsicológicos de influencia educativa*. Disponible en red: www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX.../capitulo02.pdf Revisado el 1 de diciembre de 2010.
- Magni, R. (2004) Rol docente en el tercer milenio. Disponible en red: <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp> Revisado el 30 de noviembre de 2010.

- Marín, A. (2004) Definiciones y cuestionamientos. En: *Profesionalización docente y globalización*. Disponible en red: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>. Revisado el 4 de febrero de 2010.
- Marqués, P. (2002) Calidad e innovación educativa en los centros. En: *Características de los centros docentes eficaces*. Disponible en red: <http://www.peremarques.net/calida2.htm> Revisado el 15 de agosto de 2010.
- Neffa, C. (1999) Crisis y emergencia de nuevos modelos productivos. Disponible en red: <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clacso/retos/neffa.pdf> Revisado el 1ero de diciembre de 2010.
- Revuelta, I. y Sánchez, M. (2003) Programas de análisis cualitativo para la investigación de espacios virtuales de formación. Disponible en red: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm Revisado el 24 de noviembre de 2010.
- Ricoveri Marketing (s.f.) Elaboración de la misión y visión. En: *Modelo de Planeación Estratégica Participativa*. Disponible en red: <http://ricoverimarketing.es.tripod.com/RicoveriMarketing/id35.html> Revisado el 16 de agosto de 2010.
- Santos, C. y Ramírez, A. (2009) SEP Consideraciones para el trabajo colegiado. Disponible en red: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materialdeapoyo/consideraciones_tca_riems_vf.pdf Revisado el 2 de diciembre de 2010.
- Trespalcios, C. (2007) Curriculum y docente: encuentro de significados. Disponible en red: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412008000200005&script=sci_arttext Revisado el 22 de noviembre de 2010.
- Victorino, L. y Lechuga, L (s.f.) *Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales*. Disponible en red: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>. Revisado el 10 de abril de 2009.
- Zapata, A. y Maya, O. (2006) La formación y actualización de docentes en el umbral del siglo XXI. Disponible en red: http://notas-sobre-educacion.blogspot.com/2006/11/la-formacin-y-actualizacin-de-docentes_18.html Revisado el 25 de noviembre de 2010.

ANEXOS



ANEXO 1

Cuestionario aplicado en un primer momento a los docentes de educación primaria, con 12 ítem's.

CON RELACIÓN A LA NORMA

- 1.- ¿Para usted qué es ser docente?
- 2.- ¿Cuáles son las funciones académico-laborales que realiza como docente?
- 3.- ¿Cuáles son para usted los perfiles idóneos que deben tener los docentes?
- 4.- Explique si existe o no congruencia entre el perfil que requiere tener el docente y su práctica educativa.

CON RELACIÓN A LA REALIDAD EN QUE VIVE

- 5.- ¿Por qué llegó a ser docente?
- 6.- ¿Cuáles son las problemáticas a las que se ha enfrentado en su práctica docente?
 - Con el directivo
 - Con sus compañeros
- 7.- ¿Qué opinión considera que sus compañeros tienen del trabajo docente de usted?
- 8.- ¿Qué valores considera deben estar presentes en un docente en la práctica educativa?

CON RELACIÓN A LA INSTITUCIÓN

- 9.- ¿Qué propició para que usted llegara a esta institución como docente? ¿Cuál fue el motivo?
- 10.- ¿Cómo percibe usted esta institución, con respecto a otras instituciones de la zona?
- 11.- ¿Cuáles son los factores para que usted continúe trabajando en esta escuela?

ANEXO 2

Entrevista a profundidad que se realizó a nueve docentes de primaria, con ocho ítem's.

- 1) ¿Qué es para usted el Consejo Técnico?
- 2) ¿Cuál es para usted el perfil idóneo que deben tener los docentes en el trabajo colegiado?
- 3) Explique si existe o no congruencia entre el perfil que requiere tener el docente en el trabajo colegiado y su práctica educativa.
- 4) ¿Ha tenido algún problema dentro de las juntas del Consejo Técnico con el director y sus compañeros docentes?
 - Con el directivo
 - Con sus compañeros
- 5) ¿Qué opinión tiene de sus compañeros profesores respecto a su práctica docente frente al Consejo Técnico?
- 6) ¿Qué opinión considera que tienen de usted sus compañeros con respecto a su práctica docente frente al Consejo Técnico?
- 7) ¿Considera que existe un trabajo colegiado en esta institución?
- 8) ¿Cómo percibe usted esta institución, con respecto a otras instituciones de la zona?