



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Cambio educativo y gestión pedagógica en América Latina: estudio comparativo de los conceptos y procesos de gestión de los liderazgos pedagógicos en escuelas de Educación Básica en México y Brasil

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

PAULO CÉSAR DIAS DE MOURA

TUTORES PRINCIPALES

DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA – CIALC/UNAM

DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN – CIALC/UNAM

DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA - UPN

Ciudad Universitaria, Ciudad de México

octubre de 2016



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

Dedico este trabajo de investigación a todos los educadores que participaron en esta investigación, por su gran valor personal y profesional, y por el significativo trabajo que realizan en pro de la educación de México y Brasil.

Agradecimientos

A mis tutores, por su valiosa compañía en todo el proceso de construcción de este trabajo, que se materializó por medio de orientaciones asertivas, pertinentes, constructivas y afectuosas.

Al Dr. Juan Bello Domínguez y Dr. Arturo Vilchis Cedillo, por su lectura atenta y evaluación crítica de este trabajo de investigación.

A todos los maestros y funcionarios del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el profesionalismo con que realizan sus labores.

A los compañeros de la generación 2013-1, con los cuales pude compartir estos años de investigación y estudio.

ÍNDICE

Resumen	11
Introducción	13
1. La gestión como objeto de estudio.....	21
1.1. La relación entre gestión y educación	21
1.2. La gestión en el ámbito de la educación y las reformas	25
1.3. Los noventa y la configuración de un concepto de gestión en educación	29
1.4. La crítica a la gestión de la educación	34
2. Los niveles de gestión en educación	39
2.1. La gestión educativa.....	39
2.2. La gestión escolar	41
2.3. La gestión del aula	44
2.4. La gestión pedagógica	45
2.5. La crisis de lo pedagógico	56
3. Marco teórico de la investigación	61
3.1. Contexto y principales conceptos de la filosofía del límite	62
3.2. Soportes del límite como categoría del análisis	77
3.2.1. La religación en el contexto del pensamiento complejo.....	77
3.2.2. La traducción en las sociologías de las	

ausencias y de las emergencias	82
3.2.3. Lo relacional en la relación con el saber	89
4. La investigación	95
4.1. Características de la gestión según las investigaciones en educación	97
4.2. Entrevistas con gestores pedagógicos	105
4.2.1. Caso 1. El caso de México	105
4.2.1.1. La gestión pedagógica a nivel escolar 107; 4.2.1.2. La gestión pedagógica a nivel del sistema, 118	
4.2.2. Caso 2. El caso de Brasil	126
4.2.2.1. Caso 2a, 127; 4.2.2.1.1. <i>El nivel de la gestión escolar,</i> 128; 4.2.2.1.2 <i>El nivel de la gestión educativa,</i> 138; 4.2.2.2. Caso 2b, 145; 4.2.2.2.1. <i>Gestión pedagógica municipal a nivel escolar,</i> 146; 4.2.2.2.2. <i>Gestión pedagógica municipal a nivel del sistema,</i> 152; 4.2.2.2.3. <i>Gestión pedagógica estatal a nivel escolar,</i> 160; 4.2.2.2.4. <i>Gestión pedagógica estatal a nivel del sistema,</i> 166	
4.3. Análisis documental	174
4.3.1. El caso de México	175
4.3.2. El caso de Brasil	194
5. Análisis crítico de la gestión pedagógica en Brasil y México	217
5.1. Las categorías de análisis de la gestión pedagógica	217
5.2. Repercusiones de la gestión pedagógica limítrofe	237

Conclusión	257
Bibliografía	267

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto de investigación la gestión pedagógica de Educación Básica de Brasil y México en el marco de las reformas educativas de los años noventa hasta la actualidad. Se fundamenta, por lo tanto, en el creciente interés de estos dos países latinoamericanos por dar respuestas adecuadas a las demandas de ofrecer una educación de calidad y al cúmulo de cuestiones pedagógicas pendientes, instauradas por reformas anteriores. Las reformas educativas, que fueron planteadas a partir de un modelo de gestión con vistas a la eficiencia y la productividad económicas, aumentaron la complejidad de la dinámica escolar y educativa, atribuyendo un papel secundario a lo pedagógico. La perspectiva de la gestión pedagógica consecuentemente, como un campo con identidad propia, se debilita por la forma como es tratada en las investigaciones educativas a partir de entonces, que la asocian con la gestión escolar y con la del aula. La investigación fue realizada a partir del análisis documental y de la producción académica desde los años de 1990 sobre el estado de la gestión pedagógica en ambos países, como también entrevistas con agentes que realizan hoy día dicha labor a nivel escolar y educativo. Las conclusiones de este trabajo refuerzan la necesidad de reposicionar el proyecto educativo actual, tanto de Brasil como de México, en el sentido de valorar lo pedagógico como centro del hacer educativo y en su papel sistémico e integrador más allá de la concepción hasta hoy adoptada por la academia y la práctica educativa.

Palabras-clave: gestión pedagógica, educación básica, reformas educativas, gestión escolar, gestión del aula.

Abstract

The objective of this study is to research the pedagogical management of Elementary Education in Brazil and Mexico in the framework of the education reforms that have been introduced since the 90's to this date. Therefore, it is based on the growing interest of these two Latin American Countries to provide appropriate answers to the need of offering quality education, and to an enormous series of pending pedagogical issues introduced by previous reforms. Education reforms –introduced based on a management model focused on economic efficiency and productivity– increased the school dynamics and educational complexities where pedagogical matters took a back seat. Consequently, the perspective of pedagogical management, as a field with its own identity, is weakened by the way it is dealt with in educational research since that time, which associates it with school and the classroom management. The research was performed based on document analyses and academic production since the 1990's on the status of pedagogical management in both Countries, as well as interviews with agents conducting nowadays such tasks at the school and educational levels. The conclusions of this work underscore the need to reposition the current educational project, both in Brazil and in Mexico, in regards to assessing pedagogical matters as the focus of education and its systematic and integrative role beyond the notion adopted by the academia and educational practice to this date.

Key Words: pedagogical management, elementary education, education reform, school management, classroom management.

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto de investigación la gestión pedagógica de Educación Básica de Brasil y México en el marco de las reformas educativas de los años noventa hasta la actualidad. Este período, que explicita las exigencias de un proceso de globalización generalizado, es extremadamente significativo para comprender el fenómeno de la gestión educativa, la escolar, la del aula y la pedagógica por el impacto que tuvo sobre esos conceptos. Múltiples cambios de inspiración financiera fueron impuestos a la educación, no solo de estos dos países sino también de todo el bloque que constituye América Latina, mismos que no favorecieron al desarrollo de una práctica de gestión adecuada para la educación y generaron resultados considerados internacionalmente como pobres (Aguerrondo en Castillo Alemán y Azuma, 2009) y lejanos de los parámetros de calidad esperados.

Esta investigación se fundamenta en el creciente interés de los países latinoamericanos, especialmente Brasil y México, por dar respuestas adecuadas a las demandas de ofrecer una educación de calidad por medio de sus procesos de gestión pedagógica. Ese supuesto trae a la superficie la consabida relación de la gestión con el cambio. Dicha relación necesita también ser cuestionada en sus planteamientos y en lo que pretende lograr en las prácticas escolares, sofocadas por la exigencia de implementación de modelos de países desarrollados, que tienen diferentes culturas y avances en lo educativo.

Si la reforma pide cambios y los cambios piden gestión, alguien debe hacerse cargo de los procesos que llevan a lograrlos. En este contexto específico de la acción pedagógica se destacan, en los estudios académicos, dos agentes importantes: el supervisor escolar y el coordinador pedagógico. En la práctica profesional, se presentan el director, el

subdirector académico, el profesor coordinador de núcleo pedagógico, el acompañante pedagógico, etcétera.

En este sentido, surge, particularmente, la preocupación con la gestión pedagógica como mecanismo de racionalización de la acción educativa. Ésta, además de ocupar un lugar de importancia en los proyectos y debates del sector, “representa una zona sensible donde tensionan las posibilidades y límites de la reflexión y la práctica educativa” (Furlán *et al.*, 1992: 153). Como tal, se muestra como una fuerza rebelde que resiste sujetarse a los estándares y a la homogeneización impuestos por las políticas educativas de esa década.¹

La gestión pedagógica, como un campo con identidad propia, es aún explorada de forma superficial en las investigaciones educativas actuales. Éstas, generalmente, la asocian con la gestión escolar y con la del aula.² Por eso, el análisis del fenómeno de la gestión en el ámbito de los procesos de aprendizaje y enseñanza de las escuelas públicas de Educación Básica y sus sistemas educativos pone en evidencia la dificultad de definir el espacio y el papel de los agentes responsables de ese proceso por falta de soporte teórico e investigaciones recientes.

El contexto que se estará analizando abarca dos grandes olas de reformas, que se iniciaron a finales de los sesenta sin que los países hubieran logrado avanzar en sus principales objetivos educativos (Aguerrondo en Castillo Alemán y Azuma, 2009). La primera ola conceptualiza erróneamente el aula como la instancia más pequeña del sistema escolar y como la unidad donde empieza y termina el cambio. Como

¹ El gran desafío de este trabajo es, como reflexiona Placco & Silva (2005: 74-75), al indagar acerca del hecho de que “[...] tal vez nuestro más grande reto sea pensar sobre cómo fueron fabricadas verdades en educación y cómo cada uno de nosotros opera esas verdades en nuestra práctica”. Para llevar a cabo esa propuesta, se toma la propia experiencia de más de 30 años en educación y el interés por la gestión pedagógica, como centralidad del trabajo escolar.

² La cuestión pedagógica tuvo gran desarrollo en los años noventa. Actualmente hay poca producción acerca del tema y se mantiene la perspectiva de los marcos teóricos de dichos años.

consecuencia se define el maestro como su principal agente, atribuyéndole el peso de toda la responsabilidad de los procesos de mudanza. La consecuencia de la adopción de esta estrategia fue que tal centralidad resultó insuficiente para la dimensión de los cambios esperados.

Hasta los años setenta, lo pedagógico era concebido como una actividad que no extrapolaba los límites del salón de clases. Las cuestiones del aprendizaje y de la enseñanza se quedaban bajo la responsabilidad exclusiva de cada maestro, aunque hubiera en muchas escuelas la presencia de un responsable por las cuestiones pedagógicas. El problema era que este profesional se preocupaba mucho más por las cuestiones didácticas.

La segunda ola de reformas, cuyo apogeo se dio en los noventa, amplía acertadamente, según estudiosos de la época, el foco del cambio para la escuela³ (Melo y Silva, 1992; Sacristán, 1992; UNESCO, 2000; Aguerrondo, 2009), donde lo pedagógico se entrelaza con la organización y la gestión. En consecuencia, se valora extremadamente la figura del director escolar como agente de cambio. Sin embargo, una vez más, la reforma centra su mirada sobre una base aún frágil para soportar la responsabilidad por los cambios que caracterizaron ese período, que dieron autonomía relativa a la escuela y exigencias absolutas.⁴

El desplazamiento de la centralidad del cambio para la escuela genera el rompimiento de la supuesta estabilidad pedagógica percibida

³ El cambio en los sistemas de enseñanza y de la escuela se ubica así en el proyecto más amplio de la reforma y democratización del Estado. La gestión de la educación como política estatal para que sea también una política pública requiere una vez más que la escuela sea el punto de partida de nuestras reflexiones, identificando qué es lo que se necesita ahí para garantizar no solamente el acceso sino también una experiencia de aprendizaje efectivo, con la calidad a la que la población aspira y que los cambios sociales y tecnológicos demandan (Melo y Silva, 1992: 49).

⁴ Según Aguerrondo (en Castillo Alemán y Azuma, 2009), la escuela puede afrontar esas demandas de las recientes reformas, pero no sola, ya que lo que se exige de ella debe ser implementado de forma adecuada en el ámbito del sistema, cuya función es apoyar, desde afuera, las decisiones tomadas en el corazón de la misma y responsabilizarse junto con el centro escolar por los resultados esperados.

desde el aula e instaurada no por el equilibrio, sino por el olvido o la transferencia de responsabilidad al maestro. Las cuestiones pedagógicas solo ganan estatus de acción posible de gestión a partir de la globalidad que constituyen las cuestiones escolares. El cambio en el sentido y en la dirección de las transformaciones rompe con los límites del salón y gana la complejidad institucional.

La adecuada delimitación del objeto de investigación, además de explicitar el origen de los conceptos de los diferentes niveles de gestión, requiere aclarar cómo se constituyen los sistemas educativos de los dos países focalizados. El sistema educativo brasileño se compone de dos niveles: la Educación Básica⁵ y la Educación Superior, siendo que la Educación Básica comprende los tres niveles educativos que cubren las edades de cero a 17 años: educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media. La gratuidad y obligatoriedad se refiere a los nueve años de la enseñanza fundamental, que corresponde a lo que se llama en otros países latinos primaria y secundaria.

El sistema educativo mexicano comprende tres subsistemas: la Educación Básica,⁶ la Educación Media Superior y la Educación Superior. El

⁵ En la jerarquía del Ministerio de Educación de Brasil (MEC), la gestión de la Educación Básica está a cargo de la Secretaría de Educación Básica. Ésta se divide en tres grandes direcciones, que se subdividen a su vez en coordinaciones específicas: la Dirección de Currículos y Educación Integral (Coordinación General de la Enseñanza Fundamental, Coordinación General de Educación Infantil, Coordinación General de Enseñanza Media y Coordinación General de Educación Integral), la Dirección de Formulación de Contenidos Educativos (Coordinación General de Tecnologías de la Educación, Coordinación General de Materiales Didácticos y Coordinación General de Medios y Contenidos Digitales) y la Dirección de Apoyo a la Gestión Educacional (Coordinación General de Gestión Escolar, Coordinación General de Redes Públicas y Coordinación General de Infraestructura Escolar y Tecnologías de la Información).

⁶ La instancia responsable actual de la gestión de la Educación Básica federal en México es la Subsecretaría de Educación Básica, de la cual dependen cinco direcciones generales encargadas de la reestructuración de dicha Subsecretaría, que culminó en 2005. Cada una de estas direcciones tiene bajo su responsabilidad factores estratégicos relacionados con el mejoramiento de la calidad: La Dirección General de Desarrollo Curricular, con el diseño de planes y programas de estudio; la Dirección General de Materiales Educativos, con el diseño y distribución de los libros de texto; la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación, con la gestión escolar; la Dirección General de Educación Indígena, con la educación de los grupos indígenas, y la Dirección General de Formación

primero comprende el preescolar, la primaria y la secundaria, de los tres a los 14 años de edad, lo que hace que el concepto de Educación Básica en México sea diferente del de Brasil en su distribución y duración. En Brasil la oferta de gratuidad de la educación preescolar y de la enseñanza media ya es una realidad y sigue ampliándose; en México, el Estado aún no ha logrado la universalidad de la educación preescolar. En relación con la Educación Media Superior, a partir de 2013 pasó a tener la misma obligatoriedad de la Educación Básica. Actualmente, todos los que postulan al ingreso a ese nivel tienen su lugar garantizado, aunque no se atiende la opción elegida por el alumno.

En el caso específico de esta investigación, los dos sistemas educativos además se diferencian por el modelo de puesta en práctica de lo que se denomina gestión pedagógica. En Brasil, la figura más estudiada es el coordinador pedagógico, que actúa directamente desde adentro de la unidad escolar. En México, hay varios estudios acerca del supervisor escolar, que actúa desde las esferas del sistema educativo, siendo apoyado por un equipo técnico-pedagógico y por el director y el subdirector, en el nivel de la escuela. La situación de las escuelas privadas en ambos países es distinta a la de las escuelas públicas.

Las funciones del coordinador pedagógico y la del supervisor escolar, bajo la perspectiva de esta investigación, problematizan los conceptos del modelo presentado por las reformas educativas de los noventa. Esto porque no presentan todavía la necesaria configuración para la puesta en marcha de acciones que generen una educación de calidad. La problemática pedagógica se intensifica a medida en que son contextualizadas en relación con otras figuras educativas que desarrollan labores pedagógicas como componentes de una gran cadena actual de compleja acción pedagógica.

Continúa de Maestros en Servicio, con la formación, actualización, capacitación y superación del magisterio en servicio (Castillo Alemán & Azuma, 2009: 160).

Las reformas educativas, a partir de la opción por un modelo de gestión de origen anglosajón con vistas a la eficiencia y la productividad económicas, provocó un “bombardeo” de orientaciones que aumentó aún más la complejidad de la dinámica escolar y educativa. Esto ocurrió sin que se dieran respuestas oportunas al cúmulo de cuestiones pendientes, instauradas por reformas anteriores. Una de ellas está relacionada con el papel secundario atribuido a lo pedagógico en la visión de la escuela como una empresa.

La presente investigación fue realizada a partir del análisis de la producción académica y de investigaciones de los años noventa hasta la actualidad sobre el estado de la gestión pedagógica en ambos países, como también entrevistas con agentes que realizan dicha labor a nivel escolar y educativo. Además se hizo el análisis de documentos oficiales de ese mismo período. Esto posibilita la comparación entre las características de la gestión educativa, escolar, del aula y la pedagógica en el marco ya delimitado anteriormente. Por ende, las hipótesis que orientan este trabajo son las siguientes:

1. Las reformas educativas en Brasil y México, desde los años noventa, impusieron un modelo de gestión escolar que privilegió lo administrativo en detrimento de lo pedagógico.
2. Las soluciones pedagógicas manejadas por ambos países no logran impulsar la calidad educativa esperada porque fallan en la base de construcción de esa solución.
3. Varias teorías presentan aspectos que, revisados, colaboran para la mejor construcción de la gestión pedagógica como una práctica mediadora: la teoría de la complejidad, la relación con el saber y la ecología de los saberes, la epistemología de la ceguera y la sociología de las ausencias y de las emergencias.

4. Todos estos soportes teóricos y también el concepto que se tiene de gestión pedagógica pueden ser ampliados en sus perspectivas por una nueva visión del sentido de límite, término tan cercano a la educación.
5. La gestión pedagógica debe ser considerada en el contexto más amplio de la gestión educativa y de la gestión escolar, y en el específico de la gestión del aula, en la necesaria relación entre niveles que la caracterizan como un hecho que se desarrolla en el límite entre los variados niveles de gestión.

En la búsqueda de nuevas perspectivas de análisis de la realidad educativa, se utilizan como marco teórico algunos conceptos puestos en evidencia a partir del estudio de la obra de autores como Edgar Morín, Boaventura de Sousa Santos y Bernard Charlot. Sin embargo, se enfoca principalmente la obra de Eugenio Trías en su filosofía del límite, que abre nuevas perspectivas de análisis pertinentes para la educación. Se constituye una renovada lectura de la realidad descrita en muchísimas investigaciones y publicaciones, que ponen énfasis en la crisis educativa y en su estado de agotamiento y de extrema limitación.

Para el desarrollo del trabajo, se le ha organizado en cinco capítulos, además de la introducción y de la conclusión. El primer capítulo sitúa la gestión como objeto de estudio a partir de la revisión de sus fundamentos desde los años noventa y de la crítica a dicha perspectiva. El segundo conceptualiza los diferentes niveles de la gestión de la educación para desarrollar, a partir de ahí, el concepto de gestión pedagógica y también comentar sobre la crisis de lo pedagógico. El tercer capítulo presenta un marco teórico centrado en diferentes enfoques: el filosófico, el sociológico y el educativo para ampliar el análisis que se pretende hacer. El cuarto describe los resultados de la investigación hecha en los dos países enfocados, dividiéndose en tres partes: la primera, que trata de la

investigación educativa actual acerca de la gestión y sus principales agentes; la segunda, que sintetiza las entrevistas realizadas con agentes de gestión pedagógica, y la tercera, trae la síntesis del análisis documental acerca de la gestión pedagógica y sus autores. El capítulo cinco materializa la crítica a la gestión pedagógica en Brasil y México a partir de las categorías de análisis presentadas en el tercer capítulo y apunta para las posibles repercusiones de una gestión pedagógica limítrofe.

1. La gestión como objeto de estudio

1.1. La relación entre gestión y educación

Hasta los años setenta no se hablaba de gestión. En la parte de lo que hoy se denomina gestión estaban la planeación y la administración como actividades distintas y separadas, de tal forma que los planificadores se encargaban de hacer planes, fijando objetivos y acciones que deberían ser ejecutadas por los administradores (Weiss, 1992; Casassus, 1999). Actualmente, esas dos acciones están integradas dentro del concepto ampliamente aceptado en el medio educativo, que transita entre varias perspectivas que enfocan la relación, la identidad, la representación o el lenguaje. Sin embargo, aunque ordinariamente se confunda la gestión con la administración, a la gestión de lo educativo se asocia un sentido multidimensional que integra la complejidad de las acciones escolares, incluyendo la coordinación, conducción y dirección de procesos, la reflexión pedagógica de las decisiones tomadas por los gestores, la cooperación.

Según Casassus (1999: 17-18), “la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos, y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción”⁷. Sin embargo, la noción de gestión en educación ha provocado disensos en su conceptualización,

⁷ La observación de las prácticas de gestión muestra que de ellas emerge una forma de concebir las acciones de los seres humanos en sociedad, es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones). Dentro de ellas, las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción. Esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana. Cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana (Casassus, en UNESCO, 1999: 14).

porque aquélla depende de la base teórica utilizada para explicar el término. Hay dos vertientes que son las más aceptadas en el medio educativo. La primera considera la gestión “como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados propósitos”, o sea, se acerca a la visión de una empresa de productos o servicios. La segunda, proveniente de diferentes corrientes político-económicas, acerca el sentido de gestión al de dirección, gobierno y participación colectiva, e incorpora la noción de autogestión.

Otra perspectiva en relación con el tema expone la estrecha relación entre la gestión y el aprendizaje.⁸ Bajo esa perspectiva, que mucho interesa a la educación, ya que el aprendizaje es su gran finalidad, la gestión, en su proceso de desarrollo, favorece que las personas de la organización aprendan sobre la adecuada relación de los elementos que la componen (relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores). Esto genera un proceso de aprendizaje continuo que favorece la expansión de las capacidades para alcanzar objetivos previamente definidos.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE), relaciona el vocablo *gestar* al de “llevar y sostener en el seno”. Se asume ese concepto que remite a algo que se hace por dentro y con el sentido de garantizar la vida, es decir, engendrar. Parece infundir un sentido mucho más fértil que el tradicional y técnico del diccionario Aurelio y el Priberam, de lengua portuguesa, que relacionan el término “*gerir*” a aspectos meramente administrativos y empresariales.

El uso del término gestión, desde su introducción en el ambiente educativo, ha provocado controversias. En su acepción tradicional, ese término está cargado de la idea de solución, ordenamiento, administración, planeamiento, estructuración, objetivo; relacionado con el ahorro del tiempo,

⁸ Estos temas fueron abordados por *Arie de Geus* y, más actualmente por *Peter Senge* (Casassus, 1999: 18).

de recursos, seguimiento de instrucciones y pasos. Mucho de eso se debe a que, hasta la actualidad, en el sentido común de los gestores sobrevive la concepción⁹ que considera la gestión como proceso secuencial de operaciones simultáneas (Medeiros y Passador, 2013: 59). A pesar de las críticas, se intenta rescatar el término “gestión”¹⁰ bajo una nueva perspectiva, con la finalidad de agregar más comprensión al fenómeno de la cotidianidad del acto pedagógico.

Dentro de una visión alternativa, se aborda tal concepto a partir de la óptica de la producción, creación, gestación y generación, sentidos mucho más potentes para dar cuenta de las especificidades de la acción educativa. Además, en función de los variados modelos de acción pedagógica, el término gestión funge como término más genérico ya que esa dimensión es desarrollada por diferentes puestos y funciones dentro de las escuelas y los sistemas. Por lo tanto, se busca en este texto enfatizar la gestión como la concepción de actos únicos, diferenciados, particulares y posibles a los educadores en funciones de liderazgo académico o administrativo.

Forzosamente, ese abordaje remite a su capacidad de producción, realidad olvidada por las más variadas investigaciones del campo educativo. En muchos momentos, no analizan la escuela como una organización productora o enfocan aspectos o soluciones educativas como si fuera posible hacerlo aislando lo investigado de su contexto. Además, describen a los educadores como “actores”, evocando cierta pasividad frente a los fenómenos educativos. En este estudio, se propone el término “autores”. Dicha proposición nace de la conciencia del poder productivo, de autoría, de construcción propia de saberes de todas las personas que constituyen la

⁹ Esta concepción fue desarrollada por Fayol.

¹⁰ Para los que conocen posturas previas con relación a las “definiciones” de nuestro campo, este esfuerzo por aclarar la gestión pedagógica debe comprenderse como un ejercicio circunstancial. Seguimos creyendo que la polisemia es inevitable y además acarrea una deliciosa maraña de efectos de sentidos insospechados. También las metonimias y metáforas, como se sabe, a veces permiten que aflore otra suerte de saber. En este sentido, no nos negamos a flotar en las afluencias entre gestión, gesta, gestar, gesto, etc. (Furlán *et al.*, 1992: 145).

comunidad educativa, sea alumno, maestro, coordinador, director, subdirector, psicólogo, orientador educacional, el supervisor, entre otros, en acción de gestión.

Se utiliza también como punto de partida la concepción de la escuela como un ser que aprende y produce cultura, valores e imaginarios (UNESCO, 2000).¹¹ Por lo tanto, llamarlos autores educativos o escolares es devolverles su naturaleza tangible, de vida real, concreta, de autoría y coautoría (Orsolon, 2003) con firma propia en su producción de conocimiento, de experiencia laboral, de investigación de su propia profesionalidad, de transformación, etcétera. Muchos podrán decir que se brinca de un concepto, en el sentido artístico, a otro, pero, aun así, se tiene la seguridad de que el término describe mejor el propio posicionamiento en relación con los temas que se van a tratar en este estudio.

Además, en la misma dirección, retomando el pensamiento de Batista¹² (2003, p. 111), con el término autor se busca tomar distancia de la visión de gestión como algo que está en un plan superior al de varios sujetos escolares. Al situarla en un nivel de acción y reflexión, de autoría y coautoría de prácticas, esta función será comprendida en sus relaciones con toda la comunidad educativa en el mismo plano y en la complejidad de sus saberes. Para lograr tal propuesta, se parte de una pregunta esencial: ¿Cómo se forma un gestor pedagógico con la visión sistémica y compleja que solicita la actualidad de la vida educativa para asumir de forma integral sus acciones de gestión pedagógica?

¹¹ Escuela entendida como una comunidad de aprendizajes... (UNESCO, 2000: 19-22).

¹² Pienso que, intencionalmente, provoqué un cuestionamiento sobre los modos como se ha debatido sobre la coordinación: en un número significativo de publicaciones, en especial las de responsabilidad de sectores formuladores de políticas educacionales, hay un cierto rasgo de abstracción en las prácticas y la coordinación, como si el coordinador respondiera individualmente por la marca de control o de mediación impresa en una determinada realidad. No comparto esa concepción de coordinador (Batista, 2003: 111, en Placco & Almeida, 2003).

Esta pregunta revela la contradicción entre el modelo de gestión exigido por las políticas públicas en educación y las prácticas de gestión vividas en el sistema, en el interior de las escuelas y de los salones de clases. El problema está en que se pretende afrontar una realidad muy compleja con concepciones, acciones y estructuras todavía muy sencillas. Esta perspectiva se sostiene por la comprobada tensión, la contradicción y el distanciamiento actual entre los diferentes niveles de la gestión educativa, escolar, del aula y la pedagógica.

1.2. La gestión en el ámbito de la educación y las reformas

La gestión de la educación, comprendida como una función administrativa, no es práctica nueva en América Latina. Existe desde el momento en que se fundaron las primeras escuelas en la región bajo la conducción de religiosos católicos. Ellas seguían orientaciones de sus congregaciones y sus gestores administraban las cuestiones materiales y el manejo del carisma religioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como si fueran un gran sistema encadenado por la fuerza de la fe.

Eso vale tanto para Brasil como para México porque, guardadas las debidas dimensiones de sus diferencias histórico-culturales, esos dos países no huyeron de esa regla general. Sin embargo, en ambos, la laicización del Estado y de la educación, después de los procesos de proclamación de la República, en el siglo XIX, desdibujan el diseño de la estructura educativa que existía desde los tiempos coloniales. Con eso se busca una nueva configuración rumbo a la composición de un sistema educativo nacional que tardará en ganar cuerpo como unidad educativa organizada en función del ambiente político y social de cada país.

El siglo XX será fundamental para la construcción del sentido de sistema educativo en Latinoamérica y de sus modelos de gestión. La organización de un sistema aumenta en mucho la complejidad del manejo de las escuelas, que antes se hacía de forma muy individual, muy focalizada en los procesos de enseñanza. En sus principios, la educación se orientaba a formar ciudadanos, de tal forma que su gestión estaba direccionada a “incorporar a todos los individuos en marcos y códigos culturales comunes, con la finalidad de que ellos pudieran ejercer sus derechos cívicos elementales” (Tedesco, 1992:22). El período posterior a la Segunda Guerra Mundial impone un nuevo modelo en que la cuestión de la ciudadanía es sustituida por el de los recursos humanos, que “concibe la educación a partir de su contribución al aumento de productividad de la fuerza de trabajo” (*idem*). En ese ambiente, las “decisiones educativas fueron procesadas y evaluadas como decisiones de inversión de capital” (*idem*).

Para Melo y Silva (1992:52), cuando hacen el balance de las políticas educativas de los años sesenta a ochenta y las marcas profundas que dejaron los sistemas educativos de los noventa, afirman que hay que poner atención a dos conjuntos de problemas. El primero se refiere a la política de formación de recursos humanos y a la concepción del proceso pedagógico en el nivel de la unidad escolar. El segundo se relaciona con la organización institucional del sistema y de la escuela.

Solamente a partir de los sesenta-setenta, de forma muy tardía, las prácticas de gestión educativa inglesas y norteamericanas llegan a la región en pleno proceso de universalización de la educación, que centraba la atención en los aspectos cuantitativos de la cobertura educativa (*ibidem*: 49). El aula, entonces, es considerada como el centro privilegiado del cambio educativo. En esta época se introduce el término “cambio” para identificar la clave de éxito de empresas industriales y comerciales, y se pasa a usar

expresiones como “gestión del cambio”, “dirección del cambio”, “estrategias de cambio” (Antúnez, 1997: 199-231).

Lo que se constata es que ese camino, emprendido entre los años sesenta y setenta para mejorar la enseñanza por medio de grandes reformas curriculares, tuvo un éxito muy modesto. La falta de la apuesta en la formación de los maestros y mudanzas estructurales a nivel de la escuela fueron algunas de sus causas (Sacristán, 1992:87). Ya en esas dos décadas empiezan las críticas con relación a la comparación indiscriminada de las escuelas con organizaciones industriales y comerciales, sin la consideración de sus particularidades.

El análisis de la historia de las reformas educativas revela que esas dos situaciones –la formación adecuada de los educadores y el cambio de la estructura escolar–, continuaron y continúan siendo los graves problemas que justifican el fracaso de las políticas educativas tanto en Brasil como en México. A esa situación de “olvido”, se suman la falta de conexión entre los diferentes niveles de gestión y la cuestión pedagógica, siempre puesta en segundo plano en relación con objetivos políticos más relevantes. Los años setenta avanzan en cobertura, pero no en la calidad de los aprendizajes y de las condiciones físicas del aula y de la escuela. La gestión de lo pedagógico, en ese momento, está singularizada en la acción individual y solitaria del maestro en su salón de clases sin conexión con el todo de la escuela y de la gestión educativa, conceptos aún en construcción.

En los ochenta, el nuevo enfoque de las políticas educativas, tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en diferentes grados del proceso de desarrollo, pone a la educación en el centro de las preocupaciones de las políticas en razón de dos factores. El primero de ellos se relaciona con las nuevas demandas nacidas por el impacto de la informatización, universalidad de la economía y nuevas formas de organización del trabajo y de la vida social en pro de la calidad. El segundo, deriva del agotamiento del modelo económico basado en la mano de obra

barata y en la abundancia de materia prima. La educación en esa década se afirma como una necesidad estratégica no solamente en función del ejercicio de la ciudadanía sino también como promoción de desempeño social y económico (Melo y Silva, 1992: 57).

En razón de las políticas neoliberales y el achicamiento del Estado, empiezan los planes de descentralización educativa. Ese proceso desencadenará un desarrollo irreversible en las formas de gestionar la educación en medio de la complejidad de la situación económica de América Latina. En estos 10 años, se mueve el foco del cambio educativo al ámbito institucional, representado por la escuela, y la dimensión pedagógica pierde importancia en los procesos de gestión escolar. La sensación es que, a partir de esa época, la situación de considerar lo pedagógico como un supuesto natural del trabajo de los profesores y del director se intensifica.

A los años ochenta se debe la introducción de los principios de la administración de empresas que empiezan a ser utilizados, formalmente, a nivel de la gestión educativa y a nivel de la gestión escolar, cuando la dirección de la escuela se diseña bajo esos principios como un efecto en cascada. Tal situación camina en paralelo con los cambios de la gestión del propio Estado y se intensifica con las políticas de descentralización y de expansión de los sistemas educativos en ambos países, procesos que ganan fuerza a finales de los años ochenta y principios de los noventa. Los modelos de gestión de esa época se multiplican y, en consecuencia, influyen en la práctica actual de la gestión escolar, que sigue siendo valorada como el centro del cambio educativo hasta el momento.

En esta secuencia, la década de los noventa será de fundamental importancia para la comprensión de los rumbos que sigue la gestión educativa. En esa época, por medio de reformas amplias, se solidificarán las bases teóricas y prácticas de los estilos de gestión hasta la actualidad. Por tratarse de un período fundamental para la comprensión del objeto de investigación, se profundizará más en el contexto de dicha década, incluso

porque varios aspectos criticados por estudiosos de los años noventa continúan sin solución.

1.3. Los noventa y la configuración de un concepto de gestión en educación

Los años ochenta y noventa en América Latina se desarrollaron en un contexto de profundas transformaciones relacionadas con los procesos de globalización, los cambios económicos, la mayor valoración del conocimiento y de la información y la competitividad internacional, entre otros tantos factores que, específicamente en el campo de la educación, exigieron nuevas demandas de calidad, más eficiencia y equidad. El nuevo papel del Estado impuso una gran movilización por la descentralización de los sistemas educativos de los países de Latinoamérica y eso provocó cambios significativos en su organización y en la cultura de las escuelas. En este ambiente de nuevas exigencias por mejor desempeño educativo, la administración escolar se muestra insuficiente para afrontar esa realidad y la gestión pasa a ser un elemento determinante para lograr los cambios solicitados por las políticas educativas de ese período, que materializan las exigencias de su tiempo.

A partir de los años noventa, se instala una nueva visión de la función educativa a nivel mundial y, como consecuencia, gran parte de los países latinoamericanos genera nuevas leyes educativas muy similares en lenguaje y postulados partiendo de las orientaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos o Conferencia de Jomtien. En ese evento, los organismos técnicos y financieros internacionales discutieron el papel de la educación en los países en desarrollo para enfrentar los efectos de la globalización a partir de los ejes promotores del desarrollo: la productividad y la democracia. Los organismos internacionales responsables directos de

reelaborar esta nueva visión de la educación en América Latina fueron la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Muchas fueron las estrategias para recuperar la educación de su grave situación, deteriorada en los años ochenta por la focalización en el pago de deudas externas y la reducción de la inversión financiera en función de una fuerte restricción de las políticas sociales. Sin embargo, este período se focaliza en el tema de la gestión, que viene a ser el eje de las reformas educativas (UNESCO, 1999: 9). En ese sentido, las gestiones educativa y escolar pasan a materializar la posibilidad de alcanzar el cambio institucional requerido para rebasar la cuestión de la cobertura y llegar a la calidad educativa planteada por las políticas públicas de esa época.

En este contexto, la UNESCO, particularmente, se interesa por el tema de la gestión y desarrolla estrategias de formación de administradores y planificadores, además de favorecer encuentros de especialistas para profundizar el tema y su nivel de investigación. La intención es llegar a una gestión que logre responder bien a las principales problemáticas educativas de ese momento, que eran la cuestión de la diversidad, la participación, la autonomía; en fin, una “gestión total” (*idem*). La gestión, entonces, es presentada como el conocimiento y el saber hacer precisos para conducir a la escuela a sus fines, y el papel del director gana fuerza protagónica para la “animación y coordinación de las nuevas formas de trabajo”, con la finalidad de canalizar y ejecutar las prescripciones de las políticas educativas a nivel escolar (Ezpeleta, s/f: 2).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y también la UNESCO orientan a los sistemas escolares para que fortalezcan su desarrollo educativo. Esto deberá ser hecho por medio de nuevas competencias de una gestión educativa sintonizada con los

requerimientos de la economía globalizada que impone valores de competitividad, eficiencia de recursos y búsqueda de resultados. De esa forma, los modelos de efectividad empresarial asociados a la simplificación y descentralización administrativa, enfocados en elevados estándares de calidad influyen directamente la base conceptual de los modelos de gestión educativa en sus distintos niveles (Alvariño *et al.*, 2000). La ambivalencia de esa estrategia es que, al contrario del ambiente empresarial, ella no fue acompañada de un adecuado proceso de formación de los profesionales de la educación, inexpertos en las cuestiones de la administración y de la economía. En esa época, los documentos que circulan en el medio educativo están llenos de extranjerismos oriundos de Estados Unidos e Inglaterra, como *stake-holders*, *top-down*, *management*, *accountability*, *input-output*, *effective schooling*, *benchmarking*, *staff* y otros ya traducidos, como *valor agregado*, *mejora constante*, etc. La educación privada, de modo general, por su contacto directo con el mercado, adopta esos términos y varias herramientas de gestión empresarial de modo más rápido que los sistemas de educación pública.

Para la investigación educativa producida en esa época, el concepto de gestión, resultante del desarrollo y vigencia de los modelos de las últimas cinco décadas, transita entre, por lo menos, siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales, en el decir de Casassus (1999: 18): el normativo, el prospectivo, el estratégico situacional, la calidad total, la reingeniería y el modelo comunicacional. Según el autor, estos marcos no han sido desarrollados en forma secuencial, pero pueden ser presentados secuencialmente, sin invalidar el anterior, “en la medida en que cada uno constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior”. Eso genera “una acumulación teórica e instrumental”, ya que representa un avance. La organización, y consecuentemente su gestor, a partir de esa variedad de enfoques, pasan a ser percibidos bajo varias dimensiones y una perspectiva cada vez más compleja, holística y que no se reduce a modelos.

En el ámbito educativo, la planificación de visión normativa, que rigió entre los años cincuenta y setenta, estuvo orientada al crecimiento cuantitativo del sistema, a partir de políticas de expansión de la cobertura de los sistemas educativos nacionales. Esta visión de la planificación, asumida por la OCDE y la CEPAL, introduce la racionalidad de los planes nacionales de desarrollo. Éstos buscan proyectar tendencias a partir de una visión lineal del futuro como algo único y cierto de alcanzarse.

La visión prospectiva, en los años setenta, aún con estilo cuantitativo, establece que el futuro, ahora previsible por medio de la construcción de escenarios posibles, no se explica necesariamente sólo por el pasado y se caracteriza también por su faz múltiple e incierta. En ese sentido, el futuro único y cierto de la visión normativa pasa a ser flexible. Por lo tanto se trabaja para reducir su incertidumbre a partir del intento de captar y describir diferentes escenarios que impactan en la construcción de la visión del futuro.

La visión estratégica, ya en la transición de los años ochenta a los noventa, a partir de su carácter normativo y táctico, de evidente origen militar, acentúa la vinculación de lo económico a la planificación y la gestión. Bajo su perspectiva se puede llegar al futuro deseado siempre que se determinen las normas de cómo llegar hasta él con la descripción de los medios que se utilizarán para ese fin. Para esto, se trabaja en el sentido de hacer emerger la identidad de la institución por medio del ejercicio del autoconocimiento y el conocimiento del entorno siempre cambiante.

La visión estratégico-situacional es explicitada por el chileno Carlos Matus (1991) en medio de la crisis estructural y de la inestabilidad social de los años ochenta. En este contexto se introduce el tema de la situación o de la viabilidad política en el ambiente de la planeación estratégica. Para ese autor, el principal criterio de la gestión, interpretada como el “proceso de resolución de nudos críticos de problemas”, es la búsqueda de acuerdos para lograr consensos como forma de viabilidad de los proyectos en un proceso muy complejo de conducción política.

Con el inicio de los años noventa, surge el tema de la calidad y, consecuentemente, la preocupación con los resultados y los procesos de la organización. Son, por lo tanto, introducidos, en el ambiente educativo, varios conceptos como los de la eficacia, la eficiencia, la perspectiva de la medición y visibilidad de los resultados, el control, la revisión sistemática de los procesos y el de la mejora continua. En el caso de la educación, esa visión genera una tensión provocada por el sentido de calidad que se queda suspendido por la consideración de su suposición como algo natural en el proceso educativo.

La visión de la reingeniería se caracteriza por un cambio radical en la forma como se conciben los procesos, por medio de su rediseño, buscando reconceptualizar los aspectos fundacionales de la organización. Ya no basta mejorar lo que existe, hay que reconsiderarlo radicalmente por medio de cuestionamientos constantes. Por fin, la visión comunicacional, a partir de la mitad de los años noventa, agrega la consideración de los procesos organizacionales por medio de la perspectiva lingüística. Ella permite concebir cómo las redes de comunicación funcionan en la operación de los procesos de la organización para facilitar o impedir que se logren las acciones deseadas. Bajo esa perspectiva, la gestión se hace por la coordinación de acciones gestoras, resultantes de destrezas comunicacionales y de negociación.

1.4. La crítica a la gestión de la educación

Iniciar el proceso de las reformas de los noventa desde la gestión presentó riesgos¹³ asociados con las estrategias desarrolladas desde el nivel central de los sistemas educativos (UNESCO, 1999: 9). La gestión escolar, por ejemplo, fue pensada a partir de principios homogeneizadores de inspiración anglosajona que la comparaban a la gestión empresarial y toda suerte de estandarización de procesos con miras a la eficiencia y la productividad. O sea, la educación, y en particular la escuela, no fue pensada como una “empresa” pedagógica ya que eso expresaría su gran finalidad, que es la de generar aprendizajes. Al contrario, se subordinó lo pedagógico a lo administrativo, a partir del olvido de las características propias de organización de la escuela y de sus prácticas cotidianas.

Ezpeleta y Furlán¹⁴ (1992: 16-17) apuntan que, para dar cuenta de las exigencias socioculturales que impone la década, se necesita una profunda transformación de las estructuras de la escuela y sus dinámicas de gestión. Lo más grave de tal constatación es que ésta es una cuestión ya reclamada por varios estudiosos de la educación desde hace mucho tiempo, una necesidad que cubre desde la cima del sistema educativo hasta la base del aula. Es imperativo que la revisión de sus procesos de gestión considere la naturaleza pedagógica del trabajo escolar.

¹³ “La adopción generalizada de los principios y prácticas de las escuelas clásicas y psicosociológica de la administración en la gestión educativa, parte de la falsa suposición de que dichos principios y prácticas son automáticamente aplicables a la conducción de cualquier institución, independientemente de su naturaleza, sus objetivos y su entorno social y cultural. En ese sentido, muchas veces los fines de la educación y los objetivos específicos de las escuelas y universidades han sido postergados por tecnologías administrativas que rinden culto predominante a la eficiencia económica y a la eficacia institucional” (Sander, 1996: 17, citado en Navarro R., s/f: 40).

¹⁴ Los autores coordinan un documento denominado “La gestión pedagógica de la escuela”, un libro-síntesis de un encuentro internacional promovido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, en 1992, cuyo tema central fue la gestión pedagógica de la escuela como “enclave fundamental del proceso de transformación”.

También se reivindica la necesaria vinculación entre lo organizativo y lo pedagógico, abordados de forma independiente. La finalidad es sacar a la gestión del confinamiento y llevarla a la órbita administrativa y de planificación sin neutralizar los proyectos pedagógicos impulsados por las escuelas. En este sentido, este nuevo posicionamiento de lo pedagógico, como un lugar concreto de transformación, requiere cambios en las esferas políticas dentro del campo de la gestión educativa.

Una de las contradicciones de las políticas implementadas a partir de los años noventa hasta la actualidad es que establecieron como su objetivo principal el mejoramiento cualitativo de la enseñanza, pero sin dar la valoración adecuada a lo pedagógico como aspecto central de todo ese proceso de reforma. Al contrario de lo que se esperaba, los procesos pedagógicos, vinculados al aprendizaje y a la enseñanza, estuvieron y todavía están en situación marginal. La calidad, como factor ordenador y conductor de dichas políticas, se quedó en suspensión, sin un concepto objetivo que le diera materialidad en las prácticas de gestión educativa, escolar, áulica o pedagógica.

Desde principios de la década en cuestión, se defiende que la escuela, en el proceso de cambio que se instaura, debe buscar no traicionar su vocación. Tampoco perder la centralidad de su trabajo, que debe ser lo pedagógico y, consecuentemente el proceso de aprendizaje y enseñanza. El concepto de gestión pedagógica en esa década parece estar más cerca de la gestión del aula ya que no hay indicios de su relación con el proceso amplio que involucre toda la escuela.

Ezpeleta (1992: 115-116) alerta que las políticas públicas a partir de los noventa otorgan a la gestión un carácter eminentemente estratégico y que, aunque pudiera ser un concepto potente y adaptable a la educación, evidenció el riesgo de agilizar solamente la gestión en su dimensión administrativa. Ese enfoque predominantemente administrativo, centrado en

el papel del director,¹⁵ no rindió lo que se esperaba en relación con los resultados que se buscaban y eso pone bajo sospecha la validez del modelo impuesto a las escuelas, sin considerar la necesaria y obvia relación de igual a igual con la gestión pedagógica. Eso fue intensificado por el deterioro también de los currículos de los cursos de formación de maestros que no desarrollaron adecuadamente capacidades para la gestión (Melo y Silva, 1992: 56).

Otro aspecto que ha merecido crítica de la herencia del modelo de gestión empleado en la educación, principalmente en su dimensión escolar y pedagógica, es la ideología de la toma de decisiones. Según Furlán y coautores (1992: 144-145) las raíces en el individualismo y en el voluntarismo pueden convertir la acción del gestor en un proceso de autolegitimación que va en contra de la naturaleza colectiva de los niveles de gestión que se desarrollan en el interior de la escuela. El problema es resolver cómo la toma de decisiones puede ser colectiva o refleje lo consensado, aunque hablemos de la gestión del aula, que presenta el desarrollo individual como un elemento muy fuerte.

La gestión surge en el escenario de la administración de empresas como una idealización organizativa que deshace los conflictos. Eso desde el principio fomentó siempre una gran tensión en el medio educativo porque la naturaleza colectiva de la gestión de la educación, principalmente en su dimensión escolar, echa por tierra esa perspectiva. La riqueza del proceso de enseñanza y aprendizaje está en el cuestionamiento, en el conflicto saludable de las ideas, en la oposición de visiones de mundo. Para Carranza (1992: 283), los nuevos conocimientos descubren la escuela “como un espacio de conflicto, donde las condiciones objetivas de trabajo y las ideologías educativas –de base práctica y controvertida– predisponen

¹⁵ “[...] la dirección de la escuela, concebida y exigida más como representante de la administración que como cabeza de una empresa pedagógica, está prefigurada para optar por prioridades que impacten ‘hacia arriba’” antes que dirigidas hacia el cuerpo docente y su trabajo en las aulas” (Ezpeleta, 1992: 114-115).

visiones y prácticas sobre la realidad escolar más allá de la racionalidad de las políticas”.

Melo y Silva (1992: 56) apuntan también al debilitamiento de la autonomía de las escuelas como resultado de la política de expansión del Estado. Él fortaleció las estructuras centrales e intermedias, en detrimento del núcleo de todo ese proceso, que es la escuela. Además, la gestión escolar gana “un carácter ritual y burocrático” en función de la fragmentación del proceso pedagógico y de las tensiones entre la planeación y la ejecución de proyectos, el refuerzo del control de aspectos formales por parte de la supervisión escolar, que minimiza “el rendimiento de cuentas sobre aspectos sustantivos” de la gestión escolar.

Y a finales de los años noventa, Cantero y coautores (1999), al hablar de la gestión escolar, aún preguntaban “¿qué miramos y valoramos?”, instigados por las consecuencias polémicas de la adopción, en el campo de las políticas y prácticas educativas, de una concepción tan homogeneizadora como el modelo importado de las empresas de productos y servicios (Cantero *et al.*, 1999; Sacristán, 1992; Ezpeleta, 1992). Como sobre éstas se centraba todo el interés de la política y de la economía mundial, a la educación no le quedó más remedio que aceptar el paradigma dominante de las ciencias de la administración, el cual “desdeñaba la importancia de conocer las especificidades de otras organizaciones” (Cantero *et al.*, 1999: 12-13). Según los autores, en el caso de la educación se subestimó también la investigación empírica sobre sus prácticas al punto de limitar a los educadores a la construcción del conocimiento alrededor de los procesos de gestión.

2. Los niveles de gestión en educación

La mayoría de los conceptos que se tienen actualmente de gestión educativa, escolar y pedagógica fueron contruidos en los noventa; por lo tanto, traen en sí rasgos de un pensamiento marcado por la presencia de los valores de la administración empresarial, como ya se afirmó anteriormente. La búsqueda de la calidad, como consecuencia de la gestión, será el rasgo más distintivo de las políticas que orientaron la construcción de muchos de los conceptos nacidos en esa época y que siguen vigentes. El foco de esta investigación es la gestión pedagógica, pero es necesario aclarar otros niveles de gestión para, después, explicar la propia comprensión de ese concepto. Para el efecto de este trabajo, se distinguen tres niveles diferenciados de gestión: la educativa, la escolar y la del aula, para después ubicar la gestión pedagógica en ese contexto.

2.1. La gestión educativa

Se entiende la gestión educativa como el conjunto de acciones estratégicas macro a nivel nacional, estatal o municipal, con miras a poner en marcha los planes generales de educación, de acuerdo con el modelo de descentralización aplicado en el país. Tales acciones están relacionadas con las orientaciones de las políticas públicas educativas y sus desdoblamientos, como principios generales de actuación que son asimilados de forma diferenciada por los mecanismos de la gestión escolar, pedagógica y del aula, que están en el nivel más operativo. La gestión educativa, en su sentido de acciones generales, engloba todas las dimensiones de la administración escolar, profesional y también las orientaciones de carácter

curricular y de evaluación, asociadas a la gestión de la educación en su ámbito más amplio.

Castillo Alemán y Azuma (2009: 21), al hacer una diferenciación entre gestión institucional y gestión escolar, ayudan a comprender la diferencia entre lo que se considera gestión educativa y escolar. Para ellas, la gestión institucional del sistema educativo, o sea, la gestión educativa, se refiere a los procesos organizativos, administrativos y operativos que realizan las administraciones educativas federal, estatal y municipal en la ejecución de los programas y proyectos señalados por la política educativa, con los recursos y el financiamiento disponibles. En este sentido, la gestión educativa, aunque sea amplia y general, tiene una dimensión teórica que debe asociarse a una dimensión práctica, operativa y evaluativa.

Furlán y coautores (1992: 143) también conciben la gestión educativa como “institucional” y explican que ella ocurre en el ámbito de las políticas y de la organización del sistema escolar en su conjunto. En esta misma dirección, conceptualizan Mello (1998) y Navarro R. (s/f) a la gestión educativa a partir de su alcance macro y de la perspectiva de que ese nivel contiene a los otros niveles de gestión, o sea, la escolar, la pedagógica y la del aula. Ezpeleta (1992: 11) ubica la gestión educativa en un encuadre de regulación general ya que las normas constituyen el eje articulador para la concepción y operación del sistema educativo como un conjunto.

A su vez, la UNESCO (2000: 19-22) defiende que la gestión educativa debe impulsar procesos de cambio que remuevan las prácticas y las visiones de la organización escolar de la cultura burocrática a que estaban limitadas en función de mantener esquemas de programación, reglamentación y estandarización. Debe aún más, favorecer la construcción de una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes. Para eso tiene que generar dentro de sus funciones, capacidades para la experimentación y la innovación para alcanzar el logro de los objetivos educacionales.

En este sentido, la gestión educativa, partiendo de la aceptación de su íntima relación con el aprendizaje, debe ser comprendida también como un conjunto de orientaciones para la acción de formación constante de los educadores que ocupan los variados niveles de la gestión de la educación, sea en nivel macro, mediano o micro. Si el desafío de los gestores en la actualidad es abrir las organizaciones al aprendizaje continuo, no hay cómo concebir una gestión educativa vacía de este sentido. Los agentes más importantes en ese nivel de gestión son los ministros o secretarios de educación, los funcionarios técnicos y planificadores de los ministerios y secretarías de Educación, además de los gerentes pedagógicos, inspectores y/o supervisores escolares, todos ellos como puente entre este nivel de gestión y la escolar, con la ayuda de sus asesores técnico-pedagógicos.

La gestión educativa, además de ser el espacio donde se generan concepciones de educación para todo el país, es también el *locus* de estímulo a la comunicación y formación en red, para poner en movimiento el gran proyecto que sostiene sus propuestas, materializadas en leyes y orientaciones con fuerza de ley. Es de esperarse que, en los diferentes niveles de la jerarquía de las secretarías o ministerios de Educación, se encuentren personas con muchas de las cualidades solicitadas para la gestión de los niveles inferiores de la estructura educativa. Esto favorece que el proceso de planificación sea pensado con base en estrategias viables y concretas de implementación y evaluación.

2.2. La gestión escolar

La gestión escolar se concibe como el conjunto de actividades que materializan la puesta en práctica de las orientaciones estratégicas de la gestión educativa al nivel de las instituciones escolares (Mello, 1998). Por su

carácter también amplio, involucra aspectos de la gestión financiera, de personal y la pedagógica. Por otro lado, también comprende las acciones y prácticas de los agentes escolares (directores, subdirectores, coordinadores, docentes), orientadas a crear condiciones que favorezcan el buen funcionamiento de los procesos de enseñanza y la generación de oportunidades de aprendizaje de los alumnos (Castillo Alemán & Azuma, 2009).

La gestión escolar puede ser entendida también como el “gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros escolares” (Sacristán, 1992: 66). En este sentido, la gestión escolar se relaciona incluso con “los procesos organizativos pedagógicos propios de las instituciones educativas y la intencionalidad que los dirige” (*idem*). Además, es un concepto integrador, multidimensional y complejo porque se relaciona con las realidades del aula y las relaciones de la comunidad educativa. En este contexto no puede ser reducida a los procesos administrativos, organizacionales, políticos o académicos tratados por separado (Navarro R., s/f: 8-9).

La gestión escolar, para muchos autores, es el espacio de consolidación de las orientaciones o determinaciones de las políticas públicas a nivel de la gestión educativa. Ezpeleta (1992: 11) llama la atención hacia el peligro de esa conceptualización, porque “las escuelas no son la continuidad del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él”. En ese sentido, aunque la gestión escolar esté vinculada directamente a la educativa, no lo hace sin un nivel de tensión por donde transitan diferentes grados de aceptación, resistencia o rechazo de las acciones propias de la gestión educativa.

Melo y Silva (1992: 56) afirman que a la gestión escolar se le imprimió “un carácter ritual y burocrático” en función de la fragmentación de lo pedagógico, que resultó en la separación del planeamiento de la ejecución. Ya Ramírez Dorantes (1997, en *Antología de gestión escolar*, 2009: 110)

aseveraba que el concepto de gestión escolar está pegado al hecho de que la escuela se convierte en el núcleo del cambio educativo. En ese sentido, su concepto incluye la consideración de la estructura y el funcionamiento de la institución escolar, la calidad de los aprendizajes, el trabajo colegiado, la formación y actualización docente y la vinculación con la comunidad.

Schmelkes (1995), citada en Navarro (s/f: 10) conceptualiza la gestión escolar a partir del logro de las metas organizacionales. Para ella, esa tarea de logro de objetivos solo tendrá éxito si cuida esencialmente de los aspectos relacionales típicos de esa acción. Para eso, hay que considerar la relación con los maestros, con el currículo y con los alumnos, la relación con el todo escolar así como con el entorno estratégico y social, representados, respectivamente, por la autoridad escolar y la comunidad en la cual se ubica la escuela.

La gestión escolar también trae bajo su paraguas conceptual el sentido de organización de procesos, coordinación de acciones para generar aprendizajes y cuidado de las personas, a partir de lo pedagógico, que es uno de los centros de la gestión escolar. Navarro R. (s/f) concluye que la gestión escolar remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman. Ellas orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados.

Son varios los estudios que exponen al director como el principal agente de la gestión escolar, responsable por la identidad colectiva de la escuela (García Luna, 2002: 51-63). Particularmente, la UNESCO (2000: 19-22) afirma que es preciso que el director tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertinencia e impulso para enfrentarse permanentemente a las metas trazadas. Y que dé lugar al desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza que

estimulen una “coevaluación creadora” entre los sujetos, y de ellos con el entorno.

Ezpeleta (1992: 115) explica que aunque la gestión escolar haya ganado la centralidad temática en las políticas educativas, esto no cambió de inmediato la forma de operar las escuelas, acentuando el divorcio entre lo administrativo y lo pedagógico. Es una gestión que está fuertemente influenciada por el tamaño y la complejidad de la institución escolar. Por eso debe ser dotada de herramientas especializadas que no sobrevaloren la burocracia en detrimento de la acción pedagógica (Sacristán, 1992), lo que puede obstaculizar las propuestas de cambio.

2.3. La gestión del aula

El término “gestión del aula” no es ampliamente utilizado en los textos de investigación educativa. Es como si el aula estuviera blindada a la práctica de la gestión como último rincón de la escuela que resiste ese concepto y esa práctica de origen ajena a la educación. Se opta por emplearlo para nivelar la acción educativa de ese nivel con los otros dos ya comentados.

El aula fue considerada como el centro de cambio en reformas educativas anteriores a la actual. En ese período en cuestión, se produjo mucho material conceptual que ponía al maestro en la posición del gran responsable de los logros de los procesos de enseñanza. Con el cambio de focalización del aula para la escuela, a partir de los nuevos paradigmas de gestión de inspiración empresarial, el aula perdió esa supremacía y, junto con lo pedagógico, cayó en el olvido como espacio privilegiado en donde se daban las bases de muchos aspectos de cambio educativo y de sus resultados. Parece que la investigación actual sobre el aula merece

actualización en el contexto de los múltiples parámetros que pasaron a ser medidas de logro y del cambio esperado.

La gestión del aula es concebida como la interacción activa entre maestros y sus alumnos y con otros maestros. Actualmente este nivel de relación rebasa los límites del salón, de la escuela y llega hasta la comunidad. Casi siempre aparece descrita en los textos educativos con muchas orientaciones de naturaleza didáctica porque se concentra demasiado en los métodos y las herramientas para la enseñanza. La cuestión que se impone a un nuevo concepto de la gestión de aula es aceptar que tanto el maestro como el alumno tienen proyectos de vida escolar que necesitan ser conducidos de forma organizada para redundar en logros efectivos.

Dotar al maestro de autonomía y capacidad de decisión es vital para que el espacio del aula pueda ser gestionado en su complejidad y dinamismo, respetando las diferencias existentes entre los alumnos del grupo y sus tiempos de aprendizaje. Actualmente, la gestión del aula es marcada por una avalancha de procesos burocráticos, que hacen que el trabajo del maestro no se enfoque en lo más importante. El maestro y el alumno tienen que ser preparados para ese nuevo papel de cogestión de muchos procesos que se desarrollan en lo colectivo, aunque se respete lo individual de cada alumno y no se limite al espacio físico del salón de clases.

2.4. La gestión pedagógica

La gestión pedagógica, como campo de investigación, aún adolece de cierta fragilidad teórica y conceptual, como ocurrió con el concepto de gestión escolar en los años noventa. Por eso, aunque se encuentren varias referencias al término “gestión pedagógica”, no hay una profundización

suficiente que permita conceptualizar adecuadamente esta área de la acción educativa, respetando sus características propias y su campo de actuación. O mejor, no hay un tratamiento que traiga algo novedoso en relación con la conceptualización existente.

La investigación educativa desde los noventa ha puesto mucho énfasis en la gestión escolar y a partir de ese momento fue muy común que se le confundiera con la gestión pedagógica (Mello, 1998). Lo mismo pasó con la centralidad dada al salón de clases en los años sesenta-setenta, cuando se restringía lo pedagógico a la acción del maestro. Muchas veces el aspecto didáctico es citado sin la adecuada profundización y se da por entendido que lo pedagógico es solamente lo didáctico o un aspecto más de la gestión de la escuela.

Bajo la perspectiva de este trabajo, eso es un error, ya que el proceso pedagógico debe estar en el centro de la vida escolar, principalmente en el sentido que aquí se maneja como gestión. En este sentido, sirve bien el concepto trazado por Ezpeleta (1992: 107) que, aunque considere la gestión pedagógica como un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares, ella no empieza ni termina en los establecimientos y tiene que “tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica”. Para la autora, la escuela es la condición de posibilidad y el ámbito de existencia de la gestión pedagógica, o sea, es su contexto específico.

En esta investigación se cree en un concepto de gestión pedagógica que está también más allá del salón de clases y al servicio de una visión amplia de la escuela y la educación nacional. Para eso, dicha gestión requiere de un profesional especializado en procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de coordinación de personas, proyectos y recursos para lograr los fines definidos en el proyecto pedagógico escolar, en sintonía con las orientaciones de la educación nacional. Es un papel más amplio que el del maestro en el sentido de responsabilidades y márgenes de visión, nivel de decisión, capacidad de articulación y relación con los diversos

sectores de la escuela y del sistema, al igual que con los diversos agentes de la comunidad educativa.

La gestión pedagógica, entonces, se entiende como el conjunto coordinado de acciones transversales y mediadoras para el adecuado desarrollo del proyecto de enseñanza escolar. La finalidad es lograr la más alta calidad en resultados de aprendizaje, esencia del trabajo de la escuela. Dicha gestión se desarrolla, principalmente, por medio de acciones de formación, acompañamiento y evaluación con miras al proceso de alcance de los aprendizajes en un ambiente de complejidad y reflexión. No se restringe al espacio del salón de clases y tampoco a la escuela, porque media entre los tres niveles de gestión ya mencionados. Tampoco está centrada exclusivamente en un único autor escolar.

En el sentido amplio de los términos, los tres primeros niveles de gestión deben complementarse y estar en proceso continuo de interacción y comunicación, cubiertos e intermediados por la gestión pedagógica. Es interesante observar que los autores que tratan del tema de la gestión pedagógica la mezclan con aspectos de la gestión escolar y solo nombran al director como sujeto responsable de este proceso. Habría que aclarar el sentido del término y definir su ámbito de acción en el contexto actual de los diversos niveles de gestión para darle la centralidad e importancia adecuada, además de definir con más claridad cuáles son sus agentes.

Autores como Ezpeleta (1992) hacen referencia al concepto de gestión pedagógica señalando que la trama organizativa de la escuela es un componente esencial de esa gestión y que ella es “un importante articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar” (Ezpeleta y Furlán, 1992: 102-103). Otros autores como Melo y Silva (1992: 60) también consideran la organización como uno de los principales elementos de la gestión pedagógica: la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento del contenido, de la

selección de los materiales didácticos, de las formas de integración del currículo.

La centralidad de lo pedagógico en los procesos de gestión educativa y escolar es un tema que ha sido solicitado desde los años noventa, cuando se hicieron fuertes cambios en las políticas educativas iniciadas, en algunos países latinoamericanos, una década antes. La UNESCO, por medio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP),¹⁶ la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y el Ministerio de Educación de Brasil (MEC), ya señalaba, desde los años de 1990 a 2000, la necesidad de poner la gestión pedagógica en el centro del trabajo escolar. Sin embargo, no hubo una adecuada actualización de esas orientaciones, lo cual hizo que los documentos utilizados para la reflexión educativa y la formación de gestores en educación aún sean los mismos, o sea, versiones actualizadas, pero con el contenido anterior.

A pesar de que los principales organismos internacionales relacionados con la educación, como la UNESCO, y en el ámbito nacional, la SEP y el MEC, defiendan la centralidad de lo pedagógico, lo hacen en el contexto de la gestión educativa (en el caso de la UNESCO, por su ámbito de trabajo) y escolar (por el ámbito del trabajo de la SEP y del MEC). En el caso de la gestión escolar mexicana, lo pedagógico aparece como una responsabilidad directa del director, quien es acompañado por la figura del supervisor escolar, que teóricamente debería asumirlo en el ámbito de la gestión educativa. Esa perspectiva se repite en varios documentos

¹⁶ En 2000, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)-Buenos Aires, publica un documento-síntesis de un seminario internacional con el título "Desafíos de la educación: diez módulos a los responsables de los procesos de transformación educativa", en que la defensa de lo pedagógico queda ya explicitada, específicamente en el texto "Señas de identidad de la gestión educativa estratégica". En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publica un documento de formación para directivos, llamado Antología de Gestión Escolar, cuya primera versión salió en 2003, cuando esa tesis había quedado explicitada, principalmente en el texto de Cantero *et al.* (1999: 12-13).

analizados, sin que se apunte a otro responsable por ese proceso vital para la escuela.

Actualmente, en México se crearon nuevas figuras, como el subdirector académico, quien, supuestamente, debe ser el profesional encargado en la gestión de lo pedagógico a nivel escolar. En la investigación científica brasileña el coordinador pedagógico aparece ya hace varias décadas como responsable interno de lo pedagógico. Si se acepta que lo pedagógico se refiere tanto a la gestión educativa como a la gestión escolar y áulica, hay que aclarar cómo sucede. En este documento se trabaja en el sentido de ubicar la gestión pedagógica en ese contexto.

Ezpeleta y Furlán¹⁷ (1992), al conceptualizar gestión escolar “como el *locus* de interacción con los alumnos, donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente”, lo hacen bajo una perspectiva del aula y de la actuación generalmente aislada del maestro con su grupo en su salón de clases y no necesariamente a partir de la gestión pedagógica como un proceso más amplio. Lo que se quiere defender en esta investigación es que la gestión pedagógica, entendida más allá del desarrollo de acciones de enseñanza y aprendizaje, habita, de forma incontestable, por lo menos tres estancias diferentes, pero conectadas entre sí: la educativa, la escolar y la del aula.

La gestión pedagógica habita los “intersticios” de los tres niveles de gestión ya mencionados. Entre el primer y segundo nivel se ubica la importancia del papel del supervisor escolar; entre el segundo y el tercero, el del director, del coordinador pedagógico y/o del subdirector académico, y en

¹⁷ Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán coordinan, en 1992, la publicación de un libro que reúne visiones de autores diversos acerca de lo pedagógico, con la finalidad de abrir un espacio de debate acerca de un tema poco tratado a principios de los noventa. Con eso, dan valiosas pistas sobre la investigación educativa, en esa época, de por dónde caminaba el pensamiento educativo con respecto a las cuestiones pedagógicas. Es importante resaltar que, pasados tantos años, muchas de las ideas ahí expresadas siguen vigentes y con plena validez para el tema en cuestión.

el último nivel, la gestión pedagógica del maestro apoyada en la gestión pedagógica del alumno y de la familia. Lo importante de esa perspectiva es que garantiza el alineamiento necesario para poner de pie y mantener en el tiempo un proyecto educativo que sea nacional y al mismo tiempo local con el involucramiento de todos los agentes significativos para su desarrollo. O mejor, que las escuelas actúen en el marco de las políticas educativas generales, pero manejen una comprensión propia de esas orientaciones generales y también de las surgidas de la comunidad educativa de cada escuela, municipio o estado.

Los textos de investigación educativa analizados abordan la tarea pedagógica como una instancia permanente del trabajo escolar que, a pesar de su elevado grado de importancia, “gana o pierde espacio según el peso de las otras exigencias de naturaleza burocrática” (Ezpeleta, 1992). En ese sentido, las prácticas de gestión desde fines de los ochenta, crean una tensión entre lo burocrático y lo pedagógico que ha redundado, en muchos casos, en el olvido de lo segundo. Urge crear estrategias que neutralicen la enorme fuerza de lo burocrático en el espacio de actuación pedagógica.

Por eso, para rescatar la historia de lo pedagógico, necesariamente hay que tratar el papel del director y también el del supervisor, agentes responsables, durante mucho tiempo y hasta la actualidad, de la gestión pedagógica de muchas escuelas. Eso se hace necesario para evidenciar la necesidad de agregar otros agentes para apalancar el proceso pedagógico. A nivel escolar, como la carga de trabajo excesiva del director deja un “hueco funcional” que no puede ser llenado por el maestro desde su salón de clases, surge la importancia de una gestión pedagógica que ocupe ese espacio vacío y que distribuya la relación entre los diferentes niveles de gestión de la educación, desde el ámbito más general hasta el más particular, que es el aula.

Históricamente, el concepto de “gestión pedagógica” ha evidenciado su poca resonancia en los niveles más altos de la política general y de la

política educativa. Esto se debe a antecedentes teóricos de las disciplinas que componen la formación de maestros y a prácticas consagradas de las escuelas que quitan la legitimidad a ese proceso vital para la vida escolar. Aún hoy se siguen concibiendo las cuestiones pedagógicas al margen de las especificidades administrativas. Y prevalece todavía una visión economicista que no supera la concepción del sistema educativo como típica organización de servicios. Con ello se pierden precisamente los elementos que lo particularizan y diferencian de los demás.

Ezpeleta (1992: 105) aun denuncia que las disciplinas presumiblemente más próximas a la gestión, como la política educativa, administración y organización escolares, aportan solamente en el campo teórico y con una visión homogeneizadora de la escuela. Por esta razón, olvidan uno de los aspectos propios de la gestión que es la acción reflexiva, lo que determinaría los diferentes tipos de gestión. Lo más serio es que esta perspectiva será la que alimentará los programas de formación de profesores, presentando una visión estática de la vida escolar y una noción débil y limitada de la gestión, relacionándola exclusivamente con lo administrativo.¹⁸

Esa perspectiva lejana de las tensiones reales vividas por la escuela en todos sus procesos, incluso el proceso pedagógico, será una de las grandes causas de la falta de preparación de los educadores para las funciones gestoras. En ese sentido, la administración, marcada por el exceso de burocracia provocada por la expansión y complejidad de los sistemas educativos, se presenta como un obstáculo al aprendizaje y la

¹⁸ Ezpeleta (1992: 102-104) defiende que la investigación educativa puede hacer visibles los problemas de la gestión escolar y de la pedagógica, diferenciando, así, esas dos modalidades de gestión. Ella argumenta que hay varios estudios sobre los problemas pedagógicos, pero que, en una visión clásica, separan el campo pedagógico del de la gestión. Aun agrega que si de un lado la sociología de la educación nunca asumió los problemas de la organización escolar, por otra parte los estudios de las teorías de la organización tampoco ofrecieron mucho en relación con las dimensiones específicas de la vida escolar.

enseñanza. Marca una clara escisión con lo pedagógico, que se restringe a habitar exclusivamente el espacio del salón de clases, como si fuera un problema de orden personal del maestro.

Ahí se centra la crítica de este trabajo, en esa práctica que se implanta en los años noventa, como una derivación de las políticas de orientación economicista y con valoración de modelos de gestión empresarial. Lo que se percibe es que esa tendencia permanece hasta hoy en muchas de las escuelas, como si lo pedagógico fuera algo tan natural que pueda ser olvidado o dejado de lado como un proceso que merezca la atención de la gestión educativa y la escolar. Ezpeleta (1992: 106) categoriza los problemas pedagógicos de esa época como problemas domésticos, porque están confinados al espacio del aula, y apunta hacia su extrema debilidad en tornarse una cuestión institucional, a nivel de gestión escolar, y un problema político, en el ámbito de la gestión educativa.

En este sentido se señala la invisibilidad o el olvido de lo pedagógico como un proceso de gestión, más allá de su comprensión como gestión didáctica del aula. Es necesario diferenciar esos dos aspectos porque la gestión pedagógica es mucho más amplia y rebasa en mucho las preocupaciones por los métodos, formas u orientaciones de trabajo docente. Parece que, de la misma forma que se pide experiencia docente a los gestores escolares, como si eso resumiera las exigencias que tienen que enfrentar, la gestión pedagógica aún es percibida como un quehacer heredado de esa tradición y por eso es tratada como algo menor en relación con los otros niveles de gestión. Eso es un gran equívoco que se espera poder aclarar.

Sacristán (1992: 73-78) comenta que hay un gran conjunto de actividades que configuran las prácticas pedagógicas en el aula y en la escuela y que esas prácticas son de diversa índole: didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. De ese modo, no se puede confundir la gestión pedagógica con la gestión didáctica, porque la

primera engloba la segunda ya que se vuelca en los procesos de aprendizaje y enseñanza, mientras la segunda se restringe a los métodos y herramientas para ese fin. Más aún, la innovación de la práctica no puede enfocarse fundamentalmente como un problema de cambio de técnicas por parte de los profesores y tampoco puede comprenderse ni postularse como un problema de conversiones personales-profesionales. Para el autor (*ibidem*: 78), “Las prácticas educativas se expresan en contextos y sufren las determinaciones de los mismos. Por lo tanto, cambiarlas exige actualizaciones en esos contextos y no sólo en las personas”.

Es común también que se asocie la gestión pedagógica exclusivamente con los procesos de “mediaciones entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares” (Quiroz, 1992: 213-214). Tanto así que se usó en los años noventa la expresión “gestión pedagógica del currículo”, que suena redundante, porque no puede haber una gestión pedagógica que no lleve en su seno las cuestiones curriculares. Lo relevante de esa perspectiva es que ella pone en evidencia, aunque le concede poca importancia, la dimensión colectiva de la gestión pedagógica y su relación con los procesos de mediación, comprendidos en esta investigación como algo más allá de la simple intersección entre partes, en una realidad de convivencia que Sacristán (1992: 68-69) denomina “*ethos pedagógico*”, que debe ser facilitado y defendido por toda la comunidad educativa, ya que conforma su identidad.

Se reafirma en este texto que las prácticas pedagógicas en las escuelas se manifiestan de forma colectiva,¹⁹ o sea, las reformas caminan

¹⁹ Analizar los aspectos interactivos en los centros escolares supone entrar en el terreno de las relaciones entre los marcos exteriores a la escuela y aquellos aspectos más inmediatos que determinan lo que llamamos práctica escolar. Frecuentemente, el pensamiento educativo –producido en ámbitos parcializados de especialistas– separa en sus análisis de la práctica los marcos de referencia exteriores de los interiores, aísla los fenómenos y produce modelos de explicación donde la dialéctica entre diferentes tipos de determinantes queda soslayada. Los modelos individualistas y “psicologicistas” dominantes han distraído la atención respecto a la incidencia en la práctica pedagógica cotidiana de variables de tipo social, político y organizativo. La dimensión colectiva en general del hecho educativo tiende a perder importancia o, en todo caso, se considera en los análisis el sistema educativo

de lo individual del aula a lo colectivo de la escuela, pero eso todavía no ha sido suficiente porque no se han ubicado en el centro del trabajo educativo y escolar, que es lo pedagógico, ni se han desarrollado estrategias para facilitar ese cambio de perspectiva. Falta ese salto en la comprensión del proceso para que la escuela pueda fortalecerse en lo que es su razón de ser y que lo pedagógico sea entendido como su vocación, finalidad y responsabilidad social.

La construcción de un concepto de gestión pedagógica razonable pasa no solamente por la aceptación de los aspectos técnicos del proyecto general sino también por criterios éticos que posibilitan la cogestión. Sacristán (1992: 80-84) critica el sentido de “rentabilidad educativa”, a partir del modelo de “eficacia y rentabilidad pedagógicas”. Esta perspectiva reivindica la ampliación de los criterios de eficacia para que se tengan en cuenta la experiencia escolar y su propuesta pedagógica, la importancia de los procesos y otros criterios de calidad, específicos para la educación.

El concepto de gestión pedagógica también se sitúa en relación con el reparto del poder en la escuela, principalmente cuando su gestor se presenta como mediador entre el director y los maestros. En ese sentido, frente al cambio masivo y lo colectivo que implica la gestión de lo pedagógico, falta un líder que pueda “coordinar” ese colectivo en el sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esa competencia de coordinar también surge en relación con la conexión horizontal y vertical entre niveles educativos, grados, asignaturas y maestros ya que es sentido común afirmar que, a medida que avanzan los niveles, aumenta también la desconexión de su práctica educativa, lo cual afecta directamente el alcance de coherencia del desarrollo del proyecto pedagógico escolar.

globalmente, pero menos en los microespacios sociales que son las aulas y los centros (Sacristán, 1992: 79).

Esa realidad evidencia que los diferentes estilos de gestionar cada nivel escolar solicitan también perfiles diferentes de gestores, pero todos sintonizados con el gran proyecto educativo escolar y lo nacional (Furlán *et al.*, 1992; Weiss, 1992). Lo que se ve en la práctica es que, como afirma Furlán y coautores (1992: 139): “[...] en los establecimientos de nivel medio la cuestión suele ser considerada prácticamente como un dispositivo administrativo y rara vez como un producto de una intencionalidad pedagógica.”. El cambio en el tratamiento de las cuestiones de la Enseñanza Media Superior puede, en un camino inverso, suscitar cambios en la secundaria y garantizar permanencias en la forma como la escuela primaria y el preescolar desarrollan su trabajo pedagógico.

La gestión pedagógica también cumple una función en relación con el proceso de evaluación del trabajo docente y desempeño de los alumnos desde dentro de la escuela. Así, los procesos de evaluación a nivel escolar y pedagógico deben ocurrir en paralelo y de forma complementaria con los parámetros de evaluación más amplios y, a su vez, influenciar la concepción de éstos en ámbitos superiores. Todo por medio de un proceso de retroalimentación en espiral, que se mueve en ambos sentidos.

2.5. La crisis de lo pedagógico

La cuestión de la crisis de la educación ha sido un tema recurrente en la producción científico-pedagógica desde mediados del siglo XX (Tedesco, 1992: 33-34) y la gestión mantiene una relación muy estrecha con esa situación. Pasada la preocupación por la cobertura educativa, hubo que generar una calidad de educación solo posible a partir de una buena gestión de las cuestiones pedagógicas. Sin embargo, más que ser percibida como un problema de cobertura de los servicios, la crisis educativa debe ser vista como la crisis del proceso pedagógico mismo, lo que hace pensar que la gestión pedagógica ha constituido una de las estrategias²⁰ de “gestión” de esa crisis (Furlán *et al.*, 1992: 173).

Por ende, la falta de atención a los aspectos de calidad ha generado una profunda crisis. La cuestión principal de ese escenario es que, sin el tratamiento adecuado de la práctica pedagógica, esto que podría ser una estrategia para resolver la crisis, se torna un elemento más para profundizarla. Dicha práctica incluye el plan de carrera profesional, la definición de funciones, la elaboración de un programa de formación permanente a los profesionales que se encargan de esa labor, etc.

En la actualidad, los problemas pedagógicos continúan siendo tratados como temas secundarios²¹ en relación con lo administrativo, lo organizativo y lo financiero. Una vez más el supuesto de que lo pedagógico

²⁰ La centralidad de lo pedagógico también aparece como una “seña de identidad de la gestión educativa estratégica”, en un texto publicado por la UNESCO (2000: 19-23).

²¹ El trabajo pedagógico y la responsabilidad por sus resultados “ha dejado de ser una condición básica de la integración institucional” (Ezpeleta, 1990), lo cual equivale a afirmar que la escuela se desentiende de su función principal y la tarea pedagógica ocupa un segundo lugar después de otras burocráticas y simbólicas (mantener la disciplina, promover acciones prestigiosas socialmente –aunque irrelevantes desde el punto de vista pedagógico–, cumplir con los rituales de las conmemoraciones, etcétera) (Carranza, 1992: 284).

se da de forma natural hace que no se le brinde la atención adecuada, a tal grado de no designar un gestor exclusivo para eso o, cuando se hizo, no le fueron creadas las condiciones necesarias para su labor. Si la gestión surge para sanar el problema de la crisis, la explicitación de una gestión pedagógica tendría que fungir para la misma finalidad.

Bajo la perspectiva del presente estudio, la crisis del proceso pedagógico es un problema que se profundiza en los años noventa y se acentúa en la actualidad. La contradicción en relación con eso es que a medida que la cuestión de ausencia pedagógica se profundiza, menos es tratada en los estudios de investigación educativa²² en términos de gestión. Hay una gran ausencia del tratamiento específico de la gestión pedagógica en la producción científica de educación actualmente, cuando la atención está en el tratamiento de la gestión escolar, educativa y en el currículo.

Ello se agudiza con la situación de que la reciente investigación científica educativa en América Latina todavía arrastra un déficit en su capacidad de difundir y aplicar sus conocimientos (Palamidessi *et al.*, 2012). Aunque presenta un llamativo crecimiento en su producción e innovación, hay sectores que ya no reciben la importancia del tratamiento temático como antes. Éste es el caso de la educación básica y sus procesos, incluido el de la gestión pedagógica, que usualmente es abordada como un subproducto de la gestión escolar. En el caso de Brasil y México, aunque su investigación sea considerada la más desarrollada de la región, no ha dado cuenta de cubrir satisfactoriamente los principales temas educativos relevantes de la actualidad.

²² Si bien prácticamente no existen antecedentes de investigación desde la preocupación por la gestión pedagógica de los centros escolares, hay numerosos trabajos que aportan elementos de suma utilidad. Entre otros, estudios sobre la cuestión curricular, la identidad y la formación de profesores, las condiciones de trabajo, la vida cotidiana en la escuela, la relación del maestro con el saber, el conocimiento en el aula. Asimismo, existen valiosos aportes sobre las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se insertan las escuelas y también sobre el desarrollo de las políticas educativas y de la vida sindical del magisterio (Furlán *et al.*, 1992: 140).

La preocupación con lo pedagógico, de cierta forma, siempre ha estado presente en la investigación educativa, pero como una sombra que no logra proyectar su identidad como un campo de investigación independiente de los otros niveles de gestión. En la vida práctica de las escuelas, la función es rechazada por representar mucho trabajo, mucha responsabilidad, poca remuneración y reconocimiento profesional. En el ámbito de la vida personal del educador que asume esa tarea, recae la indefinición del papel, que le quita el estatus de maestro sin asegurarle el de un gestor a nivel directivo.

Ezpeleta (1992: 111) expone una interesante perspectiva acerca de las prácticas de gestión del ámbito escolar y pedagógico, la cual propone que las personas que van a asumir esas funciones hayan sido maestras antes. En el análisis de la gestión en el ámbito educativo el “haber sido maestro”²³ toma una relevancia significativa para comprenderla y explicarla, a diferencia de otros tipos de gestión. Sin embargo, si eso parece una ventaja, porque posibilita al gestor actuar a partir de un nivel razonable de conocimiento de la realidad en la cual va a intervenir, por otro lado interfiere de forma muy significativa porque el hecho de haber sido maestro (se espera que haya sido un buen maestro) no garantiza las competencias generales de un gestor que va a manejar grupos de personas y procesos complejos, a partir de una visión global de las situaciones.

En muchos casos, lo que se ve es que el maestro es promovido a una función de gestión, que le pide amplia visión de los procesos y capacidad de decisión en la complejidad, pero éste sigue actuando a partir de la perspectiva minimizada que tenía desde el salón, preocupado básicamente con aspectos de la rutina de la escuela y poniendo énfasis en temas menores, cuando se comparan con los temas que son relevantes para el

²³ Es creencia muy extendida que los profesores se hacen a sí mismos y que la experiencia práctica es la única fuente del saber profesional. A los que así piensan habría que recordarles que quizá por ello la práctica pedagógica puede permanecer inmutable en sus coordenadas básicas por siglos (Sacristán, 1992: 94-95).

contexto de la escuela como una gran comunidad. Eso en relación con lo pedagógico, se vuelve un grave problema porque no hay acciones estratégicas para llevar a la escuela por nuevos caminos de gestión y ella puede quedarse aprisionada en la rutina de los pequeños eventos y conmemoración de festividades. No es culpa del maestro sino del sistema que crea esa situación.

En este contexto, aparece altamente incierto el destino de las políticas que apuestan a mejorar la calidad de la educación si la escuela no restituye en el centro de sus preocupaciones la función que la identifica y la distingue de otras organizaciones: la enseñanza (Carranza, 1992: 284-285). Sin la articulación entre lo pedagógico y lo organizativo, en que lo primero ocupe un lugar de claridad de acciones, el proyecto educativo actual seguirá dando los resultados insatisfactorios que todos conocen. Por esas razones, se asegura que el análisis de la gestión pedagógica por vía de los conceptos manejados por la filosofía del Límite asume importancia vital para situarla en un contexto nuevo, más amplio y más valorado.

3. Marco teórico de la investigación

[...] el hombre es el límite encarnado.

P. Álvarez.

Eugenio Trías, en su filosofía del límite, no escribió específicamente acerca de la educación y tampoco puso atención a la fenomenología que involucra los procesos de la vida práctica. Sin embargo, es posible buscar un acercamiento a su filosofía que pueda ser provechoso en el campo de la educación,²⁴ especialmente en relación con la gestión pedagógica, debido a la importancia de esta área en la formación de lo humano, preocupación fundamental del filósofo mencionado. Más allá de los campos de la estética, la religión, la ética y la política, ámbitos ya tocados por el cuerpo teórico de la filosofía del límite, reflexionar críticamente acerca de la gestión pedagógica y por extensión, la escolar y la educativa, es una propuesta de este texto.

La intención es hacerlo por la vía del límite como una gran categoría de análisis, como una red, pues engloba varios elementos como el principio de variación, la razón fronteriza, el suplemento simbólico, el ser del límite, el vértigo y el imperativo pindárico. El carácter de mediación del límite como espacio-tiempo habitable se enlaza bien con otros conceptos que aquí se utilizan, como la complejidad, la relación con el saber y las sociologías de las ausencias y de las emergencias, para profundizar la comprensión del hecho educativo. Se tiene la seguridad de que tal procedimiento permitirá cambiar radicalmente la forma de ver la realidad del proceso de aprendizaje y enseñanza y, por lo tanto, la forma de presentar posibilidades de solución

²⁴ En el libro *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Sánchez (2005: 228) defiende que, después de la exposición de la filosofía del límite por Eugenio Trías y el detallado estudio que ya se hizo de su obra, ha llegado un tercer momento de dar un paso muy necesario, que es “el de pensar con la filosofía del límite ámbitos que rebasan al propio sistema”.

para las prácticas actuales de gestión hacia la configuración de la concepción de la gestión pedagógica.

3.1. Contexto y principales conceptos de la filosofía del límite

La filosofía del límite es fruto de un trabajo progresivo de construcción intelectual del filósofo español Eugenio Trías, iniciado en los años setenta con la publicación de su primer libro *La Filosofía y su sombra*. La propuesta de Eugenio Trías se convirtió en un referencial filosófico imprescindible no sólo para el pensamiento español contemporáneo, sino universal, por su carácter innovador ya que la racionalidad fundada ahí finca sus bases en la idea del límite y hace que todo gire a su alrededor. Edificada con extremo cuidado teórico, gana más nitidez con la publicación de *Los límites del mundo*²⁵ y, más tarde, en 2001, *Ciudad sobre ciudad*.²⁶

El pensamiento *triasista*, contrariando la corriente de su época, inaugura un nuevo pensamiento a partir de un concepto marginal, despreciado por la filosofía vigente: el límite, nunca asumido como eje central de una propuesta filosófica. Para Trías (2000; 2001), no importan las influencias que pueda sufrir su filosofía porque serán filtradas por dicho concepto y su campo gravitatorio. Eso va a producir una nueva relectura de ideas y conceptos del pasado, que quedan trascendidos por ese nuevo centro de gravedad²⁷ en función de la renovación y rejuvenecimiento

²⁵ Este libro, *Los límites del mundo*, de hecho es material radioactivo para quien quiera comprenderlo. Dice qué es la verdad (la pura transparencia). Dice también qué es el ser (puro suceder de sucesos); dice qué es ser, vivir y habitar el límite o frontera. Define la frontera del mundo, eso que somos, desde la frontera misma, la que es límite de sí a sí o mismidad que es diferencia (Trías, 2000: 387).

²⁶ Tomado como un libro-síntesis de su sistema, presenta conceptos bastante fértiles en los ámbitos del pensamiento filosófico, como la metafísica, la ontología, la teoría del conocimiento, la estética, la filosofía de la religión y la ética.

²⁷ Ese desplazamiento (del centro de gravedad o de la relación entre centro y periferia) debe ser de tal orden que por su sola modificación cambie y transforme, una por una, las grandes

promovido por la reflexión a partir del concepto del límite y del estatuto de la nueva racionalidad.

En esta filosofía la idea básica es que la condición humana es *fronteriza* y el ser que ahí vive es el *ser del límite*. Por tal razón, su propuesta es ontológica (Abbagnano, 2004: 779) ya que piensa en la verdad del ser, señalando y describiendo la existencia de un problema suyo que puede ser resuelto de una manera diferente de la ya conocida. También expone de forma ordenada los caracteres fundamentales del ser, revelados de modo reiterado y constante por la experiencia de habitar el límite.

Este límite es pensado por Trías (2001: 35) como un espacio-tiempo entre el ámbito de la existencia y el misterio, inspirado en "*limes*", un concepto romano que significa una franja estrecha que circunda los castillos medievales, susceptible de colonización, cultivo, culto y de ser habitado por el limítrofe.²⁸ Este habitante desarrolla una razón capaz de pensarse a sí, denominada *razón fronteriza*. Por estar ubicada en el espacio-tiempo del *limes*²⁹ desarrolla la capacidad de convivir, de relacionarse con ambas partes de ese espacio-tiempo.

ideas y las grandes cuestiones en que suele discurrir la filosofía: las relativas al concepto de ser y de realidad, o de existencia, que podemos hacernos; o al concepto de razón, pensamiento y lenguaje; o de lo que podemos conocer; o de lo que debemos hacer; o de las formas de producción o *poiésis*; o de los modos de orientarse en relación con lo sagrado, o bien, por último, en relación con nuestra propia condición (humana) (Trías, 2001: 27).

²⁸ El *limítrofe* era, en Roma, el habitante del *limes*; el que se alimentaba de lo que en dicho espacio cultivaba. Tal es el nombre que doy a nuestra condición (humana). En el linde entre el misterio y el mundo halla el hombre el recurso del *sentido*; por eso es inteligente; por eso su inteligencia se provee de símbolos para rebasar (precariamente) ese límite, y para exponer (analógica e indirectamente) lo que trasciende (Trías, 2001: 35).

²⁹ Como comenta Trías (2001: 33), "ese *limes* no es sólo un Muro (de silencio) que impide todo acceso a lo inaccesible; es más bien, como sucedía en todo antiguo trazado de límites de la ciudad que se construía (que era una forma abreviada y ritual de recrear y repartir la *inauguratio* del *cósmos*), un trazado mural que permitía aperturas, o puertas, mediante las cuales se podía promover cierto acceso a lo inaccesible. Ese acceso es, a mi modo de ver, de naturaleza simbólica".



Imagen 1: Ejemplificación de la idea del *limes*. Carcassonne, Francia (acceso: 04/09/2015)
http://allworldtowns.com/data_images/countries/carcassonne/carcassonne-04.html

Además de reposicionar el sentido de límite, introduce un nuevo concepto, el *principio de variación*, que atribuye al *logos* la capacidad de asumir su propia sinrazón, o sea, su propia sombra. El principio de variación explica la capacidad del ser de recrearse y cambiarse a partir de la síntesis de lo que en el mundo se presenta como contrarios. La propuesta afirmativa de la filosofía de Trías abre una solución alternativa al radical dilema entre el negativismo y el positivismo, suscitado por las filosofías existencialistas ya que el ser es presentado como “un insistente volver”.³⁰ El *logos* deja de ser pura luz para asumirse penumbra y también la sinrazón, trayendo a la luz el pensamiento mágico, el mundo de las pasiones, el pensamiento religioso, instancias olvidadas por la razón racionalista e ilustrada (Casares, 2005).

Trías (2000: 37) afirma que sólo asumiendo integralmente la modernidad será posible rebasarla, principalmente en su aspecto de “convulsión negativa”. Aquélla no responde a la brecha de crisis que inaugura, ya que se posiciona de forma dogmática en relación con los

³⁰ Según el autor, “El término ser debe pensarse como un *suceder que vuelve*: es, pues, un insistente *volver a suceder*” (Trías, 2000: 389). “[...] *todo lo que es* (y en consecuencia *lo que soy y lo que somos*) se recrea, es decir, *insiste en forma diferenciada: se varía*, o tiene la estructura de la re-petición, de lo que *vuelve a ser* o es de nuevo *demandado* al suceder. [...] *la idea del ser-para-la-recreación y la idea o principio de variación*” (Trías, 2000: 388).

problemas individuales y sociales, pensados a partir de un mismo repertorio de respuestas. La modernidad se presenta como límite de nuestro propio mundo al proponer “un ámbito de ser, sentir, decir y convivir”. Límite que posibilita, por la racionalidad que insta, encontrar nuevas cuestiones y respuestas, porque el habitar el límite cambia la perspectiva de los hechos, analizados a partir de una visión “*anfibia*”, suma de dos mundos.

La modernidad entonces es situada como crisis del relato de su propia representación como respuesta definitiva, de una crisis que no se cierra o que quiere cerrarse, pero agrega una nueva perspectiva a la comprensión de la crisis, no como algo negativo sino positivo y esencial para la evolución del pensamiento. La modernidad en crisis es el espacio de vida propia del hombre contemporáneo y, por lo tanto, no se trata de resolverla sino de sumergirse en ella de tal forma que se conviva con ella, dentro de ella, en ella misma, o sea, hacer que la crisis sea un espacio habitable como un espacio productivo y positivo, como es el límite. En este sentido, lo habitable, es decir, la posibilidad de ocupar un espacio-tiempo que antes era pura línea demarcatoria de una barrera que no se podía rebasar, pasa a ser aspecto central en su propuesta en relación con la modernidad (*ibidem*: 164-165).

La idea de límite no es nueva; nueva es la idea del ser del límite que “quiere pensarlo desde adentro”, “límite en sentido reflexivo, radical y topológico” (*ibidem*: 19). En la perspectiva cartesiana, el límite era definido por el método, que trazaba, de cierta forma, lo que se podía conocer, delineando, así, zonas de poder. La propuesta *triasista* es la de romper con la idea simplista de límite³¹ solamente como frontera o lo que está entre dos

³¹ El límite, por tanto, no es una línea que se ve en la lejanía; no es tampoco horizonte que limita un campo de visibilidad, que se impone como inalcanzable –e inhabitable– por definición. El límite es *limes*: franja o espacio habitable y cultivable, franja o espacio en el que comparece “lo que hay” según pautas que la propia frontera impone. De momento, el límite se ubica entre el conocido territorio del imperio y del desconocido (y amenazador) bosque desde el que se insinúa (o se sospecha, o se infiltra) la barbarie. Y el habitante del límite, los habitantes de esa franja amenazada –*limitanei*– elaboran, en la frontera, un estilo apropiado a su propia condición. Un estilo de ciudadanía, de ética y política, pero también un estilo de racionalidad y de trato con lo sagrado o separado que más allá del límite se insinúa como enigma (Lanceros en Muñoz y Martín, 2005: 105).

mundos, definiendo distancias. Plantea vivirlo como algo que es, no como “límite entre...”, “límite de...”, en sentido genitivo, transitivo,³² sino límite como límite puro, absoluto, reflexivo, “límite en tanto que límite” (*ibidem*: 64-65).

Martín (2005) apunta que el origen del concepto de límite ya aparece en Ortega, también en su esfuerzo de crear un léxico filosófico propio para pensar en español, pero con otro sentido, o sea, con el sentido común de limitación. En la visión orteguiana de la época, límite solamente significa división, restricción, barrera e impedimento, a partir de una perspectiva unidireccional desde el lado español en relación con el pensamiento europeo. Metafóricamente, eso pone a España, en esa relación limitada, en el lugar de lo confinado, en ausencia, en falta y, por eso, límite es entendido como algo que debe ser rebasado, anulado, en favor de la unión de las dos partes.

En la perspectiva afirmativa de Trías (2000; 2001), el límite pasa a tener un horizonte, lo que niega terminantemente su concepto común de limitación. De muro pasa a vislumbrarse como puerta (Muñoz, 2005) y por lo tanto, transitable, en el sentido que viabiliza el tránsito (Lanceros, 2005); de espejo con uno de los lados negros pasa a manifestarse como vidrio de pura transparencia. El límite deja de ser simple línea divisoria para ser espacio-tiempo, *limes*, donde se puede producir y crear. No es extremo sino eje por donde se equilibran y conviven los contrarios, o sea, donde las cosas “coinciden”. El límite es ámbito, encrucijada; es borde y espacio de desbordamiento, y pone en funcionamiento una racionalidad capaz de asociar lo que tradicionalmente estuvo separado, disociado.

El concepto de límite incluye un acá en donde se vive y un más allá que apenas se roza, pero que son simultáneos y que definen el espacio-

³² El límite se muestra, en el marco del método y de la ontología trágica, como límite referido a dos cosas que le son externas, como *límite de* o *límite entre*: límite *del* mundo, límite *del* ser, límite *del* cerco físico. O bien como límite *entre* mundo y sin mundo, entre cerco físico y acceso a lo que trasciende (Trías, 2000: 358).

tiempo donde se ubica el hombre: un acá conocido, dominado, ruidoso, poblado de lenguaje y un más allá desconocido, misterioso, amenazador, silencioso, pero imperativo en su expresión. Hay en ese concepto de “entre”, de “intersticio”, el permanente deseo de trascender, que convive con la conciencia de la imposibilidad de concretarlo; que, como sombra, alimenta y da sentido a ese deseo, el cual promueve una tensión también permanente de rebasar el límite, trasbordar, ir más allá. Para explicar eso, Trías (2000; 2001) afirma que somos “materia inteligente y pasional”, la unión de dos naturalezas que nos permiten estar aquí y desear estar allá. En este sentido, el límite sería el espacio creado por el deseo no realizable.

El concepto de límite de Trías está circunscrito a la mediación³³ porque él no lo concibe como algo que se haga por medio de la inmediatez o por la exposición directa.³⁴ Diferente de Hegel, que piensa el límite en términos especulativos, para Trías el límite es reflexivo, y por lo tanto esa reflexión es más compleja porque va más allá de la forma como contempla Hegel, es decir, como “reflejo que rebota de un espejo” (Trías, 2001: 90). En la perspectiva hegeliana, el ser pregunta sobre el misterio, pero las respuestas que recibe son las concebidas por el mismo. Es como mirarse en un espejo, verse a sí, ya que el fondo negro del espejo no le permite ver el otro lado. La visión triasista maneja la metáfora del vidrio, que además de funcionar como reflector de la imagen del ser, le permite ver el otro lado y, por lo tanto, verse en la imagen que tiene de ese otro lado. Por eso se piensa el límite en término reflexivo. Por lo tanto, hay que asumirlo, habitarlo e instaurar una racionalidad que le permita reflexionar su experiencia a partir de este inédito espacio-tiempo.

Para Casares (2005), matriz, existencia, *limes*, logos, razón crítica, suplemento simbólico y ser del límite son las siete categorías que conducen

³³ El límite no es un simple “entre dos” indeterminado. Es una efectiva y determinante mediación... (Trías, 2001: 93).

³⁴ El *suplemento simbólico* cumple un papel fundamental en su propuesta porque es el que posibilita la relación con lo que “es entre lo que puede decirse y lo que debe callarse; o entre lo decible y lo indecible” (Trías, 2001: 33).

al concepto de racionalidad fronteriza. Ésta puede ser conceptualizada como un conjunto de usos verbales y de escritura mediante los cuales se produce significación y sentido por medio de la reflexión crítica y autorreflexiva de ese proceso (Trías, 2001: 32). Estas categorías posibilitan la instauración de una nueva ontología que dé cuenta de la concepción del logos abierto a lo simbólico, al fundamento en falta, aspectos importantes para comprender la propuesta filosófica de Eugenio Trías. Además de esas categorías, se vislumbran otros elementos, como los cercos del aparecer, el hermético y el fronterizo; el imperativo ético (o pindárico); el vértigo, y los diversos sujetos que habitan el *locus* de la existencia y el de la no existencia.

Eugenio Trías, para describir de forma clara su propuesta filosófica, metodológicamente, describe la topología del límite a partir de la imagen de tres *cercos*³⁵ que, de forma específica, se interrelacionan. Estos tres espacios definidos, limitados en referencia de unos con otros, se denominan cerco del aparecer, cerco fronterizo y cerco hermético. Cada uno será el *locus* específico de la manifestación de, por lo menos, tres mundos: el mundo físico, fenoménico; el mundo ético, moral; el mundo simbólico, religioso y artístico. En su libro *Ciudad sobre ciudad*, presenta esos tres mundos divididos en cuatro barrios de la ciudad del límite ya que considera lo religioso y lo artístico como dos diferentes barrios.

³⁵ La palabra cerco es definida en el diccionario de la Real Academia Española a partir de ideas relativas a ceñir, rodear, cerrar, asediar, poner aro, halo, marcar e incluso admite una acepción relacionada con la demarcación hecha en el suelo por hechiceros. Para Trías, “la palabra cerco posee una doble significación: [...] la línea o límite que, en cierto modo, escinde y articula a la vez eso que queda dentro (el cerco en el sentido de coto) y lo que presiona desde afuera (o el más allá que cerca al coto)” (Trías, 2000: 199).

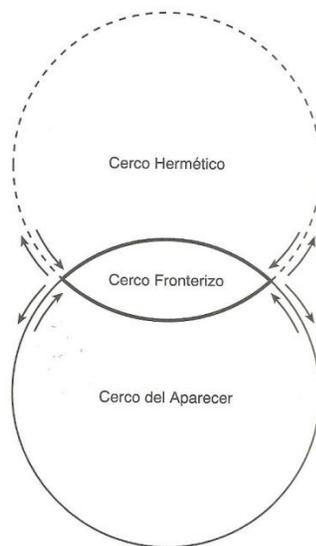


Imagen 2: Topología del límite (Trías, 2001: 87)

El “cerco del aparecer”, que es el terreno conocido, el territorio imperial sometido a leyes y edificado sobre costumbres, es el “primer mundo” que, en muchas ocasiones, tiende a imponerse como único, haciendo que el sujeto opte por habitarlo cómoda y “aproblemáticamente” sin sospechar la existencia de un más allá (cerco hermético) y sin lanzarse o arriesgarse al límite con el misterio por creerlo hermético a su aproximación y comprensión. El cerco hermético es refractario al simple esclarecimiento racional, por eso el ser del límite, en un esfuerzo que no es solamente lógico se vale de un suplemento simbólico para acceder a él. Desde ese cerco, se emite una orden, el imperativo pindárico, que sentencia el ser “a ser lo que debe ser”. Entre los dos cercos está el “cerco fronterizo”, que funciona como una bisagra entre el aparecer y el hermético, posibilitando el tránsito, la articulación entre los otros dos cercos extremos. El cerco fronterizo es “el que impide el desbordamiento del primero sobre el segundo y viceversa” (Trías, 2001).

En la relación entre los tres cercos, surgen tres diferentes sujetos, cada uno con su funcionalidad: uno que pronuncia una orden, uno que la escucha y otro que la contesta. El hombre que vive en el cerco del aparecer

es el primer sujeto, el que escucha y recibe el imperativo “pindárico”. Desde el cerco hermético, el ser ético, metafísico, que no puede ser identificado, se expresa de forma imperativa, de tal forma que va a “proponer” que el habitante del primer cerco cumpla su exigencia de obrar de tal manera para llegar a ser lo que es: ser del límite. Esa orden, según Álvarez (2005: 145) “prescribe la asunción de la condición del hombre como habitante del límite”. El ser que, después de oír el imperativo y responder (afirmativa o negativamente) a la orden, se configura como el tercer elemento del modelo de sujeto construido por Eugenio Trías, como una trinidad que necesita interactuar para poner en marcha el proyecto de una nueva vida desde la vivencia del límite, espacio-tiempo que permite dicho encuentro.

La noción de límite funda el ser del límite, que, topológica y ontológicamente hablando, es un ser fronterizo capaz de pensar y decir acerca de la distancia entre el mundo natural y el divino o metafísico (Lanceros, 2005). Al configurar la vida en la frontera, la hace “habitable, palpable y transitable”, por lo tanto posible, por medio de una verdad proyectada desde el límite, que configura el mundo a partir de su nueva conciencia, o sea, la racionalidad fronteriza. Este ser fronterizo puede llegar a ser lo que debe ser, cumpliendo el mandato del imperativo pindárico, que le viene desde el cerco hermético. Para Trías (2000: 380), la verdad solo es “mostrada y habitada en la medida misma en que el fronterizo *llega a ser eso que es* mediante el alzado del cerco al límite que constituye su determinación y destino”.

Sin embargo, puede también no llegar a serlo, extraviándose en su proyecto de ser. Si esto no se produce, el fronterizo se mantiene en el cerco físico sin llegar a habitar el límite o decae del límite al cerco que otrora habitó. La alerta que da Trías es que si ocurre eso, se pierde así el sentido de lo humano y la humanidad de lo humano, desencadenando lo inhumano “en todas sus múltiples manifestaciones: falsedad, vulgaridad, zafiedad, mezquindad, vileza” (*idem*).

En el ser del límite hay una “doble orientación de inmanencia y trascendencia” y, por ese motivo, se traduce como punto de unión y separación. El hombre no es solamente un ser físico; se abre a la experiencia de otros mundos que no son de naturaleza física, más sí morales, estéticos, religiosos, históricos. El fronterizo, de forma “*centáurica*”, habita el límite de modo diferente de los animales y las plantas y es al mismo tiempo el límite que define los otros dos cercos. Por eso, tiene un pie adentro y uno fuera de ese límite que encarna. Es en ese sentido que Trías afirma que “en tanto que fronterizos somos los límites del mundo” (*ibidem*: 66).

Según Trías (*ibidem*: 238-239), el fronterizo, por su carácter anfibio, “es, en suma, *materia de inteligencia y pasión*”, porque conjuga las dos “racionalidades” para manifestarse en la realidad. A él le es intrínseco asignarse un límite, que no se presenta solamente como algo externo a uno mismo. En virtud de eso, puede ser determinado, mostrado y enunciado (*ibidem*: 322). Este ser, además de su forma híbrida (*centáurica, anfibia*), es un ser que se recrea, varía en cada evento singular, mostrando “su diferencia y mismidad”, como confirma el principio de variación (Trías, 2001: 17).

Para Trías, solamente una emoción puede “dar prueba” de la estancia del ser en el ser. Y esa emoción es el vértigo, que es anterior a la distinción entre el ser y las cosas, los objetos, porque la existencia también se instala antes de esas distinciones. Es ese estado de experiencia que favorece la manifestación de la actividad racional y el comienzo de todas las interrogaciones posibles, que empiezan a llegar en manadas, desde la niñez, encantada y perpleja con el simple hecho de existir (*ibidem*: 60-61).

Aunque tenga claridad de los muchos sentidos atribuidos al término vértigo, Eugenio Trías (*ibidem*: 63) justifica su elección, tan constante en su obra como un paradigma, atribuyendo al vértigo la definición de prueba empírica emocional del límite. Para él, el vértigo es la única emoción que puede dar cuenta de la expresión vivencial del límite en su naturaleza

ontológica, registrando afectiva, emocional y pasionalmente lo que nos invade y nos penetra, dotando nuestra existencia de nueva “fuerza y capacidad de respuesta” a esa emoción que registra el dato inaugural³⁶ del comienzo de la existencia o matriz de la existencia.

En la percepción de Trías (2000: 64-65), el vértigo es la forma más genuina y radical de registrar y contemplar emotivamente la dualidad y la unión que sugiere el límite que permite el acceso a dos mundos. Es algo que se produce como hecho espontáneo y es “respuesta natural” a la condición limítrofe del ser. En situación de vértigo, se experimenta la doble inclinación³⁷ como naturaleza ontológica del ser del límite: una inclinación “hacia afuera”, de dirección activa y resolutive, traducida como la atracción, el deseo y el anhelo del abismo, y “hacia adentro”, como tendencia a la conservación que, de cierta forma, neutraliza la tendencia anterior.

El vértigo, como experiencia y registro emocional de la vivencia de tener un pie en la frontera y el otro avanzado hacia el abismo de la trascendencia, es algo diferente de la angustia descrita por otros filósofos,³⁸ como Kierkegaard, Heidegger y Sartre, porque en ellos el ser especula el misterio a partir de la imposibilidad de acceso, metaforizado como el fondo negro de un espejo. En la angustia, el ser vivencia la trascendencia estando en el mundo y la traduce como su contrario; en ella, el límite es experimentado como limitación y, por eso, genera extrañeza en relación con

³⁶ Ese dato inaugural del comienzo lo constituye, pues, para la razón fronteriza un dato antecedente y previo con relación a la propia razón. Ésta no halla ni encuentra en ella misma (como es canónico pensar en la filosofía moderna, desde Descartes a Hegel) el dato inaugural del comienzo. Por el contrario, ella misma brota y despunta en la medida misma en que ese dato se le adelanta o es una derivación de esa existencia y del pasmo admirativo que genera, y de la interrogación originaria que suscita (Trías, 2001: 96).

³⁷ La doble inclinación contempla a la vez aquello de lo cual parece despedirse —el hogar— y aquello a lo cual es atraído (el abismo). Quiere a la vez mantenerse en pie dentro del mundo y poner pie en el Sin-mundo (o acceder al otro mundo). Quiere *a la vez* perseverar en el ser (dentro del mundo) y esparcirse o dispersarse en el *espacio-luz* que le circunda como trascendencia inaccesible (Trías, 2000: 65).

³⁸ Pero en esas ontologías existencialistas no está contemplado ese carácter central, céntrico y radical, o fundamental, del límite y del ser del límite. *Por esa razón estas filosofías de la existencia tienden a obviar, olvidar o a menospreciar la significación ontológica y filosófica del vértigo.* Por la misma razón de que no asumen como concepto ontológico central el límite y el ser del límite (Trías, 2001: 64).

lo conocido y dominado. Para Trías (2000), el vértigo es la experiencia del ser estando en el ser que, aceptando su naturaleza limítrofe, amplía su forma de sentir-pensar, lo que experimenta sin la angustia comprendida como extrañeza y oposición.

Según Trías (*ibidem*: 237), tanto en la angustia como en el vértigo³⁹ ocurre un estado de suspensión provocado por el límite. La diferencia es que en estado de angustia, el límite es línea estrecha, angosta; en el estado de vértigo, el límite es *limes*, espacio habitable y productivo. Por eso, el autor⁴⁰ (2001: 65), contrario a la visión de Sartre, dice que “[...] es la angustia la que debe ser comprendida desde el vértigo (y no, como quiere Sartre, a la inversa)”.

Desde su primer libro, Eugenio Trías problematiza la necesaria convivencia de la razón con su sombra, o sea, su sinrazón, retando, con el concepto de *razón fronteriza*, a la concepción dogmática de la razón ilustrada a aceptar sus propias sombras. Para Valenzuela (2005) el filósofo propone invalidar ese dogmatismo y ese absolutismo, en sus dos vertientes: tanto los de la *razón metafísica* (teológica) que pretende ir más allá del límite, como los de la *razón ilustrada*, también dogmática y absolutista, incapaz de reconocerse a sí misma en sus propios límites, de aceptar y asumir sus sombras, y dialogar con ellas. Ese posicionamiento de Trías es fundamental para proponer un innovador concepto de límite que solo existe en el espacio de rompimiento con el dogmatismo de la razón ilustrada, aunque se mueva en el sentido de existencia paradójica ya expresada por Kant, en el que el hombre únicamente existe en referencia a algo que no es él, que no conoce, pero le atribuye sentido de vida; en el que el hombre propone cuestiones que no puede resolver y tampoco eliminar.

³⁹ El vértigo, pero no la angustia. “[...] el vértigo, a mi modo de ver, la emoción o el efecto que nos documenta sobre la evidencia del ser; una evidencia que antes de producirse y provocarse en la inteligencia racional hace acto de aparición en el mundo de las emociones, afectos, sentimientos y pasiones” (Trías, 2001: 63-64).

⁴⁰ Para comprender mejor esa comparación entre vértigo y angustia, ver Trías (2001: 65).

La razón fronteriza⁴¹ es afectada por el ser del límite, en razón del vértigo que experimenta al exceder la línea entre el cerco fronterizo y el cerco hermético, que le posibilita preguntarse acerca del fundamento de una razón posible para esa situación limítrofe. Eso exige que esa razón asuma su condición fronteriza, al encontrarse consigo misma, por medio de una autorreflexión crítica, que le permite comprenderse fuera de los parámetros establecidos históricamente por otros modelos de racionalidad. Por ese motivo, la razón fronteriza así se denomina porque es afectada por esa condición del ser, que le presenta, al mismo tiempo, su carácter limitante y también su apertura a la trascendencia, al misterio. En función de eso, tiene que buscar una forma de expresión que dé cuenta de esa situación limítrofe y es ahí que encuentra en el símbolo, por su naturaleza indirecta y analógica, la posibilidad de exponer lo que accede del misterio, en su movimiento de rebasar el límite entre los cercos.

En Trías (2001: 96) hay una inversión de la lógica racionalista tradicional para comprender la realidad ya que él supone que la emoción se adelanta a la razón, dotándola de nuevo sentido. O sea, la racionalidad defendida por él solo existe a partir de la mediación emocional, no al revés. De esa forma, la razón fronteriza es siempre adelantada por la existencia del ser y por la emoción, caracterizada como admiración, vértigo o amor-pasión. Es la primera interrogación nacida de esa emoción que posibilita el ingreso al *logos*, a esa forma de pensar ya suplementada por un entorno simbólico. Así, la razón se descubre fronteriza “ya estando” en un “*hábitat* de simbolización” que el arte y la religión tratarán de formalizar.

⁴¹ La razón que afronta el reto de nombrar el mundo es una razón que se comprende como razón fronteriza o limítrofe, es decir, situada en la zona de cruce o intersección del aparecer físico-natural, condición de todo acontecimiento, y el espacio de lo inaccesible, de aquello que no se da sino indirectamente, pudiendo ser pensado pero en ningún caso conocido. Se trata de una razón consciente de sus límites –y, por tanto, *crítica*– y capaz de afrontar “la reflexión crítica y autorreflexiva de ese ámbito en el cual se puede producir significación y sentido” (Álvarez en Muñoz y Martín, 2005: 140-141).

El suplemento simbólico es, de cierta forma, el canal que posibilita a la razón acceder al contenido del cerco hermético por medio del símbolo, como la analogía, la metáfora y la metonimia. Para Trías (*ibidem*: 74) es el apoyo que la razón fronteriza necesita para reconocerse como tal porque en su naturaleza está la capacidad de expresar el misterio por la vía indirecta. Esta vía es proporcionada por el suplemento simbólico, que alimenta tanto la producción artística como la expresión religiosa.

Por no haber acceso directo e inmediato al misterio, que solamente se documenta a través de un límite, la razón fronteriza busca suplementos que le posibiliten esa experiencia mediática. De forma indirecta y analógica, busca materializar una forma de exponer las grandes interrogantes producidas por esa relación entre el ser del límite y el misterio, caracterizada por una escisión que impone límites a la razón fronteriza en la comprensión del imperativo pindárico (*ibidem*: 34).

El imperativo pindárico⁴² es una frase ética, pronunciada por la voz de un sujeto situado más allá de la frontera. Es una frase siempre partida de la que el ser del límite solo escucha su inicio, nunca su totalidad. El imperativo ordena que el fronterizo “obre de tal manera” que logre ser lo que es, fronterizo, pero esa deducción queda bajo la responsabilidad del ser que la recibe y la interpreta.⁴³ Es una orden formal, un “yo te ordeno que”, el cual,

⁴² El imperativo pindárico no ordena nada en particular, “pero manda. Manda a eso que soy, me manda a mí a que elija, que decida, me proyecte, me resuelva, actúe, emprenda, obre. [...] me obliga a hacer eso que debo hacer, aun cuando no pueda jamás decir ni conocer ni representarme como proposición eso que he de hacer. He de materializar en el hacer eso (indecible) que no me es posible *decir*. He de conformar mi *ethos*, mi conducta y mi acción a esa orden a la que *me debo* y de la cual respondo y con la cual estoy comprometido. Hago, pues, lo que debo (o lo que no debo), aun sin poder decir ni saber qué es lo que debo. Luego soy libre y estoy obligado imperativamente a serlo. Y en ello estriba mi experiencia ética trascendental” (Trías, 2000: 87).

⁴³ “Lo decisivo es que el *imperativo ético no es imposición, sino propuesta*; está abierto a la libre *respuesta* del sujeto ético, y sólo esta apertura asegura aquello que es constitutivo de la ética: *la libertad* [...] El imperativo categórico es obligatorio pero, paradójicamente su cumplimiento es libre, depende de la humana libertad. Sin ésta no hay ética posible. Libertad es responsabilidad, en el sentido de respuesta libre y personal” (Valenzuela en Muñoz y Martín, 2005: 184-185).

interrumpido, funda y da libertad ya que el fronterizo puede o no consolidarla.

Valenzuela (2005) llama la atención sobre el hecho de que “la propuesta imperativa ‘sé lo que eres’ es entonces *una*, es universal, invariable y necesaria. Las respuestas, en cambio, son *múltiples*, infinitas en su pluralidad, porque varía la manera de escuchar y la respuesta, dependiendo de la trama que constituye ‘los relatos y narraciones de cada uno’”. Además de eso, se suma a esa noción de los tres sujetos, un cuarto, de naturaleza social, que influye de forma determinante (y ética) en la respuesta del ser del límite y que torna la dinámica más compleja.

Trías (2000: 74) esclarece que el sujeto que recibe el imperativo lo registra por vías emocionales,⁴⁴ en las cuales se mezclan los sentimientos de deber y de culpa. Por más que se desee determinar la segunda parte de la frase, el fronterizo no lo logra, por su incapacidad de escuchar y por la naturaleza de la comunicación, que registra la presencia de otro yo escindido del yo que la recibe. El silencio postenunciación instauro el ejercicio de libertad y de responsabilidad, importante para el desarrollo del ser, como una exigencia.

⁴⁴ La cita siguiente justifica esa afirmación: “[...] pero la respuesta y resolución a ese interrogante metafísico era imposible de determinar desde dentro del cerco por vía del conocimiento” (Trías, 2000: 116).

3.2. Soportes del límite como categoría del análisis

3.2.1. La religación en el contexto del pensamiento complejo

No basta más denunciar.
De aquí en adelante necesitamos enunciar.

(Morin, 2013: 45)

Para Morin (2000: 32) la complejidad es el tejido de un conjunto de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares en fin, constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados y presentes en el mundo fenoménico. Aquella presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple, además de los rasgos del caos, ambigüedad, incertidumbre, complicación, confusión, indeterminación, en una mezcla íntima de orden y desorden⁴⁵ que desafía las posibilidades de cálculos. La complejidad, que no puede ser confundida con complicación,⁴⁶ no existe para sustituir la simplicidad y se presenta mucho más como un desafío que como una respuesta, en una relación dialógica marcada, al mismo tiempo, por el antagonismo y complementariedad (*ibidem*: 144). En fin, la complejidad⁴⁷ es el principio del pensamiento que considera al mundo como un tejido de fenómenos.

Con miras a comprender la complejidad hay que deshacerse de dos ilusiones: la primera, que ella eliminará la simplicidad; la segunda, que complejidad significa completitud. El paradigma⁴⁸ de la simplicidad,⁴⁹

⁴⁵ La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden (Morin, 2000: 93-94).

⁴⁶ “La complicación, que es el entrelazamiento extremo de las interretroacciones, es un aspecto, uno de los elementos de la complejidad [...] Complejidad y complicación no son datos antinómicos, ni se reducen el uno al otro. La complicación es uno de los constituyentes de la complejidad” (Morin, 2000: 101).

⁴⁷ La complejidad trae en sí la imposibilidad de la homogeneización y reducción porque se opone a una racionalidad totalitaria y unificadora (Morin, 2000: 149-150).

⁴⁸ “Un paradigma es un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras. Un paradigma privilegia ciertas

marcado por la supremacía del orden, la claridad, la distinción y la precisión del conocimiento, busca la desintegración de la complejidad de lo real; la teoría de la complejidad, al contrario, integra lo más posible los modos simplificadores de pensar. En relación con la segunda ilusión, las propias características del pensamiento complejo, como la no completitud y la incertidumbre, niegan esa pretensión ya que buscan el conocimiento multidimensional porque aceptan que abarcar el total del conocimiento es imposible (*ibidem*: 22-23).

La complejidad⁵⁰ puede ser pensada por medio de tres principios: el principio dialógico, la recursividad organizacional y el principio hologramático (*ibidem*: 106-8). El primero permite el mantenimiento de la dualidad al asociar dos términos que son a la vez antagónicos y complementarios. El segundo posibilita que los productos y los efectos sean, al mismo tiempo, las causas y los productos de aquello que los produce, en una dinámica que rompe la linealidad de causa y efecto en función de ciclos autoconstitutivos, autoorganizadores y autoprodutores. El tercero evidencia la relación dialógica entre el todo y las partes, en que uno está presente y constituye al otro.

Morin (*ibidem*: 34) apunta para la patología contemporánea del pensamiento que, en su perfil mutilador, produce, consecuentemente,

relaciones lógicas en detrimento de otras y es por ello que controla la lógica del discurso. El paradigma es una manera de controlar la lógica, y, a la vez, la semántica” (Morin, 2000: 154-155).

⁴⁹ Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el “paradigma de simplificación”. Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (*ego cogitans*) y la cosa extensa (*res extensa*), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas “claras y distintas”, o sea, al pensamiento disyuntivo mismo. Este paradigma, que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido, sin duda, los enormes progresos del conocimiento científico y de la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas ulteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX (Morin, 2000: 29-30).

⁵⁰ La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en la contemporaneidad, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. “[...] sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo” (Morin, 2000: 117).

acciones mutiladoras. Tal pensamiento, nutrido por una “falsa racionalidad técnica” trata aún hoy las complejas diferencias sociales y culturales manifiestas en el mundo como algo traducible como “primitivo”, “infantil”, “pre-lógico”. (*ibidem*: 162-163). La inteligencia ciega⁵¹ valoró la simplificación reduccionista, la hiperespecialización, el conocimiento “descubridor” y el rigor operacional. De esa forma el privilegio de la medida y el cálculo matemático profundizaron la fragmentación del tejido complejo de las realidades, a partir de la imposición de un modelo de lectura de lo real por medios cuantificables, por las fórmulas y ecuaciones (*ibidem*: 30).

Un concepto muy importante para comprender la complejidad es el de sistema abierto. Según Morín (*ibidem*: 42) la visión sistémica presenta tres virtudes: haber puesto en el centro de la teoría de la complejidad la noción de sistema como un todo que no se reduce a la suma de sus partes; haber concebido una noción ambigua de sistema, y situarse en un nivel transdisciplinario. El autor alerta para el hecho de que esa perspectiva significa, hoy, indisciplinaria, porque no se ha logrado romper con el imperio disciplinar, principalmente en las escuelas, aunque se sepa que es imposible al hombre aprehender todo el conjunto disciplinario que se le ofrece. Para Morin, “hace falta entonces, cambiar, ya sea al espíritu humano, ya sea al saber disciplinarizado” (*ibidem*: 79).

Morin (*ibidem*: 113-115) defiende la noción de ecología de la acción para explicar que, en el momento en que un individuo emprende una acción, cualquiera que sea, ésta comienza a escapar de sus intenciones y se lanza al azar. Por eso, asocia la naturaleza de lo fortuito, en el contexto de la complejidad, con el uso de estrategias, por su conciencia de la apuesta, del riesgo y de la incertidumbre. El evento del azar es tomado aquí más allá de

⁵¹ “La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas [...] La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más que asociación entre los distintos elementos del saber y, por lo tanto, tampoco hay posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos” (Morin, 2000: 30-31).

su acepción común de factor negativo ya que se traduce también como oportunidad y ventaja.

El autor asocia el sentido de estrategia al de acción y lo diferencia de programa.⁵² La complejidad requiere del uso de estrategias ya que supone lo inesperado y lo incierto, ambientes en que el programa no funciona por su rigidez. “La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos llegan en el curso de la misma y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y la perturbarán” (*ibidem*: 113). El programa, que es una acción económica, es una secuencia de actos predeterminados que funcionan en ambientes estables y permiten el logro de objetivos claros. El problema del programa es que se detiene frente a condiciones no favorables, como los momentos de crisis, y no permite operaciones de innovación, solo el cumplimiento fiel de lo planeado (*ibidem*: 115).

Morin (2013: 49) afirma que las reformas políticas, las económicas e incluso las educativas y de vida están condenadas a la insuficiencia y al fracaso si no son acompañadas de una mutación del pensamiento. Además, deben progresar en conjunto, porque las vías reformadoras son “correlativas, interactivas e interdependientes”. El nudo de esta realidad es que una reforma del pensamiento supone una reforma de la educación, que a su vez es consecuencia de una reforma política. Lo mismo vale para los cambios de vida, los sociales, etc.

⁵² La ventaja del programa es, evidentemente, la gran economía: no hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede así tener una gran plasticidad. Pero, para ser llevada a cabo por una organización, necesita entonces que ésta no sea concebida para obedecer a la programación, sino que sea capaz de tratar a los elementos capaces de contribuir a la elaboración y al desarrollo de la estrategia (Morin, 2000: 127).

En su libro *La vía para el futuro de la humanidad*, Morín (2013) teje comentarios acerca de los grandes problemas de la humanidad y señala una serie de caminos como solución para esos problemas. En el caso específico de la educación, afirma que sus problemas y el de la investigación en educación fueron reducidos a términos cuantitativos que enmascaran la “inmensa dificultad revelada por el fracaso de todas las sucesivas reformas” educativas (*ibidem*: 191). Para él, esos problemas exigen una reforma que favorezca la conexión de los diferentes conocimientos separados por disciplinas, ya que esos solicitan pertinencia,⁵³ contextualización y una forma más compleja de conocer y de pensar. Afirma Morín (*ibidem*: 192) que mientras no reconectemos los saberes mediante el conocimiento complejo, permaneceremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas: no veremos más que los hilos de una tapicería.

La propuesta más radical del autor es la sustitución del actual sistema de educación por un nuevo sistema⁵⁴ fundado en la religación. Se buscaría enseñar para la comprensión de la ambigüedad, la ambivalencia, la asociación de términos antagónicos con la finalidad de aprehender la complejidad. Este nuevo sistema favorecería no solo la capacidad de pensar los problemas individuales y colectivos en su natural complejidad sino también la comprensión del sentido ecológico de las acciones, que se someten a las “inter-retroacciones” del medio que, por sus incertezas, implican desafíos y estrategias en la toma de decisiones (*ibidem*: 193-194).

La enseñanza debe aspirar al conocimiento del conocimiento, al conocimiento “re-encantado” (*ibidem*: 19) y este debe asumir su naturaleza

⁵³ Para el autor, el conocimiento pertinente debe revelar los diversos rostros de una misma realidad y no fijarse en solo una faz (Morin, 2013: 198).

⁵⁴ La reforma introduciría los problemas vitales, fundamentales y globales ocultados por la fragmentación disciplinaria. La reforma introduciría en todos los niveles de educación, del curso primario hasta la universidad, las siguientes temáticas: el conocimiento del conocimiento, la realidad humana como trinidad individuo-sociedad-especie, la era planetaria, la comprensión del otro, el enfrentamiento de las incertidumbres y la trinidad ética: ética de la persona, ética cívica y ética del género humano (Morin, 2013: 194-199).

multidimensional. Es necesario que se practique incesantemente la reflexividad, el autoexamen, la autocrítica en el proceso de pensarse las condiciones históricas, culturales y sociales de la existencia (*ibidem*: 198-199). Además, se debe privilegiar el carácter relacional de la enseñanza como resultado de una reforma educativa de múltiples aspectos, resultante de una reforma integral del pensamiento.⁵⁵ (*ibidem*: 200-201).

Para Morín (*ibidem*: 207-210), todas las reformas educativas son complementarias, independientemente del nivel o modalidad de enseñanza. Bajo la concepción de círculos virtuosos y de retroalimentación solidaria, éstas, y la reforma del pensamiento estimularían las reformas políticas que, a su vez, dispararían las sociales, las económicas y también las educativas. Para que se rebase la sociedad de la información en favor de una verdadera sociedad del conocimiento hay que religar los saberes aislados en un conocimiento complejo; empero, sin la reforma de la mente, todo ese proyecto está condenado al aborto y a la degradación.

3.2.2. *La traducción en las sociologías de las ausencias y de las emergencias*

La ciencia del paradigma emergente, siendo que, como dije antes, se acepta como analógica es también “asumidamente” traductora, o sea, incentiva los conceptos y las teorías desarrollados localmente a emigrar a otros lugares cognitivos a modo de poder ser utilizados fuera de su contexto de origen.

(Santos, 2009: 49)

⁵⁵ Paradójicamente, una presupone la otra. Solo las mentes reformadas podrían mudar el sistema educacional, pero solo un sistema educacional reformado podría formar espíritus mejorados. La evolución del pensamiento depende de la reforma de la educación, que, a su vez, depende de una mutación preliminar del pensamiento: son dos reformas pedagógicas en circuito recursivo, una productora/producto del cambio de la otra. “[...] En verdad, será por medio de una multiplicación de experiencias-piloto que podrá nacer la reforma de la educación, particularmente difícil de introducir, pues ninguna ley sería suficiente para implementarla. Será ella, sin embargo, la que conducirá a la creación de un tipo de mente capaz de enfrentar los problemas fundamentales y globales y de religarlos a lo concreto” (Morin, 2013: 201).

La lectura de la obra de Boaventura de Sousa Santos, en el marco del análisis de la gestión pedagógica de Educación Básica en Brasil y México, hace creer en la pertinencia de la aproximación de los muchos conceptos que trae a la luz, en particular los de la sociología de las ausencias y de las emergencias y sus procesos de traducción, así como los de la ecología de los saberes. Por medio del análisis de tales conceptos, también se critica en este trabajo el proceso de instauración de las variadas racionalidades mencionadas por el autor, que mantienen profunda relación con el patrón de educación ejercida en Brasil y México, destacando la razón metonímica.

Oliveira (2008: 17-18), en su obra "*Boaventura y la educación*", afirma que el autor apunta hacia la necesidad de volver a las cosas sencillas.⁵⁶ Sería como una forma de combatir el totalitarismo del modelo de racionalidad científica⁵⁷ en este momento actual de pérdida de la confianza epistemológica (Sousa Santos, 2009: 19) y de emergencia de un nuevo paradigma cuyo conocimiento es no dualista. Esta racionalidad se piensa a sí misma de forma metonímica y niega otros modelos de conocer, al imponerse como la única forma de conocimiento verdadero.

La crisis del paradigma que aún domina las ciencias naturales pone en evidencia la vocación transdisciplinaria de las ciencias sociales y eso, según Oliveira (*ibidem*: 23-30), ha sido incorporado al ideario pedagógico contemporáneo. Para la autora, la consideración de Sousa Santos de que todo conocimiento es local y total, dialógico,⁵⁸ permeable, fuente de

⁵⁶ Según el autor, estamos en una fase de transición en que urge dar respuestas a preguntas simples, elementales, inteligibles. Para él, "una pregunta elemental es una pregunta que llega al magma más profundo de nuestra perplejidad individual y colectiva con la limpieza técnica de un arpón." (Souza Santos, 2009: 19).

⁵⁷ El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo XVI y fue desarrollado en los siglos siguientes básicamente en el dominio de las ciencias naturales. "[...] sólo en el siglo XIX [...] este modelo de racionalidad se extiende a las emergentes ciencias sociales." (Sousa Santos, 2009: 21).

⁵⁸ Pienso que es importante señalar el potencial de esa idea del diálogo y de la interpenetración entre las diferentes formas de conocimiento para que pensemos la educación y, más precisamente, la acción pedagógica. Considerando la necesidad de atribuir sentido a los contenidos escolares para que ocurra aprendizaje efectivo, parece evidente que el diálogo entre los conocimientos del educando y los conocimientos escolares –los primeros asociables, pero no idénticos al sentido común, y los segundos, al

autoconocimiento y productor de una ciencia prudente es base para la educación, porque pone en cuestión los límites y las fronteras del conocimiento disciplinario y evidencia su naturaleza sabia, intersubjetiva, emancipadora y democrática. Instaure así la idea de construcción de redes de conexión que se relacionan directamente con la producción del conocimiento escolar que se planea en diferentes dimensiones y también de forma horizontal y creativa, lo que fortalece la acción de autoría y autoconocimiento ya mencionada en este trabajo.

El pensamiento de Sousa Santos (2009) apunta hacia una racionalidad alternativa⁵⁹ a la globalización neoliberal y al capitalismo global. Una forma de romper con la dictadura de la dilatación del futuro que ha generado muchas promesas y pocos logros. Su propuesta está a favor de la ampliación del presente, en el sentido de revertir el desperdicio de una razón indolente⁶⁰ que todavía considera inexistentes o ausentes de su pauta de importancia las ricas, múltiples e inagotables experiencias sociales generadoras de formas diferentes de pensar. Solamente su capacidad de generar soluciones locales y pertinentes puede poner fin a la ceguera

conocimiento científico— cabe la posibilidad de atribuir sentidos a los últimos dependiendo de su propio potencial de diálogo con los primeros, lo que, por otra parte, ya sabía Paulo Freire. (Oliveira, 2008: 35).

⁵⁹ La propuesta de Boaventura de Sousa Santos es fundar una razón cosmopolita, resultante de la crítica al modelo de racionalidad dominante, llamado razón indolente, en tres procedimientos metasociológicos: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción. Para eso se vale de tres puntos de partida: 1) la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo; 2) la comprensión del mundo y la forma como ella crea y legitima el poder social tiene que ver con concepciones del tiempo y de la temporalidad; 3) la característica más fundamental de la concepción occidental de la racionalidad es el hecho de, por un lado, contraer el presente y por otro, expandir el futuro (Sousa Santos, 2009: 100).

⁶⁰ Las diferentes formas de manifestación de la razón indolente son cuatro: 1) razón impotente: aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida, exterior a ella misma; 2) razón arrogante: que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre, y por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad; 3) razón metonímica: que se reivindica como la única forma de racionalidad y por ello no se dedica a destruir otros tipos de racionalidad o, si lo hace, es sólo para convertirlas en materia prima; 4) razón proleptica: que no tiene que pensar el futuro, porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente (Sousa Santos, 2009: 101).

epistemológica de esa razón aún viva en la cultura occidental y favorecer nuevas racionalidades dispuestas al diálogo permanente.

Para Sousa Santos (*ibidem*: 162-163) el modelo de racionalidad científica crea líneas abismales de delimitación entre las diversas formas de conocimiento. Esa separación da visibilidad a la ciencia, filosofía y teología occidentales, que tiene lugar del lado privilegiado de la línea, en detrimento de la visibilidad de otras formas de saber, como la popular, la de lo laico, de lo plebeyo, lo campesino e indígena, que no pudieron adaptarse a tales acervos occidentales, porque se ubican en el otro lado de la línea. La racionalidad indolente del conocimiento científico considera ausentes las formas de conocer del otro lado de la línea y determina que ahí no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas.

La producción de la noexistencia se rige por cinco lógicas (*ibidem*: 110-112): la primera es la lógica de la monocultura y del rigor del saber. Ésta consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética, delimitando un canon que declara como inexistente todo lo que no legitima o reconoce. La segunda es la lógica de la monocultura del tiempo lineal, en que “la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos” (*idem*), como ejemplifican los conceptos de progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento y globalización. La tercera es la lógica de la monocultura de la naturalización. “De acuerdo con esa lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. Quien es inferior, lo es porque es insuperablemente inferior y por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior” (*idem*). La cuarta es la lógica de la escala dominante, que se manifiesta bajo dos formas principales: lo universal y lo global. Por fin, la quinta es la lógica productivista, que se impone a partir de los criterios de productividad capitalista bajo la lógica de

que el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable. Conjunto de lógicas que crean, como consecuencia, cinco formas sociales de no existencia: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo, que se contraponen a las cinco realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas.

El autor (*ibidem*: 109), a partir de esta constatación sugiere la utilización de un método sociológico que permite descubrir experiencias ya existentes, pero invisibilizadas por el cientificismo moderno, que ha omitido por negligencia todo aquello que no encaja en su modelo de racionalidad. Método al cual le llama sociología de las ausencias. Se trata de un procedimiento que favorece la ampliación del mundo y la dilatación del presente por medio de la demostración de que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe.

Este método busca, por tanto, de forma transgresiva, no sólo visibilizar sino también dar credibilidad y presencia a las más variadas prácticas sociales. Éstas deben relacionarse de forma no destructiva en un contexto ecológico⁶¹ de valoración de saberes que él denomina ecología de los saberes.⁶² Para el autor, “el objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos, transformar

⁶¹ La sociología de las ausencias opera sustituyendo monoculturas por ecologías (la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas) (Santos, 2009: 113). El autor describe cinco ecologías: la ecología de los saberes, la de las temporalidades, la de los reconocimientos, la de las transescalas y la de las productividades. Por una cuestión de delimitación temática, nos enfocaremos más en la primera.

⁶² La ecología de los saberes trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder “igualdad de oportunidades” a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible”, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. La cuestión no está en atribuir igual validez a todos los tipos de saber sino en permitir una discusión pragmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descalifique de entrada todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna (Santos, 2009: 116).

las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica” (*ibidem*: 116).

La relación directa que se puede hacer entre la práctica educativa y la ecología de los saberes, que se propone ser antiabismal, es el hecho de que en ésta los conocimientos interactúan, se entrecruzan en un proceso de interdependencia con la producción también de ignorancias. En el contexto de esta interdependencia, el aprender implica olvidar, lo que hace que en la ecología de los saberes la ignorancia no sea necesariamente un estado original o un punto de partida por estar implícito en el proceso. Así, en un acto de aprendizaje gobernado por la misma, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido (*ibidem*: 185).

En cuanto a la contracción del futuro y al estudio de las experiencias posibles, que todavía no son, pero están llenas de posibilidades, Sousa Santos (2009) propone la sociología de las emergencias⁶³ a partir de la idea de que la dicotomía “del presente que es y el futuro que todavía no es” se instaure por medio de un pensamiento procesal, creativo, capaz de gestionar las posibilidades del devenir (Oliveira, 2008: 66). Esta sociología se mueve en el campo de las expectativas sociales y se complementa con la anterior (la de las ausencias), que lo hace en el campo de las experiencias ya existentes. De acuerdo con Sousa Santos (2009: 130), la modernidad occidental, por medio del concepto de progreso, desarrolló una racionalidad que hizo desaparecer la relación efectiva entre esos dos campos y merece ser blanco de críticas.

⁶³ El concepto que preside la sociología de las emergencias es el concepto de “Todavía-No” propuesto por Ernest Bloch, que revela la rebeldía del autor en relación con los conceptos de Todo y Nada, en que todo parece estar contenido como latencia, pero donde nada nuevo puede surgir. Para Bloch, la filosofía occidental es un pensamiento estático; lo posible es lo más incierto, el concepto más ignorado de la filosofía occidental. “[...] sólo lo posible permite revelar la totalidad inagotable del mundo”. Para él, No es diferente de Nada. “El No es la falta de algo y la expresión de la voluntad para superar esa falta [...]Decir No es decir sí a algo diferente”. (Santos, 2009: 127).

Para comprender y favorecer el intercambio de la multitud de experiencias sociales y de producción de saberes existentes en “el otro lado de la línea”, el autor sugiere la traducción.⁶⁴ Ella funge como herramienta complementaria de la sociología de ausencias y de la sociología de las emergencias, capaz de proporcionar inteligibilidad mutua y es garante de las identidades de esas experiencias. Además, el trabajo de traducción pone en evidencia los aspectos que unen y separan las diferentes prácticas sociales, lo cual favorece que se puedan determinar las posibilidades de articulación o agregación entre ellas (*ibidem*: 141-143).

Para Sousa Santos (2009), el trabajo de traducción depende de las elecciones de cada cultura en relación con lo que se quiere confrontar multiculturalmente ya que muchos conceptos son considerados centrales y se considera peligroso, en un primer momento, intentar traducirlos. En la medida en que el trabajo de traducción avanza, “es de esperar que más y más aspectos puedan ser atraídos a la zona de contacto, lo que a su vez, contribuirá para nuevos avances de la traducción” (*ibidem*: 145-148). Esta selectividad puede ser activa o pasiva y “consiste en aquello que en una cultura dada se tornó impronunciable debido a la opresión extrema colmada de vacíos sin posibilidad de relleno, vacíos que dan forma a la identidad inescrutable de los saberes y prácticas en cuestión”. El autor señala que aún hay silencios que son “demasiado insondables para ser objeto de traducción”, lo que constituye una gestión muy difícil de llevar a cabo (*idem*).

Oliveira (2008: 71) defiende que esas ideas y sus procedimientos, incluso la traducción,⁶⁵ permitirán a la escuela propiciarse un ambiente más

⁶⁴ Ya que la inmensa diversidad de experiencias sociales no puede ser explicada adecuadamente por una teoría general, el autor propone “el trabajo de traducción, un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad” (Santos, 2009: 101).

⁶⁵ Considerando que, en los diferentes universos escolares las interacciones entre sujetos sociales representantes de diferentes culturas, que profesan diferentes valores, es intensa y estructurada, hay en la escuela un campo particularmente fértil para la práctica de la traducción, como también para la ampliación de la credibilidad de los modos diferenciados de estar en el mundo existentes, pero invisibilizados por la modernidad (Oliveira, 2008: 98-99).

plural, más integrado a las diferentes culturas y origen de los alumnos y profesores. Ello favorecerá la interlocución entre diferentes conocimientos y modos de estar en el mundo, como forma de desvelar las maneras en que se produce la no existencia característica de la mono-cultura de la racionalidad metonímica. Lo interesante para la escuela es que las propuestas tanto de la sociología de las ausencias como la de las emergencias contemplan valores de cuidado y de subjetividad, abriendo espacio para la aceptación de las emociones en un ejercicio de conocimiento que, en las palabras de Sousa Santos (2009: 132), quiere ser más razonable que racional y viabiliza una vida decente al contrario de promesas de progreso y desarrollo infinitos.

3.2.3. *Lo relacional en la relación con el saber*

No hay saber sin relación con el saber.

(Charlot, 2000: 58)

Bernard Charlot (2000: 10), preocupado por la cuestión educativa que envuelve el fracaso escolar, propone formalizar una teoría de la relación con el saber, que le permite explorar los límites no superados por el abordaje del tema en términos de posiciones sociales. El fracaso escolar es un campo ya saturado de estudios,⁶⁶ que se manifiesta como una “noción-encrucijada” (*ibidem*: 14), ya que por su naturaleza sociomediática, se presta muy bien para un uso político-ideológico. Según el autor (2005: 36), “si la *cuestión* de la relación con el saber no es nueva, la *expresión* ‘relación con el saber’ tampoco”. Puede ser encontrada desde los años sesenta y setenta en los

⁶⁶ Para muchos sociólogos, explicar el fracaso escolar es explicar por qué –y, a veces,) cómo– los alumnos son llevados a ocupar esa o aquella posición en el espacio escolar. Es éste el objetivo de las sociologías de la reproducción que, bajo formas diferentes, se desarrollan en los años sesenta y setenta (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1976). Es éste, aún hoy, el principal objetivo de ciertos sociólogos de la educación, queriendo referirse a la idea de reproducción (Duru-Bellat, 1988; Langouet, 1994), o no (Charlot, 2000: 19).

textos de psicoanalistas, de sociólogos y en el caso específico de la educación, esa expresión fue utilizada por Giordan J. Beillerot. El autor comenta que, incluso P. Bourdieu y J. Passeron también la utilizaron, asociada a otras expresiones.

Sin embargo, Charlot (*idem*) comenta que fue necesario esperar hasta los años ochenta para que la noción de relación con el saber se desarrollara como organizadora de una problemática real. En los años noventa el concepto pasó a ser realmente trabajado, a partir de datos, incluso en el área de la didáctica, después de una publicación de Y. Chevallard, en 1989. Históricamente, la construcción de la acepción actual del término emergió de contactos con varios campos del saber, lo que hace que el autor considere poco importantes las cuestiones de la paternidad de la expresión.

El objetivo de Charlot (2005) es descentrar la noción negativa del fracaso⁶⁷ escolar que interpreta las situaciones y las prácticas como deficiencia, recusa, transgresión y ausencia, en términos de un absoluto “no tener” y “no ser”. Eso lo hace en favor de una perspectiva más positiva que intenta identificar y conceptualizar los procesos por medio de los cuales las situaciones y prácticas se construyen (*ibidem*: 41). Por eso, aborda el fracaso como una “diferencia”:⁶⁸ diferencia entre alumnos, entre currículos, entre centros escolares y no como una “falta” de resultados, de saberes, de competencias, o simple reproducción de posición social familiar. Según el

⁶⁷ El fracaso escolar no es un monstruo escondido en el fondo de las escuelas y que se lanza sobre los niños más débiles, un monstruo que la investigación debería desemboscar, domesticar, abatir. El “fracaso escolar” no existe; lo que existe son alumnos fracasados, situaciones de fracaso, historias escolares que terminan mal. Esos alumnos, esas situaciones, esas historias son las que deben ser analizadas, y no algún objeto misterioso, o algún virus resistente, llamado “fracaso escolar” (Charlot, 2000: 16).

⁶⁸ La sociología analizó el fracaso escolar como diferencia en los años sesenta y setenta. Más exactamente aún, como diferencia de posiciones entre alumnos: el alumno en situación de fracaso ocupa en el espacio escolar una posición diferente de la del alumno en situación de éxito –siendo esas posiciones evaluadas en términos de notas, indicadores de éxito, años de atraso, lugar en un sistema escolar jerarquizado– (Charlot, 2000: 17). Conviene comentar que el autor propone abordar la diferencia por otros mecanismos que no se refieren solamente a la cuestión de la posición, reforzada por la sociología de la reproducción.

autor, no se puede tratar algo que “no es”,⁶⁹ por ello su objeto de investigación es la relación con el saber a partir de un abordaje antropológico con miras a una sociología del sujeto.⁷⁰

Para Charlot (2000: 77), la relación con el saber⁷¹ es una forma de relación con el mundo,⁷² consigo mismo y con el otro. El autor considera la condición antropológica como el fundamento de “cualquier elaboración teórica sobre la relación con el saber”, a partir de la premisa de que hay un “ser humano inacabado” de un lado y un mundo preexistente del otro. Al considerar que están en relación uno con el otro, se elimina la visión de que se oponen o están frente a frente. Este ser humano no está simplemente situado en un “ambiente”, no recibe influencia de ese medio; al contrario, está en relación con él. Eso cambia la perspectiva de análisis “pasiva” en relación con ese medio y sugiere que la relación con el saber es una construcción; no algo simplemente dado (*ibidem*: 71).

El concepto de relación con el saber también se enlaza con el de deseo. En ese sentido hay un sujeto “deseoso” que anhela poseer al otro, al

⁶⁹ Es simple: una explicación en términos de carencia (de lo que falta) consiste en atribuir una causalidad al no ser. Es “la falta de” que es “la causa de”. Eso no significa nada. ¿Cómo una falta (un no ser) puede ser la causa de alguna cosa (un ser)? No tiene ningún sentido bajo el punto de vista epistemológico (Charlot, 2005: 21).

⁷⁰ La sociología de Bourdieu es perfectamente legítima (y muy interesante) en los límites que se fija. Pero ella tiene como objeto posiciones sociales, agentes sociales, y no permite pensar la experiencia escolar, específicamente esa forma de experiencia que la noción de fracaso escolar designa. La experiencia escolar es la de un sujeto y una sociología de la experiencia escolar debe ser una sociología del sujeto (Charlot, 2000: 38) Esa sociología no podrá abrirse a la posibilidad de un diálogo (crítico) con las ciencias humanas que también tratan del sujeto: la psicología, es claro, pero también, la antropología (pues se trata de un sujeto humano), las ciencias del lenguaje, otras, tal vez (Charlot, 2000: 45).

⁷¹ La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc, conectados de un cierto modo con el aprender y el saber; y, por eso mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la acción en el mundo y sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo mientras más o menos sea capaz de aprender tal cosa, en tal situación (Charlot, 2000: 80-81).

⁷² El mundo no es solamente un conjunto de significados, es también horizonte de actividades. Así, la relación con el saber implica una actividad del sujeto. Es exactamente para marcar esa “exterioridad” del mundo y del sujeto que yo hablo en “relación” con el saber, de preferencia la “conexión”, el enlace con el saber: el término “relación” con el saber, de preferencia se conecta con algo que le es externo (Charlot, 2000: 78).

mundo, a sí mismo, de tal forma que el deseo de saber se traduce como una de sus formas y no un objeto particular. Para Charlot (*ibidem*: 81), “el objeto del deseo está siempre, ya, presente: es el otro, el mundo, yo mismo. La relación se particulariza, no es el objeto de la relación que se torna particular: el deseo del mundo, del otro y de sí se vuelve deseo de aprender y saber; y no, el ‘deseo’ que encuentra un objeto nuevo, el ‘saber”.

La relación con el saber es un conjunto de conexiones, por ello no es correcto decir que el sujeto tiene una relación con el saber. Él es la relación con el saber, relación que le es propia, en la medida que aprender es un imperativo (*ibidem*: 82). Esa perspectiva de que el sujeto es la relación con el saber, es muy apreciada porque coloca tanto al sujeto como al saber en nuevas posiciones de análisis.

La relación con el saber es también la relación social⁷³ con el saber (*ibidem*: 82) de un sujeto comprometido con el mundo, consigo mismo y con el otro. Esa dinámica se desarrolla en el tiempo, lo que da valores diferentes a lo que se sabe y se aprende. Comprende también una dimensión de identidad, porque el aprender hace sentido conforme a la historia del sujeto, a sus expectativas, a sus referencias, a su concepción de vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí y a la que quiere dar de sí a los otros (*ibidem*: 72).

El autor (*ibidem*: 46-53) considera que la experiencia escolar es, “indisociablemente, relación consigo, relación con los otros (profesores y colegas), relación con el saber”. Además, conceptualiza la educación⁷⁴ como

⁷³ Si la relación con el saber es una relación social, es porque los hombres nacen en un mundo estructurado por conexiones sociales que son también relaciones de saber. El sujeto está inmerso en esas relaciones de saber. Eso, porque ocupa una posición en este mundo (Charlot, 2000: 85-86).

⁷⁴ La educación es una producción de sí por sí misma, pero esa autoproducción solo es posible por la mediación del otro y con su ayuda. “La educación [...] es el proceso a través del cual el niño, que nace inacabado, se construye como ser humano, social y singular. Nadie podrá educarme si yo no lo permito, de alguna manera, si yo no colaboro; una educación es imposible si el sujeto a ser educado no invierte personalmente en el proceso que lo educa. Inversamente, yo solo puedo educarme en un intercambio con los otros y con el mundo; la educación es imposible si el niño no encuentra en el mundo lo que le permite

un “movimiento largo, complejo, nunca completamente acabado” (Charlot, 2005: 78), que tiene en su base la cuestión del aprender como una obligación adquirida al nacer, y que se desarrolla por medio de un triple proceso indisociable: de humanización (tornarse humano), de singularización (tornarse un sujeto original, único) y de socialización (tornarse miembro de una sociedad y una cultura). El maestro también hace parte de ese triple proceso ya que es formador de seres humanos, sujetos únicos y de miembros de una sociedad y una cultura.

construirse. Toda educación supone el deseo, como fuerza propulsora que alimenta el proceso. Pero solo hay fuerza de propulsión porque hay fuerza de atracción: el deseo siempre es ‘deseo de’; el niño solo puede construirse porque el otro y el mundo son humanos y por lo tanto, deseables” (Charlot, 2000: 54).

4. La investigación

La investigación que aquí se presenta se divide en tres etapas. En la primera, se analizan dos investigaciones actuales acerca de la gestión pedagógica⁷⁵ en los países focalizados, en las cuales se destaca el papel del supervisor escolar y del coordinador pedagógico, denominados aquí como gestores pedagógicos. La segunda etapa contempla entrevistas con los agentes que hoy en día realizan el trabajo de gestión pedagógica, incluyendo ahí los citados en las investigaciones analizadas y sumando a ellos toda una cadena de agentes de gestión pedagógica que conforma el nivel escolar y el del sistema educativo. La tercera, se refiere al análisis de documentos oficiales del Ministerio de Educación y de las secretarías estatales y municipales de Educación de Brasil, así como también los de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

La opción por utilizar el término “gestión” pedagógica ya se justificó desde el principio de este trabajo,⁷⁶ pero vale la pena reforzar la intención de: a) actualizar el significado del término a partir de la acción de creación y autoría; b) describir y valorar la labor de los gestores pedagógicos como una tarea compleja que se hace por medio de múltiples acciones que necesitan dirección, coordinación y cooperación, y c) agregar un sentido estratégico al

⁷⁵ Uno de los trabajos es el de Placco *et al.* (2011) e involucró 80 informantes (coordinadores pedagógicos, directores y maestros) de escuelas de los estados de São Paulo, Paraná, Acre, Goiás y Rio Grande do Norte, representando las cinco regiones de Brasil. De cada región participaron 16 informantes, cuatro por escuela, para describir sus percepciones acerca del trabajo pedagógico. Para profundizar lo analizado en esa investigación se utilizó también la colección de libros sobre la coordinación pedagógica publicada por esos mismos autores en el período de 2001 a 2012.

El otro trabajo es resultado de la investigación de Castillo Alemán y Azuma, realizada en 2006; se enfoca en la labor de los supervisores escolares de escuela primaria de la Ciudad de México durante los 20 años anteriores a la fecha de la investigación. Inicialmente se envió un cuestionario a la totalidad de los supervisores de primaria y se obtuvo el 94.1% de respuesta positiva. Además se hicieron entrevistas a profundidad con investigadores educativos, supervisores de zona y jefes de sector de educación primaria de la Ciudad de México, así como funcionarios de diferentes direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública.

⁷⁶ Ver página 15.

papel que desempeñan dichos gestores. Como ya se explicó, el mantenimiento del término gestión, en este ambiente de crítica a los modelos de gestión pedagógica existentes en el sistema educativo de Brasil y México, se debe al hecho de que se le considera suficientemente amplio para incluir también los aspectos de la administración.

El modelo de gestión general implementado tanto en Brasil como en México requirió de la formación de gestores para dar cuenta de las nuevas exigencias de trabajo. El proceso de descentralización puso la escuela como el corazón de las políticas (Castillo Alemán & Azuma, 2009), pero no le concedió las mejores condiciones para desarrollar la formación de sus agentes. Para responder a esa demanda no satisfecha, porque no hubo formación adecuada y tampoco estructura organizacional para ello, resurge la función supervisora en México con perfil más pedagógico y se crea o institucionaliza la función coordinativa en Brasil en medio de la actuación pedagógica de agentes ya existentes y otros creados por nuevos enfoques de las políticas educativas.

Aunque sean nombres diferentes para tareas semejantes en varios aspectos, se pasa a utilizar, en este trabajo, la expresión “gestión pedagógica” para englobar la labor de los diversos profesionales que lidian con procesos del aprendizaje y la enseñanza en los diferentes niveles de la educación. Además, se considera que las acciones de dirección, supervisión y coordinación son, en verdad, grandes competencias de la gestión, un concepto más complejo que la administración.

4.1. Características de la gestión según las investigaciones en educación

La producción escrita acerca de la gestión pedagógica ha aumentado en los últimos años y presenta una gran lista de cualidades profesionales y personales para la función. Hay una tendencia general en describirla con atributos típicos de la administración general. Lo anterior se registra en varios documentos oficiales, como “El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina”, cuando Braslavsky (Braslavsky & Acosta, 2001: 15) formaliza nueve capacidades, núcleos de competencias para la gestión: la gestión estratégica, el liderazgo, la comunicación, la delegación, la negociación, la resolución de problemas, la anticipación, el trabajo en equipo y el discernimiento ético. Generalmente, los manuales de formación de gestores pedagógicos también reproducen el mismo rol de características gerenciales, proveniente de la administración de empresas, sin ningún sentido de crítica o adecuación a la situación escolar. La autora, además, resalta que “la distinción entre estas competencias es, en cierto sentido, más analítica que real. En los hechos, los gestores ponen en práctica más de una de ellas en cada situación” (*ibidem*: 15).

La misma autora sostiene que, en principio, los “especialistas” en gestión y política educativa no necesitan otras competencias, sino un grado diferente de desarrollo de esas mismas y una sólida capacidad para activarlas en forma rápida y eficaz en diferentes situaciones propias de la gestión y política educativa. Algunas de ellas son comunes a todos los niveles de gestión y otras no (*idem*). Sin embargo, es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje contextualizado que faciliten a los gestores la activación de las competencias requeridas.

La producción escrita sobre la Administración General es abundante y muy anterior a la investigación educativa acerca de la relación de los

postulados de este campo teórico con la educación. Es curioso notar el carácter prescriptivo del conjunto de textos que conforma los modelos de gestión empresarial, incluso los de gestión educativa. Además de ser modelos de acciones, comportamientos y actitudes, los autores más clásicos describen “perfiles” de gestor, por medio de una relación de características deseables que, de cierta forma, moldean a las personas que asumen funciones de liderazgo.

Los perfiles más difundidos consideran la importancia del conocimiento general de las funciones fundamentales y de la especialidad profesional de la organización, más allá de la simple capacidad administrativa, que involucra la previsión, la organización, el comando, la coordinación y el control. También se valoran las diferentes formas de actuar en pro de lo que es mejor para la empresa, conjugando conocimiento técnico y habilidades prácticas con capacidades administrativas, que son complementarias. Por otro lado, está la importancia del desarrollo de las relaciones, de las negociaciones, de la comunicación aliada al liderazgo, de la capacidad de influir en las personas por medio de una racionalidad administrativa.

En varios estudios⁷⁷ se critica la superposición de tareas y el cúmulo de actividades. Sin embargo no dejan de relacionarse, aunque de forma indirecta, innumerables características que son o deben ser parte del perfil del gestor pedagógico. Esto es generado por las contradicciones inherentes a la función del gestor en relación con una descripción del cargo que se basa en por lo menos tres aspectos: a) la teoría de la administración empresarial,⁷⁸ b) la solicitud interna de otras funciones escolares para que

⁷⁷ Souza (2005), Geglio (2006), André & Vieira (2006), Clementi (2003), Placco & Sousa (2012) y Castillo Alemán & Azuma (2009).

⁷⁸ Clementi (2003) relaciona una serie de características muy cercanas a las descritas en los manuales generales de administración, que apuntan las cualidades de liderazgo, organización, dinamismo, saber técnico y compromiso social y político como propias del gestor pedagógico. Por otro lado, Batista (*apud* Placco & Almeida, 2003: 111) al citar a Hass (2000), delinea una coordinación que articula tiempos de acción y de espera a partir de una

se asuma un sinnúmero de actividades y c) el peso de la tradición escolar que hace que la comunidad también ejerza presión para la atención a alumnos y padres como una atribución del gestor pedagógico.

Una de las primeras características en ser citada es la capacidad de liderazgo del gestor pedagógico en el comando de los procesos pedagógicos en las escuelas (Bruno & Abreu, 2006; Geglio, 2006), como agente de transformación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de formación en servicio, como también de sí mismo (Orsolon, 2003; André & Vieira, 2006; Garrido, 2005). Independientemente del nivel de actuación y de las características personales del gestor, dicha capacidad es comúnmente impactada, en muchos momentos de toma de decisiones, por un sentimiento de soledad. Eso se debe al hecho de que muchas de las disposiciones no pueden ser compartidas con sus pares o sus liderados, en razón de que las prácticas escolares actuales no contribuyen a una cultura de intercambios (Clementi, 2003).

Es clara la demanda de equilibrio emocional, capacidad de discernimiento y reflexión, fortaleza de principios y creencias (Souza, 2005) como antídotos para los sentimientos de frustración, impotencia e indignación, comunes en la realidad del gestor que acepta todas las encomiendas que le son impuestas sin cuestionarlas o filtrarlas. Son abundantes las referencias a la extenuante carga de trabajo burocrático del gestor pedagógico (Souza, 2005; Geglio, 2006) que lo descentra o desvía de los procesos que son de su responsabilidad y lo hacen perderse en un mar de “sucesos variados, superpuestos e imprevisibles” (André & Vieira, 2006) que le provocan estrés, cansancio y ansiedad (Clementi, 2003). Con eso, el gestor pedagógico deja de cumplir con su principal tarea, que es trabajar por “la mejora constante y permanente del aprendizaje de los alumnos” (Placco & Souza *apud* Placco & Almeida, 2012: 11) y de la comunidad escolar.

postura interdisciplinar de escucha, acogimiento, confrontación, ruptura, diálogo, proposiciones, avances y retrocesos.

Ya se comentó el énfasis de las investigaciones actuales en la relevancia del papel del gestor pedagógico en la formación continua en el servicio de los maestros, además de las especificidades “naturales” de su función.⁷⁹ Ésas son las actividades de planeación, acompañamiento de todo el proceso didáctico-pedagógico de la institución (Geglio, 2005; Clementi, 2003) e implementación del proyecto político-pedagógico, etc. Otra característica que se suma a ese tan extenso elenco de atribuciones es la capacidad de movilización del gestor en relación con su equipo de trabajo, a partir del ejercicio de una mente abierta, “sin prejuicios, parcialidades, hábitos limitantes” (Clementi, 2003).

Una característica más, muy citada, es la de mediación de relaciones interpersonales y de procesos en la interlocución con los componentes de la comunidad educativa que viven los conflictos cotidianos de la vida escolar (Geglio, 2005; André & Vieira, 2006; Souza & Placco, 2006 y 2012; Archangelo, 2005; Orsolon, 2003; Clementi, 2003). La mediación es situada como una capacidad que se alía al trabajo en equipo ya que el gestor no es el único responsable por todo el proceso pedagógico. Asociada a ella están también las capacidades de movilizar y articular saberes para solucionar los desafíos cotidianos (André & Vieira, 2006; Almeida, 2006; Bruno & Abreu, 2006; Garrido, 2005), las de orquestar hechos y situaciones que se superponen o se contraponen (André & Vieira, 2006), las de promover cambios que puedan oxigenar las prácticas docentes (Bruno & Abreu, 2006). En fin, es notoria la exigencia de un perfil “*senior*”, maduro y experimentado para la función gestora.⁸⁰

⁷⁹ Una crítica que se observa en muchas investigaciones es que otras funciones, como las del director, profesor y secretario, por ejemplo, poseen actividades muy bien definidas y delimitadas, en contraposición con las del gestor pedagógico, que tiende a “abrazar el mundo con las piernas”. Además, hay estudios que apuntan a la función del coordinador no como formador, pero sí como un consultor, un apoyo en el proceso de formación de la profesionalidad del maestro (André & Vieira, 2006).

⁸⁰ Se suman a este interminable rol de características la exigencia de sabiduría personal que nace de la experiencia enmarcada en una pluralidad de saberes: los saberes gerenciales, técnico-profesionales, relacionales, curriculares, afectivos, experimentales, pedagógicos, etc. (André & Vieira, 2006). La utilización adecuada del tiempo y la capacidad

Además de las muchas tareas, incluso la formación en servicio, se le solicita al gestor pedagógico una mirada especial a todas las interfaces del proceso pedagógico en el sentido de anticipar tendencias y preparar su equipo de trabajo para lo nuevo. En este sentido, Placco (2005: 55-56) enumera los siguientes tipos de miradas necesarias al coordinador: de la constatación; de la investigación, análisis y reflexión; de la acción; de la evaluación; de curiosidad; de “amorosidad” y respeto; de la escritura, otra forma sistemática de reflexionar el *continuum* de la práctica de la vida escolar, muchas veces considerada como definida y definitiva. Además de todas estas miradas, agrega la tal vez más importante en el quehacer del gestor pedagógico, que es la mirada sobre sí mismo, en un movimiento autorreflexivo y autocuestionador de su práctica.

Gestionar implica necesariamente lidiar con grupos en una clara demarcación de poder⁸¹ y en una red compleja de relaciones (Placco, 2005), lo que diferencia esta actividad de otras funciones de la escuela. El ambiente escolar aumenta la complejidad del trabajo que realiza el gestor, o sea, su labor es una función que naturalmente se relaciona con la complejidad, que compone la base de los fenómenos que gestiona y habita la constante tensión generada por conflictos, antagonismos y contradicciones⁸² entre la

de investigar las tendencias educativas y sociales también aparecen como características importantes para el quehacer pedagógico (André & Vieira, 2006; Clementi, 2003).

⁸¹ Mate (2005) resalta el poder del gestor pedagógico en la conducción democrática y afirma que “[...] Lo que queremos destacar es que los problemas ‘esencialmente’ pedagógicos están imbricados con los embates que se crean en el interior de las relaciones de poder que circulan, se transforman, se desplazan en una red de dispositivos, vividos cotidianamente. Es dentro, por tanto, de esas prácticas de poder –y no afuera de ellas– que son ejercidas las prácticas de resistencia y construcción de otras prácticas...” (Mate *apud* Placco & Almeida, 2005: 149).

⁸² En esa dirección es necesario considerar otra contradicción apuntada por Perrenoud (2001), relativa a la invariabilidad y al cambio. Esa contradicción está directamente relacionada con la constitución de la identidad de los actores de la escuela, cuyo proceso involucra siempre cambio, pero debe llevar en cuenta la “*mesmidad*” de cada ser, de cada persona con su singularidad. Lo que confiere a esa relación el carácter de contradicción es que muchas veces esperamos que los sujetos del proceso educativo cambien, se transformen de acuerdo con nuestras expectativas, nuestros objetivos, y no respetamos las identidades en lo que se refiere a las singularidades de cada uno. En fin, hay que abandonar el ensueño de la *homogeneidad*, si es que se pretende respetar singularidades y favorecer la constitución de identidades en el proceso educativo (Souza *apud* Placco & Almeida, 2005: 98).

tradición y la innovación del trabajo realizado. Estas últimas necesitan ser tratadas de forma conjunta, ya que componen un proceso permanente del cual la escuela no puede huir. En este sentido, muchos de los problemas enfrentados actualmente por el gestor pedagógico se centran en la supervivencia de una cultura escolar aún sostenida esencialmente por un tipo de racionalidad que niega la diversidad y no abre espacio para las diferencias de pensamientos, prácticas, sentimientos existentes en la comunidad educativa (Souza *apud* Placco & Almeida, 2005: 97).

Otra visión muy compartida entre los teóricos actuales, a partir de la perspectiva de la formación en servicio, es que el gestor pedagógico debe actuar como profesor de los profesores, ya que es la persona que responde directamente por los resultados de aprendizaje y es responsable del sistema cuando se desea cambiar algo que se refiera a la forma de enseñar y aprender. Souza (*apud* Placco & Almeida, 2005: 99) aclara que es importante que el gestor tenga claridad de lo que debe permanecer y lo que es necesario cambiar, alejándose de los métodos “milagrosos”. Además, es importante desarrollar un proceso de gestión de las permanencias que opere en paralelo con la gestión de los cambios, para que realmente se concrete el proyecto de mudanzas en un contexto de fuerte conocimiento de la cultura escolar. A partir de un buen proyecto pedagógico se puede garantizar una educación que sea apropiada a su comunidad, conforme a los objetivos planteados por la gestión educativa a nivel nacional o incluso global.

Un aspecto más que envuelve el hacer pedagógico es la autoridad. Ella puede ser generada por el respeto por los saberes, la admiración por su responsabilidad, el reconocimiento de competencias profesionales y personales del gestor o puede ser dada por la jerarquía, que lo posiciona en un organigrama que le dicta una posición formal de mando en la institución. El primer tipo de autoridad es construido por y con las relaciones interpersonales, debiendo ser “repensadas y reconstruidas” por las propias

personas en las prácticas escolares y sociales (Souza & Placco *apud* Placco & Almeida, 2006: 27-31). Eso hace pensar en qué sentido el gestor necesita estar en constante movimiento reflexivo,⁸³ de cambios y transformación de su autoridad en su dimensión de construcción para lograr que su gestión sea dinámica, como es la realidad.

La comparación entre la coordinación pedagógica en Brasil y la supervisión escolar en México revela algunas diferencias, como el espacio desde donde se realiza la gestión y la relación de lealtad con el sindicato (Castillo Alemán & Azuma, 2009). Sin embargo son muchas las semejanzas con respecto a los aspectos de la trayectoria laboral, la carencia de profesionalización y formación para la función. Se suma a este listado la falta de claridad en relación con las actividades exclusivas de esta tarea y el exceso de frentes de trabajo en favor de la burocracia exigida por el sistema o por la práctica común en sus labores, interiorizada por estos profesionales.

Según Castillo Alemán & Azuma (2009: 32-33), la supervisión, cuyas funciones han cambiado con las políticas educativas que se enfocan en la centralidad de la gestión escolar, es concebida actualmente como una actividad desarrollada en torno a la escuela a partir de tres dimensiones principales que involucran el monitoreo y la evaluación, el acompañamiento técnico-pedagógico y el enlace entre las escuelas y autoridades educativas. Por lo tanto, se asocia a aspectos de organización, acompañamiento pedagógico, seguimiento y vinculación en el ámbito de la gestión escolar e institucional, cubriendo la dimensión tanto administrativa como pedagógica, en un movimiento de tensión constante. La función coordinativa en Brasil mezcla esas dimensiones, principalmente las dos primeras, con diferencia

⁸³ El coordinador, cuando planea sus acciones, atribuye un sentido a su trabajo (dimensión ética) y le destina una finalidad (dimensión política) y, en ese proceso de planeación, explicita sus valores, organiza sus saberes para realizar sus intenciones político-educacionales. Ese movimiento es generador de nueva conciencia, que apunta hacia nuevas necesidades, genera nuevas preguntas, propicia nuevas construcciones y nuevas transformaciones (Orsolon *apud* Placco & Almeida, 2003: 20).

de que el supervisor también acompaña técnicamente al director y el coordinador, no.

Otro aspecto que acerca las dos realidades es que los supervisores también son lanzados a su suerte (Castillo Alemán & Azuma, 2009). Por la falta de un programa de formación específica para la inserción al trabajo o de formación en servicio, muchos aprenden la función en procesos de pruebas y errores, aprendizaje solitario o a partir de la experiencia de sus pares. Se añade a esa realidad, el descuido por la estructura de trabajo y la ausencia de reconocimiento laboral por parte del sistema educativo.

En ambos casos, el gestor pedagógico sufre de aislamiento que no le permite compartir experiencias con otros profesionales de la escuela o con gestores de otras instituciones. Lo que se percibe es que hay una creencia generalizada de que solamente la experiencia docente en el salón de clases es suficiente para el ejercicio de la gestión pedagógica. Es una visión muy pragmática de la función y es culpa de los propios educadores que la sostienen como una verdad, más que comprobada, que es necesaria pero no suficiente para el buen ejercicio de dicha función.

Los supervisores mexicanos consideran que las mayores dificultades para la realización de su trabajo están relacionadas con la falta de planeación de actividades por parte de las autoridades educativas y el exceso de trámites administrativos y burocráticos (Castillo Alemán & Azuma, 2009). Esta idea se repite también en Brasil, lo que hace que persista un patrón tradicional de gestión en el cual se privilegia lo urgente sobre lo importante. También disemina una visión de desprecio⁸⁴ por aspectos relevantes para el proceso de gestión implementado en ambos países: el procesamiento de información, la planeación y organización, la evaluación,

⁸⁴ Los datos de las investigaciones de dichas autoras aún exponen un perfil de supervisor tradicional, que valora más “tener conocimientos sobre la normatividad (96.9%), la gestión en términos generales (96.1%) y especializados sobre la supervisión (93.1%), que sobre conocimientos financieros y administrativos (74.2%), en computación (82.5%) e interdisciplinarios (84.6%)”. (Castillo Alemán & Azuma, 2009: 216).

la comunicación oral frente a otras que tienen que ver con actitudes como la ética profesional, la responsabilidad, la lealtad, el ejercicio del liderazgo, entre las más importantes. (*ibidem*: 216).

4.2. Entrevistas con gestores pedagógicos

Conforme se ubicó la acción pedagógica en los tres niveles de gestión descritos en el capítulo anterior –el aula, la escuela y el sistema–, se analizará el relato de los entrevistados enfocando más específicamente los ámbitos de la escuela, que cubren las funciones directamente relacionadas con el trabajo interno que ahí se hace, y en el ámbito del sistema, comprendiendo las acciones que ocurren más allá de la escuela. De esa forma, excluimos el análisis específico de la gestión que se hace en el aula porque interesa al estudio la gestión que coordina el colectivo profesional y no el docente. Como cada país tiene una estructura de organización propia de su sistema educativo, el número de entrevistados variará conforme a esa estructura, considerando el criterio mínimo más allá del salón de clases y hasta el más alto grado funcional con labor también pedagógica. Por cuestiones de focalización y naturaleza del objeto de estudio se obliga a excluir de esta investigación las funciones que poseen atribuciones más estrictamente burocráticas y administrativas.

4.2.1. Caso 1. El caso de México

México ha estado pasando en esos tres últimos años por un nuevo movimiento de Reforma Educativa que, además de reposicionar los papeles de diversos agentes educativos, como la supervisión general, los asesores

técnico-pedagógicos, la dirección escolar y la subdirección de gestión escolar, introdujo, en su contexto, nuevas figuras,⁸⁵ a saber: subdirector académico, promotor de lectura, promotor de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y maestro especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Esos movimientos aumentan en mucho la ya compleja realidad escolar y educativa. Cualquier intento de comprender el fenómeno educativo en este país debe tomar en cuenta los movimientos que estos cambios promueven en sus distintos niveles, principalmente en la vida de los educadores, que, de alguna forma, expresan su visión de esta realidad en sus relatos. En este complejo escenario, en el ámbito de la gestión, interesan a este estudio las figuras de la supervisión, a nivel del sistema y de la dirección y de las subdirecciones, así como al de gestión escolar, porque realizan acciones más amplias de coordinación pedagógica de procesos más allá del salón de clases. La exclusión de las demás figuras del enfoque de la investigación no disminuye su importancia en el escenario de la Educación Básica mexicana.

Para comprender el fenómeno de la gestión pedagógica en Educación Básica en México, se optó por hacer un recorte de investigación centrado en la Ciudad de México porque ésta presenta una realidad importante y relevante para la investigación por su dimensión y repercusión en el ámbito nacional. Por eso se hicieron ocho entrevistas con los autores escolares y educativos que trabajan en los ámbitos anteriormente citados. A nivel del sistema, se entrevistó a tres supervisores, una de educación inicial y preescolar, uno de primaria y una de secundaria. Para el ámbito escolar, se entrevistó un director escolar también con experiencia como subdirector de gestión escolar y se escuchó a cuatro subdirectores académicos: dos de

⁸⁵ La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), consciente de la importancia de brindar una educación de calidad y de seguir sumando esfuerzos para la consolidación de un modelo educativo que ponga a la “escuela al centro” y responda a las necesidades de los colectivos escolares, incorpora nuevas figuras a la escuela para: fortalecer la actividad pedagógica; favorecer la inclusión educativa; reducir la carga administrativa del director; promover la lectura, el uso pedagógico de las tecnologías y mejorar la convivencia escolar, y de esta manera elevar la calidad educativa en las escuelas de educación básica (Documento “Perfiles y funciones de la nueva estructura en primarias”).

primaria y dos de secundaria. Se debe resaltar la relevancia de los relatos de estos últimos, porque todavía no fueron estudiados en investigaciones sobre educación por su temprana implementación.

4.2.1.1. La gestión pedagógica a nivel escolar

El director escolar entrevistado tiene más de 30 años de experiencia en el magisterio y forma parte de la primera generación de ingresados por concurso, después de haber estado como subdirector de gestión escolar durante cuatro años en una escuela secundaria con 18 grupos. Su trayectoria académica contempla la formación en la Escuela Nacional de Maestros, en la cual se habilitó para la docencia en la educación primaria; después en la Escuela Normal Superior de México, donde se tituló en la especialidad de Matemáticas. Cursó una segunda carrera, también en el área de ciencias exactas y, después de varios diplomados en Educación Matemática, cursó la maestría en esta misma área, entre 2003 y 2005, en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Más recientemente hizo un curso de creación de ambientes virtuales de aprendizaje y uno de tutoría en línea. En cuanto a su experiencia laboral, fue docente frente a grupo en primaria y secundaria por más de 20 años.

También fueron entrevistados cuatro educadores que fungen como subdirectores académicos en diferentes zonas de la Ciudad de México. Entre ellos hay una disparidad en relación con el rango de edad y experiencia en la educación, ya que oscilan entre los 30 y los 58 años de edad y la experiencia laboral, desde ocho a 38 años de servicio en la educación. Eso refleja la diversidad de criterios de selección de los profesionales que ocupan esa función. La coincidencia es que todos tienen

el mismo tiempo de experiencia: dos ciclos escolares, que es también el tiempo de creación de esa nueva función, la cual nace junto con otras nuevas figuras en el contexto escolar.

Los dos subdirectores académicos de primaria son normalistas de formación, uno con licenciatura en Matemáticas y la otra en Educación Primaria. Ambos tienen maestría, uno en Planeación Educativa y la otra en Docencia Basada en Competencias. Entre ellos es donde hay la más larga distancia de experiencia laboral, porque uno tiene 38 años en el magisterio y la otra solamente ocho años. En relación con los otros dos subdirectores de secundaria, uno es licenciado en Ciencias de la Comunicación y la otra es normalista y licenciada en Ciencias Sociales. Ambos también tienen maestría en Ciencias de la Educación.

El subdirector académico de primaria es bastante experimentado y pasó por la docencia en primaria y secundaria, como jefe de ciclo y coordinador técnico. Trabajó en Educación Especial, estuvo en la docencia frente a grupo y como maestro de apoyo, fue asistente técnico-pedagógico de zona escolar, consultor y coordinador de Educación Especial. Además, ejerció la función de investigador en proyectos educativos a nivel de dirección operativa y, actualmente, es director de la UDEEI en el turno vespertino. La subdirectora académica de primaria ha sido maestra frente a grupo en varios grados de la primaria. Actualmente tiene también un cargo de asistente técnico-pedagógico de zona escolar. Por lo que toca al subdirector académico de secundaria, pasó por la docencia superior, la función administrativa en la jefatura de departamento de servicio al personal y capacitación en la Universidad Pedagógica Nacional y también por la docencia de la asignatura de Español en la Educación Secundaria por 16 años, además de un breve paso por la subdirección de gestión escolar. En cuanto a la subdirectora de secundaria, estuvo en docencia frente a grupo en la Educación Secundaria por ocho años, habiendo ejercido aun la función de asistente técnico-pedagógico de zona escolar.

El perfil mínimo para ocupar las funciones de gestión a nivel escolar es haber sido maestro.⁸⁶ No se pide ninguna otra condición, así como para ejercer como director. Generalmente las personas que ocupan la función de subdirector académico son invitadas por el director y no existe una selección formal para ocuparla.⁸⁷ Los subdirectores académicos no recibieron ninguna formación inicial o en servicio para la función.⁸⁸ Como no es política instaurada ni desarrollada por la SEP, los subdirectores, además de no tener su función oficialmente reconocida, no poseen espacios de intercambio de experiencias o de formación en equipo, por lo tanto no se encuentran sistemáticamente con sus pares. El aprendizaje de la función, en general, se da en la práctica, por medio de aciertos y errores.

El director tampoco ha recibido por parte de la SEP una formación para ejercer su actual función, pero cree que parte de esa formación la obtuvo en sus estudios preparatorios para el concurso realizado⁸⁹ para acceder al puesto de dirección de plantel de Educación Secundaria. La bibliografía incluía temas sobre la normatividad educativa que rige la vida de

⁸⁶ “[...] el único filtro que pedía para subdirección académica era que tuviera 35 horas. Esto fue el único filtro.” (comentario de la Subdirectora Académica de Educación Secundaria).

⁸⁷ “Yo creo que una realidad de nuestro país es que, se ha comentado, se ha argumentado y para mí es una realidad: en nuestro país se hace la reforma y luego se capacita a los docentes. Creo que es al revés de otros sistemas, donde primero es la capacitación y actualización y luego venga la reforma, ¿no? Y todo se hace así de una manera emergente y como que al momento. Este planteamiento de la nueva estructura de la escuela, ¿llevó a qué? A que dentro de la misma escuela fuese el director quien designara a los subdirectores. Sí, existe el perfil, pero no en todos los casos lo cubrimos, es decir, pues, a veces era el maestro adjunto, entonces ‘vamos a ponerlo de subdirector’, o sea, no hubo como que la exigencia de ese requisito.” (comentario del Subdirector Académico de Educación Primaria).

⁸⁸ “[...] una frase que utilizamos aquí mucho los mexicanos que es ‘al toro por los cuernos’. Y aquí siempre funciona en todos los sectores, aquí capacitación es mucho de dicho y poco de hecho. La capacitación es con los problemas enfrente y ver cómo los subsanas, y eso te va fogueando. El fogueo es lo que hace la gente en México.” (comentario del Subdirector Académico de Educación Secundaria).

⁸⁹ “En mi caso particular estuve más de 20 años frente a un grupo; entonces conozco lo que es una planeación, conozco lo que es un trabajo en grupo, lo que es tener que evaluarlo, darle seguimiento, todo lo que se hace dentro del salón de clases [...]. Entonces aunque no exista explícitamente esa formación, yo creo que si un director que llega, el mínimo fue maestro, entonces sí tiene que poder hacerlo y si presenta un examen, donde le van a preguntar y te preguntan de Matemáticas, Historia, Educación Física, Artes, por muy buena suerte que tengas, si no demuestras el conocimiento de eso no lo vas a pasar.” (comentario del Director de Educación Secundaria).

la escuela, además del conocimiento profundo de los planes y programas de estudio de todas las asignaturas del nivel al que concursó y de una bibliografía acerca del liderazgo directivo. Comenta también sobre el importante papel de tutoría del supervisor de zona en el acompañamiento inicial de la carrera de dirección y de la posibilidad de profundizar temas de gestión a partir de la oferta de cursos en línea, pero eso tuvo que ser una iniciativa personal. El entrevistado valora mucho su experiencia como subdirector de gestión escolar⁹⁰ durante varios años para poder asumir con más seguridad la nueva función directiva porque le permitió conocer y vivenciar casi todo lo relativo a la escuela, a excepción del contacto con la asociación de los padres de familia, que fue la única área poco explotada por él, en razón de que ésta es una tarea asumida integralmente por el director del plantel.

En el caso de los subdirectores académicos, de los cuatro entrevistados solamente el de primaria tomó un curso específico

⁹⁰ “Pues es mucha la importancia porque me permitió conocer casi todos los espacios de la escuela y los componentes de la escuela. Traté con maestros desde necesidades que ellos planteaban, como situaciones de conflicto con padres de familia, con alumnos; entonces eso me dio un panorama muy fuerte de esa situación de maestros. Traté con el personal de intendencia que también es un punto y aparte porque tienen su perfil los compañeros de intendencia. Entonces organizarlos y pedirles el trabajo, que cumplan, todo esto que implica, me permitió conocer. Conocí toda el área administrativa, todo lo que tenía que ver con la documentación que debe tenerse en la escuela, con los compañeros, secretarías, secretarios, que también tiene su propio perfil, pude trabajar con ellos y conocí las necesidades, los requerimientos que se les hacen a las escuelas con respecto a eso. Conocí también el trato con los padres de familia en cuanto a las problemáticas con sus hijos, en cuanto a sus reclamos, sus peticiones. Trabajé también con lo que es el SAE, que son los distintos servicios de apoyo a la educación, trabajo social, orientación y prefectura. Entonces fue ésa una experiencia muy importante porque el departamento de orientación tiene sus maneras de resolver las situaciones de conflicto con los alumnos [...] en el caso particular de la escuela, la orientadora es una persona muy capaz. Aprendí bastante y claro que también después yo pude aportar mi experiencia e hicimos un muy buen equipo. Traté con la supervisión escolar, también me correspondió tratar con la inspectora, a sus apoyos técnicos, cuestión que también fue muy instructiva para mí. En general, me tocó tratar también con todos y con los que llegaban a la escuela. Lo único que sí reconozco que no obtuve en esos cuatro años, porque así lo marcó la dirección de la escuela, fue la gestión con padres de familia en lo que respecta a ciertas organizaciones como la asociación de padres de familia; mi participación ahí fue muy limitada.” (comentario del Director de Educación Secundaria).

previamente a su invitación. El perfil⁹¹ de la función, según los propios profesionales que la desarrollan contempla: formación suficiente en el aspecto técnico-pedagógico; capacidad de interacción así como de diálogo y argumentación pedagógica, de trato con las personas, de ser enlace entre dirección y docentes; disposición para realizar la función, así como conocimiento sobre educación y los programas y planes de estudios de la Secretaría de Educación Pública.

Según el director, los principales documentos que describen su función son el Catálogo de puestos y funciones de la Secretaría de Educación Pública, los perfiles y las funciones en la estructura de la nueva escuela que precisamente especifican cuáles son los requisitos del perfil para acceder a la función y luego detalla enlistando cuáles son las actividades que se deben cumplir. También menciona el Servicio Profesional Docente, los planes y programas y la guía operativa anual.⁹² Hasta el año pasado, para acceder al cargo de director era necesario haber pasado por la subdirección, pero a partir de los cambios de la Reforma Educativa, el requisito administrativo mínimo es ser profesor con clave de 19 horas. A partir de esa orientación ya hay directores nombrados que vinieron directo de su función de docente frente a grupo sin haber pasado por ninguna función de gestión escolar. Como herramientas básicas de trabajo, el director cuenta con una agenda anual, en la cual se encuentra el registro de todas las actividades del ciclo escolar, así como con un cronograma de evaluaciones bimestrales. Sus atribuciones están

⁹¹ “Han manejado diversas frases y yo no sé si el perfil es bien establecido porque considero que no les conviene tener un perfil, porque eso, para reconocer más a las figuras y pienso que se están esquivando por la tangente y sí te dicen verbalmente que se necesita un profesionista titulado, con mucha experiencia, en el manejo docente, que tenga también pues apoyo de los compañeros y que pueda servirle mucho al director para desahogar de estas tareas que el director solo no puede. Pero como que una estructura muy clara de cuál es el perfil profesional o profesiograma creo que no lo tienen porque, como no está reconocido exteriormente, se cuidan en este aspecto. Pienso yo que es así la situación.” (Comentario del Subdirector Académico de Educación Secundaria).

⁹² “Esta guía operativa nos marca como líderes educativos al directivo, a la subdirección académica y a la subdirección de gestión escolar.” (comentario del Director de Educación Secundaria).

directamente relacionadas con las cuatro prioridades de la Educación Básica: la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes, el rezago y la deserción escolar y la convivencia escolar.

Según el director entrevistado, atender la normalidad mínima como prioridad significa garantizar que todos los alumnos tengan sus clases, con materiales disponibles, actividades planificadas por los maestros y aprendizajes; en relación con la mejora de los aprendizajes significa que toca al director y su equipo de gestión impulsar a los maestros para que busquen estrategias encaminadas a que los alumnos aprendan cada vez más; en cuanto al rezago y la deserción, hay que cuidar que los alumnos cursen la secundaria en tres años y no reprobren ni abandonen los estudios. Para eso existe el acuerdo 696 que insta un proceso de recuperación por medio de exámenes específicos por asignatura. Por último, trabajar en la convivencia escolar como una prioridad significa garantizar, entre varias cosas, un ambiente de respeto a la diversidad, evitar el *bullying* y salvaguardar la integridad física y psicológica de los niños evitando situaciones de violencia y agresiones.

Además de cuidar de esas prioridades, el director es el líder del consejo técnico-escolar. Éste se realiza mensualmente y debe funcionar como el organismo rector de todo el proyecto del ciclo escolar, donde todos los involucrados en los aprendizajes de los alumnos se reúnen para trazar metas, objetivos, acciones, propósitos para todo el ciclo escolar, a partir de un plan de acción, la ruta de mejora, con base en los resultados del ciclo anterior. Se trabaja bajo ese plan y mes con mes se va checando si se cumplen las metas o si hay que reformular las acciones, estrategias, etcétera.

También es función descrita por el entrevistado, la atención al Consejo Escolar de Participación Social; a padres de familia, maestros, alumnos y trabajadores de la escuela, como las secretarías y personal de intendencia. El director también visita salones de clases y hace observación

de prácticas áulicas con posterior retroalimentación a los maestros. Además, junto con su subdirector de gestión escolar, supervisa los planes y avances programáticos semanales y mensuales de los maestros y también les da retroalimentación de su trabajo. En fin, todo lo que ocurre en la escuela pasa por la autorización del director.

En su rutina diaria, como dirige un centro escolar pequeño (seis grupos, dos de cada grado con 214 alumnos), cuenta solamente con una subdirectora de gestión escolar y se pone de acuerdo con ella para administrar las situaciones cotidianas de la escuela, incluso las pedagógicas. En el momento de la entrevista, porque la escuela pasa por un proceso de construcción, la Dirección está siendo sometida a fuertes exigencias en aspectos de la gestión administrativa, lo que le obliga a dejar la gestión pedagógica en segundo plano. Por eso ésta es coordinada de forma más directa por la subdirectora de gestión escolar. El director expresa una preocupación con la comunicación entre la dirección y su equipo y confirma que, en la estructura jerárquica, el director responde directamente a la supervisión de zona.

Los subdirectores ubican la guía operativa y los planes y programas de estudios como sus instrumentos básicos de trabajo, además de formatos para planificación, gráficas para análisis de datos, la ruta de mejora, planeación anual de trabajo, guías de observación de clase. También les sirve de referente el esquema básico de mejora y las prioridades educativas nacionales. No citan un documento formal que describe su función.

Las tareas de la función de subdirección de desarrollo escolar según los entrevistados son muchas: coordinar todas las actividades de aprendizaje que se dan en el ámbito general de la escuela y no solamente en el salón de clases; el ingreso de los alumnos a la escuela y el inicio de las actividades; la organización de los grupos; la garantía de la normalidad mínima, en que todos los grupos estén atendidos y trabajando; la atención a grupos en ausencia de los maestros. Por otro lado, garantizar la planeación

de las actividades docentes, por medio de la supervisión de los planes de clases de los maestros, así como la orientación y el asesoramiento para la adecuada planeación con enfoque más estratégico y una evaluación justa y variada de aprendizajes significativos; gestionar la escuela por medio de la coordinación de la ruta de mejora, orientando, por medio de su colaboración, para el diseño de dicha ruta y también para su concreción, seguimiento y evaluación final. También coordinarse con el director y el subdirector de gestión escolar a fin de analizar los resultados educativos y darle una respuesta y un planteamiento a todo el colectivo en las reuniones del Consejo Técnico Escolar.

Además, dar seguimiento a los apoyos requeridos por alumnos que estén en situación de rezago escolar, de riesgo de reprobación o que estén enfrentando obstáculos para el aprendizaje, coordinándose con el maestro especialista de la UDEEI para atenderlos y minimizar las dificultades que atraviesan; observar prácticas áulicas (uso del tiempo, didáctica, control del grupo, nivel de aprendizaje, congruencia con planes y programas de estudio) y retroalimentar al maestro y asesorarlo con nuevas estrategias de aprendizaje. Aun gestionar recursos, todo encaminado a la mejora de los aprendizajes; asesorar a los docentes en caso de que presenten alguna dificultad; apoyar la organización general de la escuela y establecer una metodología de acompañamiento de los docentes. Por fin influir en que las cuatro prioridades (mejora de los aprendizajes, rezago escolar, convivencia escolar y rasgo de la normalidad mínima) estén reflejadas en las planeaciones y en la puesta en práctica de lo que fue consensado en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

La atención a las familias es una atribución formal del director, pero en su ausencia también lo hace el subdirector académico, a quien le corresponde asimismo desarrollar actividades de naturaleza burocrática, como llenar formatos, hacer informes a la dirección operativa. En las unidades escolares donde no hay todas las nuevas figuras, las actividades pedagógicas y burocráticas representan una sobrecarga para esos

profesionales. Dentro del gran rol de atribuciones, los subdirectores de desarrollo escolar no consideran la formación docente en servicio como una función suya, solo en situaciones de asesoría individual. En los relatos de los entrevistados no se desprende que haya una política de formación clara desde la escuela hacia sus profesionales.

Uno de los entrevistados, aunque sea un subdirector académico, desempeña muchas funciones de un subdirector de gestión escolar y su rutina está llena de actividades de control disciplinario, de orden, de supervisión del espacio de la escuela, en detrimento del acompañamiento de actividades de aprendizaje. Los profesionales de la escuela lo ven más como un subdirector de gestión que académico,⁹³ incluso él mismo así lo considera. En esta situación, el desvío de la función se debe al perfil del educador y al interés de la dirección en atender esa situación. Todos los subdirectores coinciden en afirmar que el grado de autonomía con que trabajan es regulado por el director.

Los subdirectores académicos creen que realizan un trabajo de gestión pedagógica porque, aunque no hagan gestión de *currículum*, están enfocados a que éste se concrete en las actividades de los maestros, que se gestione el proceso de mejora de los aprendizajes a partir de la búsqueda de elementos que fortalezcan la educación realizada en la escuela. Revelan preocupación con la efectividad de esa gestión, que se haga por la medición de los resultados académicos. Por otro lado, esa comprensión pasa por el

⁹³ “Ahora, esas inercias provocan que la gente todavía se dirija a mí más para asuntos administrativos que para asuntos académicos. También la propia maestra directora me solicita más tareas de tipo administrativo que centrar a [*sic*] lo que es la proyección de la escuela en lo académico. También por ahí, pues no podría comentar yo todas las cosas que sufro en lo personal de por qué no se consolida esta función académica, pero creo que no está una estructura muy sólida en las escuelas para que te encierres a hacer tu trabajo académico. Tendría que ser más un trabajo de escritorio y de planeación. Y mi trabajo creo que es todavía más de piernas, andar subiendo por todos los pisos, supervisando que los niños estén en sus salones, apoyando a los maestros. Entonces o haces unas cosas o haces otras.” (Comentario del Subdirector Académico).

apoyo a los maestros en la presentación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo y de calidad.⁹⁴

Según los análisis de los subdirectores académicos, no hubo ningún tipo de evaluación institucional de la función en esos tres años lectivos de existencia de la subdirección de desarrollo escolar y apuntan el acompañamiento de los maestros como una de las mejoras derivadas de la existencia de ese papel en la escuela. Sin embargo, no se atribuyen exclusivamente la posible mejora de los resultados de aprendizaje. Uno de ellos reclama la falta de tiempo para realizar bien todas sus actividades y otra habla de la inseguridad de tener solo un contrato renovable semestralmente. Los otros dos de secundaria están un poco insatisfechos con el contexto que cerca su actual función ya que no logaron ocupar las plazas que desearían.

El director relaciona como valores de su gestión la flexibilidad, la accesibilidad, la escucha, el liderazgo académico, además de la empatía, colaboración, búsqueda de la eficiencia y de la resolución de problemas, al igual que el diálogo franco y abierto. Una de las dificultades enfrentadas por el director es la poca disposición de maestros y padres de familia para acuerdos entre ellos. Una frustración es no haber sensibilizado aún a los maestros en relación con el reconocimiento del valor de la retroalimentación para su autoevaluación y reconocimiento de sus áreas de mejora. Como frustración también está el hecho de que, por su contexto actual, no ha logrado incidir sobre el trabajo de los maestros como le gustaría hacer. El éxito que ha cosechado es la aprobación de los padres de familia del calendario de pruebas bimestrales, una innovación implementada en su breve gestión.

⁹⁴ “La calidad entendida como hacer la gestión necesaria para garantizar que aprendan también, es decir, que la calidad la entendemos como que la escuela se ocupe y haga lo necesario, gestione lo necesario para que todos los alumnos aprendan, que todos puedan participar y aprender.” (comentario del Subdirector Académico de Educación Primaria).

Entre las mayores dificultades apuntadas por los subdirectores entrevistados están la satisfacción de todos los que trabajan en la escuela y la atención a los grupos. Las frustraciones involucran el no haber logrado la convivencia pacífica real entre los alumnos, el bajo sueldo que recibe el personal y la falta de reconocimiento institucional y a nivel del sistema. Como éxitos citan, por ejemplo, haber alcanzado una meta de bajar el ausentismo de los niños en la escuela, la realización de trabajo en equipo, la mejora de los procesos, el reconocimiento por parte de los maestros.

En el caso de la ampliación de visión para la gestión, los dos subdirectores de primaria comentan que eso es facilitado por su otra función, la cual les permite más contactos con la realidad escolar y acceso a información que no tiene un subdirector normal. La maestría también cumplió esa función. Confiesan también que no hay ninguna conexión formal con los otros niveles de la Educación Básica, pues trabajan de forma independiente. De los cuatro entrevistados solo uno declara tener conflicto de funciones en sus escuelas. Los otros declaran que el ambiente colaborativo ayuda a que las cosas se resuelvan y no haya conflictos. En relación con las acciones de enlace con los otros niveles de la Educación Básica, el director comenta que en teoría sí hay y están expresadas en el Acuerdo 592, el cual trata de la articulación de toda la educación básica. Sin embargo, reconoce que no hay acciones prácticas que materialicen esa articulación, incluso en los CTE.

Sobre su experiencia como subdirector de gestión escolar, comenta el director que, cuando empezó, tuvo que aprender la función a partir de investigaciones personales en documento antiguos y que el perfil de su función solo se aclaró después con la publicación de la Guía Operativa, hace tres años. En sus atribuciones compartió observación de clase con la dirección y apoyó a la organización del Consejo Técnico Escolar, además de

responsabilizarse por la administración de los procesos de control escolar,⁹⁵ que incluyen la inscripción, reinscripción de los alumnos y regularización de su trayectoria escolar, la cual involucra planear y construir cronogramas y procesos de aplicación de exámenes extraordinarios. De igual manera, estuvo apoyando a maestros y realizando labor de naturaleza también pedagógica, relacionada con padres de familia y maestros, así como con personal de intendencia y limpieza. Con la llegada de la subdirección académica, tuvieron que construir una relación en la que las responsabilidades eran divididas. Así, dejó de revisar planificaciones y de hacer observaciones en el salón de clase, pero continuó con el control del inventario de toda la escuela. Como las otras figuras de la gestión escolar, durante su mandato no se hizo una evaluación de la función por parte del sistema para medir el impacto de la introducción de esa figura en el contexto escolar, la gestión del aula y en los resultados académicos de los alumnos.

4.2.1.2. La gestión pedagógica a nivel del sistema

Los tres supervisores entrevistados tienen entre 50 y 73 años de edad, cuentan con más de 30 años de experiencia laboral en la Educación Pública y alrededor de ocho años como supervisores. Trabajan en diferentes zonas de la Ciudad de México un promedio de ocho horas diarias. Los tres pasaron por una larga experiencia docente, seguida de un progresivo ascenso diferenciado para cada caso, a través del cual llevaron a cabo las funciones de asesor técnico-pedagógico, subdirector, director, jefe de enseñanza, hasta llegar a supervisor, antes denominado inspector general.

⁹⁵ “¿Qué es el control escolar? Inscripciones, reinscripciones, documentación que corresponde a esas inscripciones, cuadros de evaluación, que los profesores reciban sus cuadros para registrar las evaluaciones oficiales de cada periodo, que se recojan esas evaluaciones, que se concentren esas evaluaciones, que se pasen a las boletas y que se tengan a tiempo las boletas para firma, para enterar a los padres de familia de todo eso.” (Comentario del Director de Educación Secundaria).

Coincidentemente, los tres entrevistados empezaron sus carreras en el magisterio a los 20 años de edad, siendo que dos de ellas tienen como estudios máximos la graduación y solamente uno tiene maestría.

Los entrevistados, cuando empezaron en su función supervisora, no tenían mucha claridad de sus atribuciones y coinciden en que no recibieron una formación inicial ni en servicio específica para la gestión⁹⁶ por cuenta del sistema educativo para desempeñarse como supervisores o cualquiera de las funciones⁹⁷ por las cuales pasaron a lo largo de sus experiencias laborales. Concuerdan también en que, aunque haya ofertas de formación por la SEP, son genéricas y muchas de las veces direccionadas al desarrollo de algún nuevo proyecto o programa. De modo general se aprende la función con los pares, a partir de la comprensión que cada uno tiene de la función, lo cual hace que se reproduzcan también vicios laborales y estructuras de trabajo porque no hay total claridad de las atribuciones de la función, aunque sean descritas en documentos oficiales y sea una función sancionada por ley.

Los pocos encuentros con sus pares se realizan para dar informes y planear las juntas técnicas. Aunque se reúnan supervisores de diversos niveles, no hay una política de formación clara y tampoco de intercambio de experiencias o creación de enlaces con vistas a una comprensión general de la Educación Básica. Solamente en el caso de la supervisión de Educación

⁹⁶ “No, lamentablemente no hay más que uno; se inscriben en el concurso, uno sale publicado que ya ganó el dictamen, así le llaman, se nos da el dictamen y nos dan un papel y nos dicen ‘vete por tu supervisión’. Y no se recibe ningún curso. Lo mismo pasa cuando eres director, de maestro que ganas la plaza a ser director no te dan más que un papelito. ‘Y aquí está tu papel, tu oficio para que vayas a tu escuela’ y no hay nada de capacitación, de inducción, nada, nada específico.” (Comentario de la Supervisora de Educación Secundaria).

⁹⁷ “Pues es difícil porque siendo uno docente está enfocado totalmente a impartir una materia, una asignatura frente a los alumnos y pasar a un puesto directivo, ¡nadie nos dice vas a hacer esto! ‘Aquí está tu dictamen por derechos escalafonarios, por preparación, ya eres subdirectora’, pero nadie dice a uno qué es lo que va a hacer. Ni cómo lo va a hacer. ¡Entonces llega uno a aprender! ¡Ahora sí que a aprender! ¿De quién? De las secretarías, del director, pero nadie le dice a uno de amigos, amigas, pero no hay preparación para los puestos directivos.” (Comentario de la Supervisora de secundaria).

Inicial y Preescolar⁹⁸ hay encuentros quincenales para estudios por iniciativa de los supervisores de la zona, con autorización del director operativo.

La supervisión formalmente responde a una dirección operativa que es responsable por varias zonas que congregan diferentes delegaciones de la Ciudad de México. La supervisión es el último nivel de responsabilidad exclusivamente pedagógica,⁹⁹ los niveles superiores tienen naturaleza más administrativa. Ocupa el tercer lugar dentro de una estructura administrativa que contempla una Administración Federal, una coordinación sectorial, una dirección operativa, la supervisión de zona, el directivo y el maestro. La recolección de información así como también la retroalimentación hacia el sistema sigue este esquema jerárquico.

Acerca de la función supervisora, no hay mucho consenso por parte de los entrevistados sobre un perfil general, a excepción de haber pasado por una sólida experiencia como docente y director. Según los mismos, además de la experiencia docente cuenta mucho la habilidad de relacionarse. Según ellos no hay una normatividad¹⁰⁰ acerca de la función, lo que hay son orientaciones, acuerdos que aparecen distribuidos en diversos documentos, como manuales y otros documentos. Entre éstos, los más citados por los entrevistados fueron la Ley General de Educación, el texto de

⁹⁸ “No sé si alguien lo haga, nosotras, surgió de un interés propio de las supervisoras por ir avanzando en eso de lo académico, porque no hay nadie que te diga si estás yendo bien o mal en tu trabajo. No lo hay.” (Comentario de la Supervisora de Educación Inicial y Preescolar).

⁹⁹ “Pedagógicamente nos está poniendo en primer plano porque nosotras somos las que estamos incidiendo en las escuelas para que cambien las prácticas de las maestras y mejoren los aprendizajes de los niños, entonces, pedagógicamente nosotros estamos arriba.” (Comentario de la supervisora de Educación Inicial y Preescolar).

¹⁰⁰ “Específicamente como supervisor no hay un documento legal, hay documentos que nos han recomendado por parte de la Administración Federal pero no son reglamentos, son manuales, son reflexiones del deber ser de la supervisión, donde nos marca ahí, sobre todo dedicado más a asuntos técnico-pedagógicos, pero no son reglamentos. El reglamento quizá que más hable de la supervisión es el artículo tercero y la Ley General de Educación, como reglamentos. Los demás son recomendaciones, sugerencias.” (Comentario del supervisor de Educación Primaria).

la Reforma Educativa,¹⁰¹ la Ley del Servicio Profesional Docente y el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo.

Los documentos básicos para el desarrollo de su labor son las guías operativas,¹⁰² los planes y programas de Estudio,¹⁰³ las Rutas de mejora de las escuelas y la de la supervisión, las guías de observación de clase, cronograma o calendario de visitas, informes de actividades. Las atribuciones citadas por los entrevistados, aunque a partir de la nueva reforma pasen a estar más centradas en lo pedagógico, todavía se dividen en aquellas que tienen naturaleza más administrativa¹⁰⁴ y las que son más pedagógicas.

Las primeras incluyen: recibir y entregar los libros de texto a las escuelas y hacer los intercambios necesarios entre escuelas de otras zonas porque el número frecuentemente no corresponde a la realidad de las escuelas, acompañar a los directores de escuelas de jornada extendida en su gestión presupuestaria, subir reportes de actividades en la plataforma

¹⁰¹ “Y ya en los últimos años la política educativa nos ha marcado que el supervisor debe ser un dinamizador del proceso educativo en las escuelas y debe de dejar esa función administrativa o de política que tenía de control, hacia una labor de promover los aprendizajes de los alumnos y hacer más funciones técnico-pedagógicas y dejar de lado las administrativas. Esto está en el papel y eso es lo que dicen los lineamientos. Sin embargo, seguimos todavía recibiendo una gran cantidad de indicaciones para realizar funciones administrativas que nos consumen bastante tiempo y nos distraen de lo que es la función pedagógica.” (Comentario del supervisor de Educación Primaria).

¹⁰² “[La] Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica especial y para adultos de las escuelas públicas en el Distrito Federal, es un documento de aproximadamente 120 páginas y ahí tiene los diferentes apartados de las funciones del personal y ahí habla de los líderes escolares, como los directores y los supervisores, y marca algunas directrices que tenemos que realizar, pero es pequeño este apartado, está de la página 80 hacia... y la de los supervisores termina en la 89 y aquí entra con supervisores de educación especial. O sea, son nueve páginas de este documento de 120 que nos hablan de cuestiones técnico-pedagógicas para los supervisores y que todo lo demás es administrativo, y sin embargo nosotros debemos saber todo.” (Comentario del Supervisor de Educación Primaria).

¹⁰³ “Nosotros tenemos que cuidar eso que dijimos de la guía operativa: son los lineamientos, los reglamentos –la hora de entrada, la hora de salida, los materiales–, pero nuestra práctica pedagógica está principalmente en el plan y programas de estudio.” (Comentario del Supervisor de Educación Primaria).

¹⁰⁴ “Anteriormente, repito, era un acompañamiento en todos... tanto técnico-pedagógico como técnico-administrativo. Ahorita nos circunscribieron un poco más a lo técnico-pedagógico, pero, repito también, se está tratando de que de nuevo tomemos algunas acciones administrativas.” (Comentario de la Supervisora de Educación Secundaria).

para la dirección operativa, checar las condiciones generales de funcionamiento de las escuelas en cada visita (limpieza, infraestructura, organización, etc.), asesorar directores, atender a padres de familia en sus diversas demandas e inconformidades después de agotada la capacidad de respuesta de las escuelas, buscar asesoría técnico-jurídica¹⁰⁵ para dar respuestas adecuadas a las familias demandantes, asistir a las juntas técnicas mensuales en las escuelas, acudir a juntas mensuales de la Administración Federal¹⁰⁶ y sustituir a los directivos en sus diversas ausencias.

Las segundas atribuciones contemplan visitar las escuelas durante su turno de trabajo, revisar planeaciones de los maestros junto con la dirección, asesorar a la dirección en relación con contenidos de los planes y guías, observar prácticas de los maestros en los salones de clases para checar si están fundamentándolas en los planes y programas de estudios –y, posteriormente, darles retroalimentación de esa observación (acuerdos y compromisos con los maestros)–, coordinar el trabajo de observación de clases por parte del directivo, acompañar el desarrollo de la ruta de mejora escolar. La práctica de observación es diferenciada en cada nivel. En la Educación Inicial y Preescolar, la supervisora acompaña a la maestra todo el período en sus variadas actividades y les da retroalimentación después de la observación. En la primaria, el supervisor se queda aproximadamente una hora en el salón y retroalimenta al maestro después de formalizar en un documento la observación, lo que puede ocurrir ese mismo día o en una

¹⁰⁵ “Lo pedagógico sí puede esperar –eso si nadie nos presiona, eso si lo hacemos conforme a las necesidades– pero de lo jurídico se tiene que hacer así... porque si no, somos sancionados [...]. Las familias cada vez se preocupan menos de los niños y nosotros somos los que tenemos [que estar] resolviendo conflictos que muchas veces no se atendieron en casa o se dejaron crecer en el salón de clases y nosotros tenemos que abordarlos. Eso nos consume bastante, bastante tiempo.” (Comentario del Supervisor de Educación Secundaria).

¹⁰⁶ “En la última semana de cada mes somos citados por la Administración Federal, donde nos dan una guía que hay que desarrollar, donde piden insumos de diagnóstico, de seguimiento, de monitoreo de los avances de las rutas mejora y estrategias de cómo organizar esos insumos para mejorar los aprendizajes.” (Comentario del Supervisor de Educación Primaria).

siguiente visita aun en la misma semana. En la secundaria, la supervisora visita los salones a partir de un consenso de demanda compartida con la dirección y la retroalimentación se da de forma rápida en el poco tiempo que el maestro tiene al fin de su jornada de trabajo. Puede visitar hasta tres grupos en un solo día.

En relación con tales atribuciones es notable el enfoque de las visitas a las escuelas¹⁰⁷ (no siempre posible debido a otras demandas de última hora) y la observación de la práctica docente en los salones. En el nivel de educación inicial y preescolar es notorio el énfasis en las visitas, a tal punto que la asesoría al director, la cual debería ocurrir por separado, va a la par con las observaciones porque es un momento en que supervisor y director están juntos. La supervisora explica que mucho del trabajo administrativo lo hace en su casa, después de su horario de trabajo, donde tiene que subir mucha información en una plataforma que no funciona bien y le produce doble trabajo. En la primaria, la supervisión reclama una gran cantidad de actividades administrativas que tiene que realizar, participación en juntas, emergencias por atender, y todo eso le dificulta visitar la totalidad de sus salones de clase, que son 67. En los tres niveles, la supervisión no tiene función directa en la formación de los maestros o equipo gestor, dan solamente pequeñas asesorías individuales o grupales (cuando se trata de profesores) e intervienen en las juntas de consejo mensuales. Una dificultad del trabajo actual de los supervisores está en atender a las escuelas de jornada ampliada sin sacrificar su propio horario de descanso y de comida.

Además de las atribuciones convencionales, la supervisión ha cubierto diversos campos de actividad. Por ejemplo, la supervisión de Educación Inicial y Preescolar tiene que llevar semanalmente desafíos matemáticos y de lenguaje y también aplicar la ficha para el uso adecuado

¹⁰⁷ La Supervisora de Educación Inicial y Preescolar atiende 12 escuelas: cinco oficiales (hay de jornada ampliada y una vespertina), dos CENDI's (Centro de Desarrollo Infantil) y cinco particulares); el de Educación Primaria, a ocho: dos matutinas de horario regular, dos vespertinas, una de jornada ampliada, un internado y dos particulares, y la de secundaria, 10 escuelas (cinco escuelas oficiales y cinco escuelas particulares).

del tiempo en el aula. La supervisión de Educación Primaria tiene que revisar los edificios de las escuelas después de sismos y pasar informes de posibles daños, ocasionalmente dar capacitación a los maestros sobre manejo de nuevos materiales y hacer levantamiento de inventario de materiales de sus oficinas y acompañar ese trabajo en las escuelas.

Los supervisores comentan que no hay una evaluación formal de su trabajo y a veces utilizan la evaluación institucional para ver su trabajo reflejado en la dinámica de la escuela. Los valores defendidos por ellos, además de la comprensión de los derechos de los niños a aprender, garantizándoles un ambiente seguro y propicio a su desarrollo, giran alrededor de la buena relación interpersonal, la capacidad de escucha, del respeto por el trabajo del docente y de los directivos. La complejidad de interacción con los agentes escolares depende de la conformación de las mismas y de la capacidad de absorber todas las figuras previstas por la nueva reforma. En el caso de Educación Inicial y Preescolar, el número de profesionales con quien interactuar se reduce a dirección, subdirección de gestión escolar y maestras. En primaria se amplía a dirección, subdirección de gestión escolar, subdirección de desarrollo escolar, promotores de lectura y de TIC, maestros especialistas y maestros de salón. En secundaria, dirección, subdirecciones, asesores técnico-pedagógicos, profesionales del Servicio de Apoyo Educativo, promotores, maestros de salón y maestros especialistas.

Los supervisores apuntan varias dificultades para realizar mejor su labor. Una de las mayores es el hecho de tener muchas actividades paralelas, no acordadas, urgentes, juntas sin cronograma de ejecución, que les impiden realizar sus cronogramas de actividades planeadas, como, por ejemplo, visitar escuelas y hacer observación de clase. Además indican también la atención a los papás, ya que solicitan asesoría jurídica especializada que no poseen. Otras dos no menos importantes son la sustitución de directores en diversas situaciones, desde ausencia por

reuniones hasta incapacidad por largo período y la sobrecarga de trabajo derivada de la desactivación de las oficinas de control escolar, la de servicios administrativos y la de proyectos académicos. Aunado a eso, ellos también citan los cambios promovidos por la nueva reforma que, por ejemplo, desactivan la función del asistente técnico-pedagógico (ATP) como apoyo a la supervisión e introducen la figura del tutor para los nuevos maestros, pero sin una acción que garantice la efectividad de esa novedad ya que, al final, también recae sobre las espaldas de los supervisores ofrecer algún tipo de formación a los nuevos maestros que entran en el sistema.

Además de las dificultades, los supervisores se muestran frustrados, entre otras cosas, con el fin de la carrera magisterial, que les imposibilitaba ascender a nuevas funciones de forma escalafonaria y obtener incentivos económicos. Como éxitos, comentan el logro que obtuvieron en formar equipos de trabajo en sus escuelas en pro de un proyecto educativo de calidad, a partir de cambio de prácticas y de valoración de la buena comunicación y el intercambio de experiencias. Los supervisores también se quejan de la gran carga administrativa¹⁰⁸ y la situación de falsos cambios,¹⁰⁹ la inseguridad de los maestros, promovida por los más recientes movimientos de reforma y la falta de efectividad de la plataforma del sistema, donde suben sus informes.

En sus prácticas actuales, es notoria la valoración de las observaciones e intervenciones que hacen en los salones y apuestan al

¹⁰⁸ “En un día nos pueden llegar cuatro, cinco comunicados y cada comunicado pide algo. Entonces, lamentablemente, vamos en el comunicado cuatrocientos y tantos; todos éstos llegaron hoy. Hoy llegaron uno, dos, tres, cuatro, cinco.” (Comentario del Supervisor de Educación Primaria).

¹⁰⁹ “Supuestamente nosotros abarcábamos, todavía de un año, año y medio atrás, todos los aspectos que se relacionan con la administración y con lo técnico-pedagógico de una escuela; abarcábamos todos los problemas técnico-pedagógicos y todos los que fueran técnico-administrativos. Luego nos quitaron esas funciones técnico-administrativas porque nos iban a enfocar directamente a lo técnico-pedagógico. Sin embargo, poco a poco, nos están regresando esas funciones que ya nos habían quitado. Entonces estamos así como que, pues todavía ahorita la carga se supone que está en lo técnico-pedagógico, pero aun así funciones que nos habían quitado nos las están regresando poco a poquito.” (Comentario de la Supervisora de Educación Secundaria).

aumento de la comunicación entre sus pares, más allá de juntas informativas con todos los supervisores, ya que no es práctica el enlace con otros supervisores. Tampoco hay conexión interniveles puesto que cada uno trabaja dentro de su propio ámbito sin la perspectiva de un proyecto de Educación Básica. Acerca de sus procesos de ampliación de visión de los procesos educativos, hay un consenso de que eso es responsabilidad de cada uno porque el sistema garantiza muy poco un proceso de formación que posibilite ir ampliando su visión antes de asumir cargos de gestión.

4.2.2. Caso 2. El caso de Brasil

La estructura del trabajo pedagógico en Brasil no es reciente y presenta formatos diferentes cuando se analiza este fenómeno a nivel federal, estatal o municipal. Como la educación básica es preponderantemente una responsabilidad de los dos últimos niveles, retratamos la situación de dos ciudades: una de gran porte, Belo Horizonte, la capital del estado de Minas Gerais, que llamaremos caso 2a y una ciudad pequeña perteneciente al estado de São Paulo, denominada caso 2b en este trabajo y que no será nombrada debido a la facilidad de identificar a los entrevistados. Ambos estados están ubicados en la región sudeste del país y presentan proyectos educativos con características propias, aunque ambos sigan las orientaciones de la Ley General de Educación del país. Para cada caso también se tomará en cuenta la gestión pedagógica en su dimensión escolar y sistémica, a fin de contar con una visión amplia y clara del fenómeno de la gestión pedagógica.

4.2.2.1. Caso 2a

La realidad del caso 2a se inserta en una estructura compleja de un sistema educativo municipal de una ciudad con cerca de 2'500,000 habitantes, según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Este sistema posee una centralidad, representada por la Secretaría Municipal de Educación y nueve administraciones regionalizadas que engloban barrios diversos, con realidades bastante diferenciadas. La administración escolar en este contexto es un sector dentro de la administración regional, que, de forma especular, repite una estructura semejante a la del ámbito de la administración educativa central. De esa forma, lo escolar se desarrolla dentro de un contexto de la problemática general de la región, y ésta en el contexto de la ciudad, lo que solicita de su gestor gran capacidad de diálogo y negociación para que dé cuenta de la complejidad del contexto. Con miras a llegar a los cargos de dirección y subdirección de las escuelas, los educadores tienen que pasar por un proceso de elección democrática para el mandato de dos años, pudiendo ser reelecto por dos más, consecutivos. En casos excepcionales, se ocupan esas funciones por indicación de la Secretaría de Educación.

Para la comprensión del flujo de acción pedagógica, en ese caso, se entrevistaron siete educadores. Los agentes pedagógicos entrevistados a nivel del sistema fueron: un gerente de educación, con amplia experiencia también como gerente pedagógico, y tres acompañantes pedagógicos, siendo un responsable por la educación infantil y preescolar y dos por el 1º, 2º y 3er ciclos, que componen lo que nacionalmente se denomina Enseñanza Fundamental, que engloba nueve años de escolaridad, de los seis a los 14 años. En la dimensión escolar, que contempla tres agentes de gestión (dirección, subdirección y coordinación), fueron entrevistadas tres personas: un subdirector escolar con amplia experiencia también en

dirección de escuelas, un coordinador de Educación Infantil y Preescolar y un coordinador de Enseñanza Fundamental.

4.2.2.1.1. El nivel de la gestión escolar. Las gestoras a nivel escolar tienen entre 40 y 57 años de edad y una experiencia laboral que varía entre los 18 y 28 años. Las tres entrevistadas son mujeres. La formación académica también es variada: la subdirectora es licenciada en Pedagogía en sus tres especialidades (administración escolar, orientación educacional y supervisión escolar) y también en Letras, además de tener diplomados en Educación Ambiental y Gestión de Eventos Culturales. La coordinadora de Educación Infantil también ha cursado el magisterio a nivel de Enseñanza Media, es licenciada en Pedagogía, maestra en Educación y especialista en Psicopedagogía. La coordinadora de Enseñanza Fundamental es licenciada en Ciencias Biológicas y posee diplomados en Microbiología y en Dificultades de Aprendizaje y "*Letramiento*"¹¹⁰.

Sus experiencias laborales son también bastante variadas: la subdirectora, que ha sido directora por cuatro años, estuvo 15 años frente a grupos del primer al noveno grado y 13 años en cargos de dirección y subdirección, además de una breve experiencia de coordinación pedagógica en una escuela privada. La coordinadora de Educación Infantil pasó por una corta experiencia docente en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, más de 10 años frente a grupos de Educación Infantil y 13 años en cargos de gestión pedagógica, de los cuales once años fue acompañante pedagógica y dos, coordinadora pedagógica de una Unidad Municipal de Educación Infantil (UMEI). La coordinadora de la Enseñanza Fundamental tiene ocho años de experiencia frente a grupos del primer al noveno grado y 10 años de gestión como coordinadora de turno y

¹¹⁰ Aunque no exista el registro del término en cuestión, se opta por mantenerlo porque en Brasil se hace la diferenciación entre alfabetización y "*letramento*", siendo este último considerado un estadio de comprensión lectora más allá de la simple identificación de letras o de sonorización de palabras y frases.

coordinadora pedagógica. En este grupo de gestión escolar, es curioso observar cómo las experiencias docentes y de gestión están emparejadas y entramadas.

En relación con la formación para la función, las tres entrevistadas afirman que nunca recibieron una formación específica¹¹¹ para realizar las tareas de la función que ejercen actualmente, ya sea como subdirectora o coordinadoras pedagógicas escolares. También relatan que lo mismo pasó en relación con todas las funciones gestoras que ocuparon. Solamente la subdirectora comenta que la Secretaría de Educación les provee de una formación técnica acerca de las políticas educativas que quieren desarrollar, pero no de gestión humana para la labor que tienen que llevar a cabo o gestión de problemas y de personas, aspectos que ella juzga como imprescindibles para realizar un buen trabajo. Actualmente se desarrolla una labor más con base en la intuición y solución personal que con herramientas adecuadas u orientaciones desde el sistema. En su vivencia de tantos años en la gestión escolar, la subdirectora comenta que la formación dada por la Secretaría está centrada en sus intereses en el momento, y de ahí se puede concluir que si esa Secretaría no da formación direccionada a la gestión, principalmente la pedagógica, es porque la gestión de lo pedagógico no es un blanco de sus intereses más inmediatos.

La coordinadora de Educación Infantil expone su angustia¹¹² en relación con el conflicto que se instauró en ella cuando salió del salón de clases y pasó a ser una acompañante pedagógica con función de formadora de coordinadores pedagógicos sin nunca haber sido coordinadora antes. Las entrevistadas relatan aun que la formación para los gestores a nivel escolar es más deficiente que la de los que trabajan a nivel de sistema, como los

¹¹¹ “Yo me preparé a lo largo de mi carrera en los espacios donde estuve y en mis incursiones autónomas, personales... pero, ‘ahora vas a ser coordinadora y vas a tener tal formación’; eso no.” (Comentario de la Coordinadora de Educación Infantil).

¹¹² “Ahí está mi conflicto porque, cuando dejo de ser maestra, me vuelvo una formadora, es decir, salgo del salón de clase, me candidateo a un proceso selectivo y me vuelvo una formadora de coordinadores sin nunca haber sido coordinadora.” (Comentario de la Coordinadora de Educación Inicial y Preescolar).

acompañantes pedagógicos y gerentes pedagógicos y de educación. Un aspecto positivo encontrado en esos relatos es que los acompañantes pedagógicos, cuando son bien formados, pueden hacer la diferencia dentro de la escuela, a partir de su intervención en la labor pedagógica de coordinadores y maestros.

Lo que queda claro también en la conversación con las entrevistadas es que, en los casos de invitación o selección para ocupar un determinado cargo de gestión, la elección se hace a partir de la competencia personal desarrollada por los educadores en su propia experiencia laboral porque no hay una política de formación que prepare liderazgos para asumir las funciones gestoras. Sin embargo, en la perspectiva de la coordinadora de Educación Infantil, esa formación debería favorecer en los educadores, las capacidades de gestionar el tiempo, delegar tareas y priorizar acciones, entre otras cosas, principalmente en el contexto de exigencia de unidad de acciones en función del rápido crecimiento del sistema.¹¹³ Según ella, por ese motivo hubo la necesidad de crear herramientas para el monitoreo, el acompañamiento y la organización de las acciones educativas, incluidas ahí las pedagógicas.

En los tres relatos es evidente la importancia de la competencia relacional,¹¹⁴ del tránsito entre las personas, como perfil necesario para ocupar cargos de gestión, aunque ese enfoque no esté descrito como una atribución de la función y tampoco aparezca como tema de formación ofrecida por el sistema. Otras características aparecen en los relatos:

¹¹³ “Eso aún está molestándome, entrar en este esquema, pero creo que hay otras cosas que van creando un patrón de sistema, que van ayudando a fortalecer la función del director, la función del acompañante, del coordinador, incluso del maestro. En la medida en que el sistema va creciendo, va creando mecanismos, herramientas para que esa unidad misma, que es la función de la gestión pública, funcione...” (Comentario de la Coordinadora de Educación Inicial y Preescolar).

¹¹⁴ “Yo creo que la experiencia de lidiar con personas, que es lo que hacemos más a diario... Creo que se necesita tener cierta sensibilidad, mucha tolerancia para oír las personas, para dialogar con los problemas de los demás, básicamente pienso que es eso, sensibilidad y tolerancia. Todo el día tenemos que estar ejercitando eso.” (Comentario de la Subdirectora Escolar).

conocimiento de la política educativa y de funcionamiento del sistema escolar, conocimiento pedagógico, facilidad de lidiar con las familias y con el desarrollo profesional de los maestros, capacidad de articular todas las instancias de la escuela y de proposición, habilidad de integración en el grupo y deseo de mejorar la escuela.

El documento que describe las funciones gestoras del director y subdirector, a nivel escolar, es el Reglamento de la Red Municipal de Educación; sin embargo, para la coordinación, las entrevistadas no supieron cuál es el documento oficial: hacen referencia a un documento interno, un ordenamiento legal¹¹⁵ expedido por la Secretaría de Educación. Esa situación revela la falta de formalización de la función gestora a nivel escolar, la falta de información de quien la asume y la desobediencia del rol que está descrito en dicho documento.

En relación con las atribuciones de la función de subdirector, la entrevistada comenta algo que se repite en el discurso de otros entrevistados: que el rol de sus atribuciones depende mucho del perfil del director. En su caso, particularmente, porque trabaja en una escuela piloto de una asociación público-privada, su enfoque está más direccionado a lo relacional, a lo administrativo y, por convicción personal, a lo pedagógico, ya que no hace parte de su rol de actividades. En ese sentido, trabaja muy cercana a la coordinación pedagógica; a los maestros, los alumnos y las familias¹¹⁶. En el caso de las coordinadoras, ambas comentan la gran cantidad de tareas que tienen que realizar en paralelo, como si fueran

¹¹⁵ En portugués, el nombre de este documento es “*portaria*”, un documento o acto administrativo de cualquier autoridad pública, que contiene instrucciones acerca de la aplicación de leyes o reglamentos, recomendaciones de carácter general, normas de ejecución, nombramientos, liquidaciones laborales, sanciones, etcétera.

¹¹⁶ “Básicamente mi experiencia en la Subdirección ha sido más enfocada en lo pedagógico. Yo trabajo muy junto a la coordinación pedagógica, acompañando el trabajo en el salón de clase, sugiriendo estrategias a los profesores, acompañando los proyectos propuestos por los maestros, registrando y evaluando proyectos, haciendo reuniones pedagógicas, trabajando directamente con las familias...” (Comentario de la Subdirectora).

“bomberos” que están constantemente apagando incendios.¹¹⁷ Asociado a esto se encuentran el aspecto de la garantía de la normalidad de las actividades; el control de ausencias de maestros; las sustituciones de profesores, directores y subdirectores; la escritura de mensajes a los alumnos y la comunidad; la atención individualizada a maestros y padres de familia, etcétera.

Las coordinadoras comentan el énfasis de la actual gestión en la determinación de metas a alcanzar y confiesan su dificultad en lidiar con la metodología de recolección y análisis de datos como, por ejemplo, cuántos maestros planifican sus clases. Esa dimensión burocrática del trabajo de gestión también es comentada por la subdirectora y ella aclara que ha tenido estrategias del sistema para aminorar la carga de trabajo burocrático del director, para que él pueda dar cuenta de todas sus actividades. Ése es el ejemplo de la introducción en el ambiente escolar de un gestor financiero que debe ayudar al director en sus atribuciones relacionadas con el control económico. Sin embargo, aún con la introducción de esa nueva figura, el proceso solo se desarrolla bien si el director delega tareas y responsabilidades porque, de lo contrario, estará sobrecargado y el proyecto de la escuela sufrirá impactos dañinos. En verdad, una vez más, aparece la cuestión de la centralización del poder del director que interfiere negativamente en el desarrollo del proyecto de una gestión descentralizada, apoyada por la contribución de diversos agentes competentes.

Particularmente en relación con la realidad del caso 2a, la gestión pedagógica a nivel escolar se vuelve más compleja porque está cercada de cuidados que van más allá de la mera cuestión del aprendizaje y de la

¹¹⁷ “Y ahí gran parte de las tareas que hacemos en la coordinación no son las que gostaríamos o las que consideramos como las más importantes. Quedar media hora rehaciendo un horario, porque los maestros faltaron [...] manejando varias cosas en paralelo [...] cosas que a veces no dejan de ser pedagógicas, pero que podrían ser hechas por otras personas en la escuela... Y de acuerdo con el perfil nuestro, vamos abrazando cosas para más o para menos y muchas veces el espacio de diálogo con el profesor, porque es tenso también, porque debe tener profundidad, muchas de las veces es él que queda en el perjuicio.” (Comentario de la Coordinadora de Educación Infantil).

enseñanza, en un entrecruce de la gestión pedagógica¹¹⁸ con la gestión política. En este caso, a los cuidados del aprendizaje de los alumnos se suma la preocupación por la salud y el desarrollo tanto social como psicológico de los niños y de las familias, ya que muchas son consideradas vulnerables. Entonces, el proceso pedagógico incluye la interlocución, el diálogo constante con diversos sectores de la Alcaldía para que, juntos, resuelvan los aspectos que vuelven vulnerables a las familias y que interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para que esa interlocución sea garantizada, muchos otros agentes son incluidos en la realidad de la escuela, como forma de garantía de una política de valoración de los derechos sociales. Otro aspecto externado por la subdirectora es la relación de la gestión escolar y la pedagógica con otras políticas de gobierno a fin de no solo garantizar derechos sino ampliar la atención a la comunidad por medio de la participación en programas ofrecidos por otros sectores del gobierno, como la cultura, por ejemplo. Y eso requiere mucha atención del gestor para aprovechar todas las oportunidades que son ofertadas a la escuela.

La subdirectora también comenta que la complejidad de la gestión de las escuelas de Enseñanza Fundamental es acrecentada por las políticas del municipio, que ha ampliado la jornada de trabajo escolar, además de anclar dicha gestión a la gestión de Unidades de Educación Infantil (UMEI's). De esa forma, el equipo de gestión tiene que convivir con muchas variaciones de trabajo y orientaciones de aprendizaje para poder realizar el acompañamiento adecuado a tanta diversidad. Eso incluye estar en varios espacios físicos lejanos geográficamente del espacio de la escuela y durante todo el día ya que la jornada es integral y solicita la inclusión de otras figuras

¹¹⁸ “Yo creo que lo pedagógico, en verdad, está en todo dentro de la escuela. Cuando pensamos en el [sic] pedagógico, pensamos en la construcción de un proceso que considera la construcción del aprendizaje, de la convivencia, de las relaciones que se establecen entre los sujetos que están allí. Yo pienso lo pedagógico como un todo y el coordinador pedagógico tiene esa función de pensar en el todo.” (Comentario de la Acompañante Escolar de Enseñanza Fundamental).

en el escenario escolar, como los monitores de talleres, los coordinadores de la escuela integrada, entre otras.

A todo este escenario se suma la vivencia del desarrollo de un plan individual de mejora de aprendizaje por alumno; éste incluye actividades de refuerzo para el logro de aprendizajes no alcanzados. También, el Proyecto de Acción Pedagógica, que facilita la formación en servicio de los maestros a partir de un presupuesto especial para eso.¹¹⁹ Además de la Escuela de Padres, otro proyecto que busca integrar aún más las familias en el proceso educativo de sus hijos, donde se tratan temas obligatorios, como relaciones étnico-raciales, gestión de personal, relación interpersonal, juegos matemáticos, literatura y desarrollo de la lectura, etcétera.

En la rutina de la subdirección, además de responsabilizarse por la entrada y recepción de los alumnos, también se acompaña la cuestión del ausentismo docente y la garantía de la normalidad de las actividades escolares, da seguimiento al desarrollo del menú diario de alimentos y comidas para los alumnos, autoriza compras de verduras y legumbres para la preparación de dicho menú, analiza y dirige la atención de alumnos con dificultad de aprendizaje a partir del plan de mejora de aprendizaje individual, controla el ausentismo docente, etc. A nivel de la gestión pedagógica escolar, solamente el director y el subdirector reciben una “gratificación financiera”. Por ese motivo, la coordinadora de Educación Infantil hace una crítica a la actual política de promoción de coordinadores para las Unidades de Educación Infantil, que le parece perversa en relación con la valoración de la función coordinativa. Como las UMEI’s son dirigidas por un director de una escuela de Enseñanza Fundamental, el subdirector de esa Unidad acaba realizando funciones directivas y, en efecto cascada, el

¹¹⁹ “Todas reciben el PAPI, y desarrollamos un plan de acción pedagógico para el año escolar. Este PAPI, nosotros [lo] recibimos ya hace más de cinco años. Es un monto que cada escuela recibe de acuerdo con su nivel socioeconómico. Mi escuela hoy recibe alrededor de 50,000 reales (aproximadamente 200,000 pesos mexicanos). Da para hacer una buena inversión, contratar personas, maestros, doctores, para hablar para los profesores e intentar mejorar, enfocarse más en los problemas que la escuela está viviendo.” (Comentario de la Subdirectora).

coordinador hace las veces de subdirector sin recibir ninguna bonificación por eso.

Ambas coordinadoras denuncian que hay cada vez más dificultades de promover un maestro a la función de coordinador porque nadie quiere asumir una tarea tan laboriosa sin ningún incentivo económico. Lo que ha sucedido es que los maestros recién llegados a la escuela acaban haciéndolo sin tener perfil. Según ellas, esta situación se agrava aún más porque, aparte de la cuestión del perfil, no se recibe formación específica para el ejercicio de la función y son muchos los directores que no permiten al coordinador “empoderarse” en su función, por una cuestión de centralización y disputa de poder.

Las coordinadoras dicen que muchos de los problemas que ocurren en la escuela se centran en el hecho de que las personas que actúan como gestores no saben exactamente cuál es su función y, por eso mismo, rehúyen sus responsabilidades. En sus perspectivas falta formación en gestión para los coordinadores pedagógicos, que son elegidos desde el colectivo de la escuela y no cuentan con formación específica¹²⁰ para ejercer la función.¹²¹ Una de las grandes dificultades presentadas por las coordinadoras es la organización del tiempo para realizar sus actividades.

Un ejemplo es el poco tiempo para reunirse con los maestros a fin de alinear las acciones pedagógicas ya que las reuniones grupales no son obligatorias, ocurren en horario extraturno y hay dificultad de pagar al maestro por ese tiempo. Según ellas, como entonces el maestro no va a las

¹²⁰ “Para el gestor, yo colocaría alguna formación en el sentido de hacer que él oiga más a los otros, oiga más al maestro, oiga más al alumno, oiga más... que tenga esa capacidad de oír más las demandas que los otros traen, sus necesidades [...] Lo difícil es conseguir comprender al otro, estar actualizado de los problemas de la ciudad, de la comunidad donde la escuela está inmersa. Es una cosa muy necesaria. Yo creo que falta mucho conocimiento acerca de la comunidad, de la realidad para la cual se está trabajando. Si no hay eso, no se hace una buena gestión en ninguna escuela.” (Comentario de la Subdirectora).

¹²¹ “Quien da un norte al trabajo del coordinador es el acompañante pedagógico y la dirección, si a él le gusta trabajar con lo pedagógico. Porque hay directores que solamente se quedan en lo administrativo y dejan que el coordinador haga su labor de la forma que él piensa que es la correcta.” (Comentario de la Subdirectora).

reuniones colectivas, la atención al maestro básicamente puede ocurrir en sus horarios extra clase, que son cinco horas semanales para realizar todas sus actividades de planeación y calificación. Como son horarios no coincidentes, la atención individualizada de estar con cada profesor en su disponibilidad de tiempo le dificulta al coordinador realizar otras tareas de atención a alumnos y padres de familias. Además, el profesor prioriza la realización de sus obligaciones en ese tiempo.

Acerca de la ampliación de visión pedagógica, en el caso de la subdirectora se dio en función de su vasta experiencia profesional, por haber pasado por grupos de todos los niveles, incluso el de Educación de Jóvenes y Adultos, coordinación y dirección antes de ser subdirectora. Se suma a eso su gran capacidad de adaptarse e intervenir en situaciones de dificultad de gestión, por eso en su trayectoria laboral en los últimos años ella ha sido invitada por la Secretaría de Educación a ser interventora en varias escuelas. Para la coordinadora de Educación Infantil, además de su amplia experiencia frente a grupo, ella cree que la ampliación de visión se apoya en la conciencia de saber hablar del lugar dónde se está. Para la coordinadora de Enseñanza Fundamental, el salir y regresar al salón de clases ayuda a que esa ampliación sea por lo menos mejor comprendida por el sujeto ya que, por falta de formación, los educadores que aceptan el reto de coordinar pedagógicamente una escuela, lo hacen por convicción y aprenden a ver la escuela y el hecho educativo de una forma más amplia a partir tanto de su experiencia como de sus errores y aciertos.

En la relación jerárquica, en este caso 2a, el director es la autoridad máxima a nivel escolar, a veces más democrático, otras veces menos, dependiendo del perfil de cada gestor, y eso genera más intensidad de conflictos entre los agentes que trabajan en la escuela. Según la subdirectora, es cada vez más grande el número de nuevas figuras que forman parte de la vida escolar, y para que eso genere un bien a los alumnos hay que trabajar mucho por la integración de todos. Es un trabajo

fuerte de asociación.¹²² Algo que se repite en todos los relatos son las relaciones conflictivas que hay dentro del ambiente escolar, muchas veces agravado por políticas que diferencian financieramente el trabajo que realizan. Por eso, una de las características más marcadas de un gestor escolar y pedagógico es su capacidad de relacionarse y resolver conflictos, en pro de crear un único equipo de trabajo, enfocado en los mismos objetivos.

En el caso de la gestión estrictamente pedagógica realizada por los coordinadores, se percibe la falta de nuevos agentes que los apoyen en las tareas más burocráticas y organizativas del espacio escolar. Eso hace que se acumulen funciones y que el coordinador se vea obligado a dejar la acción pedagógica en segundo plano en relación con las innumerables demandas de la rutina escolar. Hay muchas figuras nuevas en el interior de la escuela, pero ellas son operativas y no actúan en el sentido de mejorar los procesos de gestión que sobrecargan la función coordinativa. La subdirectora, por ejemplo, evalúa muy bien la intervención de los agentes del sistema llamados “acompañantes”, que son de distintos tipos: pedagógicos, de las escuelas integradas, de inclusión, de programa familia-escuela, etcétera.

El canal de comunicación pedagógico de la escuela con el sistema se da vía los acompañantes pedagógicos, que son los agentes que traen el contenido de las políticas al interior de la escuela, trabajan para su comprensión por el equipo escolar y regresan con informaciones al sistema hasta llegar a la gerente pedagógica, en un nivel intermedio, y a la gerente educativa en el último escalón de la cadena de gestión pedagógica. Pero esta comunicación también se encuentra marcada por muchos conflictos,

¹²² “Yo ya tuve oportunidad de trabajar con personas bien diferentes, soy subdirectora por tercera vez; ya fui directora y creo que la relación con la dirección depende del casamiento entre la dupla. La forma como se va a gestionar la escuela tiene mucho que ver con la confianza entre las dos, cada una con su idea, pero compartiendo sus ideas, defendiendo el mismo objetivo. Hay que tener mucho diálogo entre la dupla.” (Comentario de la Subdirectora).

porque hay una fuerte resistencia de los maestros a cumplir con lo que determina la política educativa del municipio. El problema de comunicación también se evidencia en la falta de política de vinculación con la Enseñanza Media, y algo formal entre los diferentes niveles de la Educación Infantil y Enseñanza Fundamental.

4.2.2.1.2. El nivel de la gestión educativa. Las gestoras pedagógicas a nivel sistémico tienen entre 35 y 55 años de edad y entre 15 y 34 años de experiencia laboral en educación. Las cuatro entrevistadas son mujeres, al igual que en el punto anterior. Tres de ellas son licenciadas en Pedagogía y una posee doble graduación, en Geografía y Turismo. Tres de ellas hicieron por lo menos un diplomado y varios cursos de actualización. Ninguna llegó a hacer maestría o doctorado. La más experimentada y con mayor experiencia laboral es la Gerente de Educación, responsable de todo el sector educativo de una de las nueve regiones de la ciudad.¹²³ De sus 38 años de experiencia laboral, estuvo 10 frente a grupo en la Educación Infantil y en los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental y está desde hace 24 años en cargos de gestión. En la función gestora ha pasado una década como jefa de enseñanza, otra como gerente pedagógica y actualmente ejerce la función de gerente de educación.

Las otras tres gestoras son acompañantes pedagógicas y ejercen la función en niveles diferenciados, una en la Educación Infantil y dos en la Enseñanza Fundamental¹²⁴ que, en este sistema educativo, está dividida en tres ciclos. Sus experiencias laborales son muy distintas: una tiene nueve años de experiencia frente a grupos de Educación Infantil y grados iniciales de la Enseñanza Fundamental así como atención a alumnos con dificultad

¹²³ La zona regional, donde están ubicados los gestores educativos, está compuesta por 14 escuelas de Enseñanza Fundamental (aproximadamente 13,000 alumnos), 16 UMEI's (cerca de 5,000 alumnos), 22 guarderías asociadas (alrededor de 2,000 alumnos).

¹²⁴ La acompañante pedagógica de Educación Infantil atiende nueve escuelas y las acompañantes de Enseñanza Fundamental atienden, cada una, tres escuelas.

de aprendizaje, tres años como subdirectora y se desempeña como acompañante pedagógica hace casi dos años. La segunda cuenta con nueve años de experiencia frente a grupos de Educación Infantil y grados iniciales de la Enseñanza Fundamental y seis años como acompañante pedagógica de Educación Infantil. La tercera tiene tres años de experiencia frente a grupos de los grados finales de la Enseñanza Fundamental, nueve años en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), cuatro años en la secretaría escolar, tres años como coordinadora pedagógica y actualmente funge desde hace casi dos años como acompañante pedagógica del 1º al 9º grado de la Enseñanza Fundamental. Es interesante observar la diversidad de experiencia que poseen las acompañantes pedagógicas, principalmente en relación con las funciones de gestión: una pasó por la subdirección de escuela, otra por una experiencia anterior como acompañante pedagógica y la tercera como coordinadora pedagógica. Y todas ejercen actualmente las mismas funciones.

En relación con la formación específica para la función gestora, todas coinciden en afirmar que, aunque hayan recibido innumerables formaciones temáticas patrocinadas por la Secretaría Municipal de Educación, no tomaron ninguna formación específica para que pudieran ejercer funciones gestoras, ya sea como coordinadoras, subdirectoras, acompañantes pedagógicas, gerentes pedagógicas y gerentes de educación. La gerente de educación comenta que hubo un movimiento reciente de trazar el perfil antropológico de los gestores de la Red Municipal y de ofertar formación gerencial, pero nada específico para la educación. En ese sentido, históricamente, ellas fueron aprendiendo las funciones que llevaron a cabo en la práctica y las relaciones con los compañeros de profesión en intercambios personales o reuniones grupales para debates temáticos.

Es notoria la preocupación de la Secretaría de Educación con la formación volcada para la puesta en práctica de sus políticas educativas, sin

el énfasis en la gestión de procesos educativos y pedagógicos.¹²⁵ Todas las entrevistadas poseen sólida formación política y lo evidencian mucho en sus relatos. Las acompañantes comentan sobre una escuela de formación – Formare–, que iniciará en 2016, pero no saben detalles del proyecto. En relación con la formación específica para las diversas funciones de gestión educativa, escolar y pedagógica, la gerente de educación comenta que no es fácil encontrarla fuera del sistema educativo porque lo que hay es una formación genérica, más gerencial, lejana de las necesidades educativas.

A nivel del sistema, los encuentros con los pares son constantes, incluso porque son los espacios para alinear todas las acciones de desarrollo de la política, quincenal y/o semanalmente, de acuerdo con un cronograma y una pauta predefinida. Y en efecto cascada, los altos funcionarios de la Secretaría de Educación patrocinan comunicaciones a los gerentes y acompañantes y éstos son los responsables de bajar esa información a nivel escolar y retroalimentar el sistema con datos surgidos a partir del contacto constante con las escuelas. Para ello, esos gestores pedagógicos a nivel regional, se encuentran semanalmente para alinear sus acciones y retroalimentarse de la evolución de los procesos de implementación de las directrices políticas en cada escuela.

Acerca de la ampliación de visión¹²⁶ para la función gestora, las entrevistadas exponen mucho la importancia de sus experiencias personales y su capacidad de diálogo, de buena relación y tránsito entre sus pares. Es

¹²⁵ “[...] Nosotros tenemos un momento de formación con los directores de escuela en las más variadas temáticas y fue opción de la Secretaría de Educación que la propia Red y sus profesionales organizaran esa formación. Entonces, nosotros teníamos formación con otros colegas, con determinadas temáticas y, en este sentido, nosotros nos formamos. No necesitábamos buscar muchas veces la formación académica, al contrario, nos formábamos como Red Municipal.” (Comentario de la Gerente de educación-Gerente pedagógica).

¹²⁶ “[...] sería ideal, sería perfecto, si todos los maestros pudieran hacer un cambio, salir del salón de clase y ocupar un cargo de gestión. Aunque fuera como coordinador dentro de la escuela. ¿Por qué? Tienes que gestionar procesos que extrapolan muchas veces la reflexión que el maestro está haciendo en el plan individual. El maestro, cuando toda la vida se quedó dentro del salón de clase no tiene una visión amplia del funcionamiento de la escuela, de todos los procesos que están involucrados en la educación.” (Comentario de la Acompañante Pedagógica de Enseñanza Fundamental).

notoria la importancia de sus trayectorias profesionales en diferentes funciones para llevar a cabo lo que realizan actualmente. Una cosa muy reforzada por la gerente de educación es la articulación necesaria entre las gerencias bajo su responsabilidad para obtener la visión más completa de la complejidad del trabajo educativo. Sin embargo, la articulación entre los diferentes niveles todavía no está al 100 por ciento.

Comentan acerca de proyectos e iniciativas de cada escuela, pero que no se traducen en una política con directrices claras para un concepto amplio de Educación Básica. La articulación entre los grados de la Enseñanza Fundamental es más fácil porque son tratados como ciclos de un mismo segmento educativo. La debilidad de articulación es más evidente de la Educación Infantil para la Enseñanza Fundamental y de ésta para la Enseñanza Media, que es responsabilidad del Estado. En relación con los conflictos con otros agentes de gestión pedagógica, las acompañantes comentan que sí existen, pero que se resuelven con principios de razonabilidad y empatía. Cuando la escuela tiene muy claras las funciones de cada uno de sus gestores, la relación con los gestores pedagógicos del sistema es menos conflictiva.

El perfil para la función evidencia mucho la competencia relacional.¹²⁷ Según la gerente de educación, dicho perfil involucra el gustar de lo que se hace; relacionarse bien con los profesionales a los cuales lidera; contar con bagaje de práctica de salón de clase y bagaje teórico sobre educación para diálogo con educadores; presentar habilidades para debatir concepciones educativas; tener flexibilidad, escucha; conocer bien lo que hace; ser un investigador de cuestiones educativas; expresar sabiduría y poder de convencimiento, además de dominar conocimientos pedagógicos y administrativos. Las acompañantes pedagógicas agregan que es necesaria

¹²⁷ “[...] para la parte técnica nosotros tenemos formación. Yo pienso que el más grande desafío, por lo menos para mí, es en la parte de lo relacional. Porque eso no tiene receta. Y yo ni sé si recibiríamos una formación, tal vez una formación en gestión de personas, no sé.” (Comentario de la Acompañante Pedagógica de Enseñanza Fundamental).

la comprensión de la función como una acción de gestión.¹²⁸ Es evidente en los relatos que el perfil pedagógico de la función no es dado específicamente por la misma, es algo que los educadores traen en su experiencia, o mejor, el perfil más pedagógico de la función es dado por el perfil de la persona que lo ocupa; si el profesional tiene perfil más administrativo, eso cambia la cara de la gestión.

Los documentos que describen las funciones gestoras a nivel sistémico son internos a la Secretaría de Educación y no acompañan la evolución de las carreras. Según la gerente de educación, por ejemplo, la acción intersectorial, tan necesaria a su función actualmente, no forma parte del documento inicial que describe formalmente las atribuciones de su puesto. Eso se traduce en un problema porque las atribuciones, con el paso del tiempo ya no coinciden con lo descrito en los documentos, que deberían ser orientadores y no meramente enumerar prácticas ya existentes. Ese desfase puede generar perfiles muy personales, lejos del estándar esperado. Se comenta también que los Cuadernos específicos para la organización de cada nivel, que fueron producidos en 2015, traen la descripción de cargos de gestión. Antes de eso, los candidatos a la función de acompañante, por ejemplo, desconocían el perfil exigido para dicha función.

Los agentes de gestión pedagógica a nivel del sistema emplean varias herramientas y datos disponibles en el portal de gestión de la Secretaría Municipal de Educación. La gerente de educación utiliza guiones de acompañamiento del proceso de gestión en las escuelas a partir de las directrices generadas por la centralidad del sistema educativo y que son alineadas en reuniones periódicas. Además manejan, desde 2015, el Plan de Mejora del Aprendizaje (PMA), que es monitoreado por medio del llenado de documentos informativos, de visitas a las escuelas y del diálogo con la

¹²⁸ [...] pensar la gestión es pensar de una forma mucho más amplia el funcionamiento de la escuela, el funcionamiento de los procesos pedagógicos y didácticos, y que es diferente de cuando estás dentro de un salón de clase porque muchas veces tu reflexión es más restringida. (Comentario de la Acompañante Pedagógica de Enseñanza Fundamental).

gestión escolar para saber dónde se debe o puede intervenir para alcanzar las metas definidas en dicho plan. Estas herramientas de gestión, a pesar de la resistencia en su utilización por parte de muchos educadores, son muy bien evaluadas por la gerente de educación porque le posibilita, desde su lugar, tener una visión amplia del sistema, cómo está funcionando y dónde hay que enfocar y desarrollar acciones de intervención.

En el rol de atribuciones descrito por la gerente de educación se encuentra la coordinación de las tres gerencias que están bajo su responsabilidad: la gerencia de la familia-escuela, la gerencia administrativa y la gerencia pedagógica. Además, tiene que mantener diálogos intersectoriales con otras gerencias, como la de salud, la de política social, la de administración, por ejemplo, que tienen desdoblamientos sobre el área educativa. La principal atribución formal de las acompañantes pedagógicas es facilitar la comprensión de las políticas educativas municipales por las escuelas así como favorecer la implementación y garantizar la aplicabilidad de dichas políticas por medio de formación docente y construcción de consensos. Esta atribución se intensifica de acuerdo con las prioridades de la Secretaría de Educación para cada nivel.

Como, en este momento, hay gran preocupación con la ampliación de la atención a la escolarización de niños de cero a cinco años, cabe al acompañante de la Educación Infantil, realizar muchas tareas. Entre ellas están la formación de personal, el monitoreo de números, de inscripción de alumnos a partir de criterios de vulnerabilidad, de cumplimiento legal de las directrices por las instituciones educativas que tienen convenio con la Secretaría de Educación, el apoyo a las respuestas de las demandas de los Consejos Tutelares, de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, del Ministerio Público para los casos de denuncias, etcétera.

De modo general, son responsabilidades de los acompañantes pedagógicos el asesoramiento al coordinador pedagógico escolar, con quien debaten concepciones de aprendizaje y enseñanza; la evaluación, a partir

del Proyecto Político Pedagógico de cada escuela, y el apoyo en los procesos formativos de los docentes en sus juntas semanales, quincenales (para la Enseñanza Fundamental) o mensuales (para la Educación Infantil), con todo el colectivo de la escuela o en pequeños grupos. Ocasionalmente dan atención a familias en cuestiones de problemas de aprendizaje. También es atribución de los acompañantes apoyar la formación de coordinadores y directores, patrocinada por la gerencia de educación bimestralmente. El enfoque actualmente ha sido más pedagógico que en años anteriores.

La rutina de las acompañantes pedagógicas comprende un fórum semanal para alineamiento de orientaciones y normalización con las otras regiones de la ciudad, los lunes. De martes a jueves, ellas visitan las escuelas que están bajo su responsabilidad y, los viernes, se reúnen con las acompañantes de la regional para evaluación del trabajo, intercambio de experiencias y formación. La gerente de educación también visita las escuelas *in situ* para evaluar las instalaciones y su funcionamiento, además de reunirse constantemente con todos los gestores que realizan algún trabajo de vinculación con la educación. Además de estar en contacto con profesionales de la Secretaría de Educación, también se relaciona directamente con las gerencias propias de la zona donde está ubicada.

Por medio de los relatos del grupo de gestión pedagógica a nivel del sistema, se comprende que el concepto de gestión pedagógica que manejan está vinculado con los de relacionarse, enlazar, mediar, aprender desde la reflexión y la práctica en la escuela, conocer profundamente la realidad de la escuela, su comunidad y sus procesos educativos, hacer que los procesos de aprendizaje y enseñanza ocurran y den resultados. Las acompañantes pasan por una evaluación anual de desempeño y eso define su permanencia o su salida de la función. Ellas no reciben ninguna gratificación por su trabajo, solamente la ampliación de las horas del trabajo como profesor para llegar a una carga horaria integral.

La jerarquía que abarca a ese grupo gestor se constituye por la Secretaría de Educación y su gabinete, las diversas gerencias, como la gerencia de coordinación político-pedagógica, y después la gerencia de educación en cada región. En el área de la educación, la gerente entrevistada es la autoridad máxima en su zona. Como valores defendidos por esta gestora están la acción responsable, confianza, rapidez en la toma de decisión, atención, disponibilidad para la escucha, el estudio y la investigación. Algunas de las frustraciones de la gerente de educación son el no lograr todavía la atención a todos los niños, principalmente los de Educación Infantil; el no poder contribuir más directamente en la formación de su equipo de trabajo y no tener la autonomía para dar un estímulo financiero o de formación a nivel de posgrado a su equipo por lo mucho que realizan. Como uno de los grandes éxitos, cita el buen índice de desarrollo de la educación básica (IDEB) de la ciudad, en relación con los índices nacionales.

4.2.2.2. Caso 2b

El caso 2b registra la estructura educativa de una ciudad pequeña de 62,000 habitantes, según el IBGE, donde confluyen dos sistemas educativos diferentes: el sistema municipal, responsable de la Educación Infantil, la Preescolar y los cinco primeros grados de la Enseñanza Básica, y el sistema estatal, responsable de los cuatro últimos grados de la Enseñanza Básica y los tres de la Enseñanza Media. El sistema municipal tiene su sede en la Secretaría Municipal de Educación y el sistema estatal tiene la suya en la capital del Estado y representaciones en diversas regiones, que congregan varias ciudades; en este caso específico, esa delegación centralizada en esta ciudad comprende ocho ciudades, 16 escuelas y cinco supervisores de enseñanza. La jerarquía de gestión del sistema municipal comprende la

Secretaría Municipal de Educación, gerencias diversas, la Supervisión Escolar, las coordinaciones generales de niveles escolares, las direcciones escolares, las coordinaciones pedagógicas, los maestros y funcionarios diversos de la estructura escolar.

Para comprender la cadena de gestión pedagógica del sistema municipal a nivel sistémico, se entrevistó a una supervisora escolar, un coordinador general de educación infantil y una coordinadora general de Enseñanza Básica. A nivel de la gestión escolar, una coordinadora escolar de Educación Infantil y una coordinadora de los cinco primeros grados de la Enseñanza Básica. En relación con el flujo de gestión a nivel estatal, se entrevistó un grupo grande: una supervisora escolar, un director del Núcleo Pedagógico de la región y 10 coordinadores pedagógicos por asignatura del Núcleo Pedagógico. A nivel escolar, dos coordinadoras, una de los cuatro últimos grados de la Enseñanza Fundamental y una de la Enseñanza Media, que comprende tres grados.

4.2.2.2.1. Gestión pedagógica municipal a nivel escolar. Las gestoras a nivel escolar tienen ambas 20 años de ejercicio en el magisterio y coinciden en edad, 46-47 años. Las dos poseen formación en magisterio y en Pedagogía y la coordinadora de Enseñanza Fundamental cuenta también con una licenciatura en Letras y diplomados en gestión y en alfabetización. En su trayectoria profesional, la coordinadora de Educación Infantil ha trabajado con Educación Especial, Educación Infantil y en los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental. Hace tres años (desde 2012) que funge como coordinadora de Educación Infantil. La Coordinadora de Enseñanza Fundamental, en esta función desde 2011, estuvo frente a grupos en todo el segmento de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media durante 19 años. Cabe mencionar que, en total, en el sistema educativo municipal son seis coordinadoras de Educación Infantil y 10 coordinadoras de Enseñanza Fundamental. Ninguna de las dos tuvo experiencias de gestión antes y no

recibieron del sistema una formación específica para la función. Actualmente, además de las juntas mensuales con la coordinación general, definidas en un calendario anual, para el tratamiento de temas generales, reciben formación específica en gestión de un socio estratégico de la Secretaría Municipal de Educación, que es proveedor de libros de –texto y formación docente. Antes, se aprendía la función por medio de los superiores inmediatos, en este caso, los directores o los coordinadores generales porque, de modo general, pasaron antes por la función de coordinación pedagógica a nivel escolar.

El comentario de las dos entrevistadas es de que, a partir de la formación dada por el socio estratégico, sus funciones quedaron más claras; sin embargo, por parte de la Secretaría Municipal de Educación no hay una política específica para la formación en gestión pedagógica. La coordinadora de Educación Infantil actualmente participa en un grupo de estudios formado voluntariamente por las seis coordinadoras del Municipio. La coordinadora de Enseñanza Fundamental, a partir de su formación en gestión, ha implementado acciones para la comprensión de la visión estratégica y evalúa bien su aprendizaje en la función. Un ejemplo citado por ella fue el cambio en la conducción de los Consejos de Clase.

La coordinadora de Educación Infantil expone que para llenar el perfil exigido por la función debe tener mucho equilibrio emocional a fin de relacionarse con las diversas problemáticas generadas por el contacto diario con maestros, alumnos y padres de familia. De esta forma, aclara que la cuestión relacional ocupa la centralidad de su labor diaria. El documento oficial que describe la función es el Estatuto del Magisterio Municipal; sin embargo, el contacto inicial con las atribuciones de las coordinaciones se dio por medio de cuadernos preparados para el estudio de los maestros que quieren concursar para la función.

En ambos casos, las coordinadoras están asignadas a la función, pero oficialmente continúan siendo maestras y ganando su sueldo con

ampliación de carga horaria. Al salir de la función, forzosamente tienen que regresar al salón de clase. La coordinadora de Enseñanza Fundamental expresa la dificultad de esa situación de carencia de formalización de la función¹²⁹ porque genera falta de empoderamiento de quien la asume ya que continúa siendo oficialmente un maestro. De acuerdo con el relato de las coordinadoras, el inicio de la relación con el socio estratégico ha coincidido con la focalización de su trabajo en lo pedagógico,¹³⁰ claridad de funciones y alineación de focos de acción a partir de las directrices de la Secretaría Municipal de Educación.

Una de las atribuciones de las coordinadoras es observar las actividades en el salón de clase y para eso cuentan con un formato orientador de la observación y retroalimentación individual y, en horarios de juntas, hacen comentarios generales de sus reflexiones. Los documentos generados de las observaciones quedan resguardados en carpetas especiales y son analizados también por la coordinación general. Además de este guión de observación, las coordinadoras cuentan con sus planeaciones, sus cronogramas de visitas y de juntas. En el caso de la coordinadora de Enseñanza Fundamental, ella desarrolla un trabajo sistemático de registros de datos. También hace análisis del diario de clase del maestro, su plan de trabajo mensual, el cuaderno del alumno, el informe bimestral de cada alumno, etc. El producto final de ese proceso es una ficha con todo el relato de lo observado y analizado y que será también examinada por la coordinación general.

¹²⁹ “¿Cómo vas a acercarte a un profesor, que es tu compañero de profesión? Porque hoy estás en la coordinación, pero eres profesora y mañana podrás estar de nuevo en el salón de clases trabajando con ese mismo compañero. Es difícil decir ‘mira, estás actuando de forma equivocada’. Uno no quiere errar [...] Tiene que tener flexibilidad.” (Comentario de la coordinadora de Enseñanza Fundamental).

¹³⁰ “[...] la forma como vino, fue implementado, nosotros tenemos nuestras formaciones, nuestras orientaciones y todos están hablando la misma lengua. Si recurres a todas las escuelas municipales, están realizando el mismo trabajo, utilizando las mismas estrategias. La prioridad es lo pedagógico mismo.” (Comentario de la Coordinadora de Enseñanza Fundamental).

La coordinadora de la Educación Infantil es responsable de dos unidades escolares diferentes y actualmente, después de intentar varios modelos de horarios, atiende una escuela por día: una es un Centro de Educación Infantil Municipal (CEIM), donde responde como coordinadora específicamente pedagógica porque hay una directora que cuida de los otros aspectos de la gestión escolar, y la otra es una escuela integral (EMEI), que cuenta con tres maestras y tres educadoras. En esta última, porque no hay una directora, ella, aun siendo una coordinadora pedagógica, tiene que hacer tareas administrativas. Ese es un modelo de gestión utilizado por la Secretaría de Educación para lograr la atención a la gran demanda de escolarización de niños de cero a cinco años. La coordinadora de Enseñanza Fundamental comenta cómo, de 2014a 2015, su función ganó claridad¹³¹ y que ella está consciente de que su gran atribución es cuidar de la calidad del aprendizaje y la enseñanza en la escuela.¹³² Las coordinadoras también son responsables por orientar las Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) mensuales, que son horas de trabajo de los profesores para formación en servicio.

La rutina de la coordinadora de la Educación Infantil dejó de tener un enfoque predominantemente administrativo para pasar a tener un equilibrio de actividades y el espacio propio de lo pedagógico.¹³³ Para eso, ella hizo

¹³¹ “Nosotras, y la cuestión de la coordinación [...] a veces hacíamos de todo un poco, la cuestión de la disciplina, la falta de funcionarios [...] a veces se mezclaba mucho con la dirección. Y la dirección también se mezclaba un poco, no estaba muy claro. Hoy no, todos saben su función [...] El trabajo hoy está siendo así, yo puedo sentarme y mirar más lo pedagógico. Yo puedo estudiar más sobre lo pedagógico, puedo estar allí junto con las maestras haciendo intervenciones necesarias, porque la prioridad aquí es lo pedagógico [...] lo pedagógico es prioridad en mi trabajo, las formaciones son prioridad.” (Comentario de la Coordinadora de Enseñanza Fundamental).

¹³² “Hoy nosotras miramos el *currículum*, el aprendizaje de los alumnos, los productos de los maestros. Y no se puede huir de este ciclo porque es eso que nos va a enseñar, a partir de una evaluación diaria, qué necesitamos hacer, cuáles son las acciones, las estrategias que precisamos implementar para que eso se desarrolle de la mejor forma posible.” (Comentario de la Coordinadora de Enseñanza Fundamental).

¹³³ “[...] yo creo que esta cuestión del acompañamiento pedagógico, de mi responsabilidad pedagógica ha mejorado con el tiempo, porque antes era mucho más administrativo, era mucho más de hacer papeleo, llevar en la Secretaría, cuidar del baño que estaba tapado, llamar al técnico para eso o para aquello... Ahora nosotros logramos, con esta formación, parar y enfocarnos en lo pedagógico, que es nuestra área [...] Tuve que procurar horarios

una agenda con la distribución de sus actividades, incluyendo ahí los períodos de estudio y de lectura, análisis de las planificaciones de clases, sin dejar la atención a maestros y padres de familia, así como la observación en el salón de clases. La rutina de la coordinadora de Enseñanza Fundamental también se rige por un cronograma mensual, que le posibilita equilibrar sus actividades, concentrándolas en determinados días o semanas. Es el caso de las prácticas pedagógicas en los salones de clases, el registro de observaciones, el análisis de planificación de las maestras, etcétera.

Todo eso entrecortado por la ausencia de maestros; la atención individualizada a niños, maestras y padres de familia; la planeación de las formaciones en servicio para las docentes, entre otras cosas. Lo que ella no ha logrado es reservar un espacio de estudio, de planeación de las actividades de formación, que a veces sigue la orientación de atender a una demanda exclusiva de las maestras; otras, de cubrir desfases de contenido o desarrollo de estrategias por parte del grupo, siempre dentro del horario de trabajo colectivo mensual de los maestros. Además de esas formaciones internas, las maestras reciben alrededor de cinco formaciones generales patrocinadas por el socio estratégico de la Secretaría Municipal de Educación.

Las coordinadoras evalúan que el trabajo desde hace tres años, a partir de la relación con el socio estratégico de la Secretaría Municipal de Educación, ha mejorado en lo que se refiere a la definición de papeles, claridad de acción, enfoque de estrategias de trabajo pedagógico, inversión en la formación en gestión y formación docente. Para ellas, en este contexto de trabajo más colaborativo, la observación de las prácticas escolares en el salón de clases dejó de ser un grave punto de conflicto y el grupo docente sigue evolucionando en su dominio de nuevas estrategias de enseñanza.

dentro de mi rutina para poner lo pedagógico y disminuir un poco lo administrativo. Yo percibo que nada quedó sin hacer. Yo logro los puntos, las frecuencias; logro platicar con padres de familia; todo lo que lograba antes, pero ahora tengo espacio dentro de mi agenda para lo pedagógico.” (Comentario de la Coordinadora de Educación Infantil).

Además, en ese ambiente de más claridad de funciones y de focalización de acciones, la coordinadora de Educación Infantil comenta que se ha apropiado más de su papel de gestor pedagógico, rompiendo con la conducta de inseguridad frente a la labor como coordinador.¹³⁴ Sin embargo, como la situación de la ampliación de la atención a la Educación Infantil exige acciones para las cuales el municipio todavía no logra dar respuestas adecuadas, la coordinadora de Educación Infantil, en ese contexto, sigue incorporando varios papeles que no son los suyos. En muchas de las unidades escolares, solo son los alumnos, las maestras y educadoras y la coordinadora; entonces esta última acaba haciendo el papel de directora, secretaria escolar, inspectora de alumnos, etcétera.

Las coordinadoras son calificadas anualmente en el contexto de la evaluación de la escuela y ese proceso es conducido por la Secretaría Municipal de Educación. Su gran socio pedagógico son los coordinadores generales, que desde el sistema, asisten sus necesidades. En el caso de la coordinadora de Enseñanza Fundamental, es notoria su relación de complicidad y compromiso con la dirección de la escuela, superior a la relación con la coordinación general. El principal valor que la coordinadora de la Educación Infantil transmite a su equipo es que el niño está en primer lugar, en tanto que la coordinadora de Enseñanza Fundamental defiende el compromiso como principal valor en su equipo de trabajo.

La mayor dificultad relatada por la coordinadora de Educación Infantil es la sobrecarga de trabajo en la unidad, donde no hay una directora y ella debe asumir la responsabilidad de todos los procesos. Una frustración fue no haber logrado todavía que todas las maestras y educadoras comprendan y

¹³⁴ “Yo acostumbro usar un término que muchas veces oí, que muchas veces nosotros no estamos ejerciendo nuestro papel por miedo. Y para huir de nuestro papel, acabamos por hacer otras cosas que no son nuestras y ahora puedo percibir que quedó mejor con mis maestras, con mi equipo, porque ellas perciben que yo estoy más preocupada, que estoy más cercana en la cuestión pedagógica. Eso ha dado un resultado muy bueno.” (Comentario de la Coordinadora de Educación Infantil).

acepten las orientaciones de trabajo. El gran éxito es su relación con sus educadoras.

La coordinadora de Enseñanza fundamental expone que su gran dificultad ha sido la formación en servicio, mientras su frustración es la sensación de que podría haber hecho más. Apunta como su gran éxito el hecho de que, a pesar de las dificultades, ha logrado desarrollar un buen programa de formación y ha cosechado buenos resultados entre las maestras. Esta coordinadora atribuye a su postura de mucho estudio la razón de haber logrado ampliar su visión de gestión desde que salió del salón de clases y asumió función gestora.

En relación con la articulación entre niveles, comentan las entrevistadas que en el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación es más fácil que en relación con el Estado. Los alumnos que salen de la Educación Infantil y van para la Enseñanza Fundamental llevan informes detallados de sus perfiles, que son analizados por las coordinadoras pedagógicas para darles seguimiento. En relación con el enlace entre los primeros grados de la Enseñanza Fundamental y los últimos, ha mejorado con el acercamiento del equipo del Estado al equipo del municipio, pero esa relación es muy incipiente. Por lo menos ya hubo un movimiento estratégico para hacer de la Educación Básica un proyecto único, independientemente de las responsabilidades de municipios y Estado.

4.2.2.2.2. Gestión pedagógica municipal a nivel del sistema. Los gestores entrevistados a nivel del sistema son profesionales que trabajan en el área de la supervisión escolar y de la coordinación general y tienen entre 36 y 55 años de edad y entre 15 y 23 años de experiencia laboral en la educación. Los tres tienen antigüedad de tres años en sus actuales funciones. La función supervisora es relativamente reciente (cerca de seis años) en el Sistema Municipal de Educación, en tanto que la función coordinativa existe

desde hace más tiempo, cerca de 10 años.¹³⁵ Los tres entrevistados pasaron por la formación a nivel medio de magisterio y Pedagogía a nivel superior. Los dos coordinadores, además de esa formación, poseen diplomados en Psicopedagogía. El coordinador de Educación Infantil cuenta también con licenciatura en Letras y otro diplomado en Alfabetización.

Coincidentemente, los tres, aunado a su buena experiencia docente, alrededor de diez años, pasaron por la dirección escolar. La supervisora fungió como directora 13 años. Los coordinadores, además de la función directiva, pasaron por la coordinación escolar. Tanto la supervisora como la coordinadora de Enseñanza Fundamental tienen más de 10 años de experiencia en gestión escolar y ésta ya actuó también en la coordinación de Educación Especial de la misma Secretaría Municipal de Educación. El coordinador de Educación Infantil cuenta con cinco años de experiencia en gestión escolar, aunque haya pasado por experiencias gestoras también en la educación privada. Ambos coordinadores tienen experiencia docente en Educación Preescolar así como en los primeros grados de la Enseñanza Fundamental.

Ninguno de los tres profesionales recibió formación específica¹³⁶ para llevar a cabo su función y todos la fueron aprendiendo en la práctica. Esa situación de falta de formación para la función también ocurrió con la supervisora cuando, anteriormente, ascendió del cargo de maestra a la de

¹³⁵ “[...] hasta 2004 no existía esa función y cada uno actuaba por su propia cuenta, conforme al relato de las coordinadoras escolares anteriores a mi llegada. Aquí en la Secretaría solo había una persona cuidando de la parte administrativa, operativa, de las escuelas, en la parte de adquisición de materiales, pero no había una persona que mirara lo pedagógico, que acompañara lo pedagógico en la escuela. Con la llegada de ese profesional a la Secretaría Municipal de Educación y con la instauración del estatuto del magisterio [...] se pasó a reflexionar acerca de la función coordinadora [...] y la calidad del trabajo fue mejorando porque se llegó a pensar en el conjunto, en la articulación entre escuela y Secretaría, con esta persona actuando desde aquí [...] Yo pienso que con eso se fue facilitando el trabajo del coordinador en la escuela, porque pasó a tener un norte y más claridad en su trabajo.” (Comentario de la Coordinadora General de Enseñanza Fundamental).

¹³⁶ “Entonces, yo no tuve formación y fui encontrándome en la función. Yo pienso que tal vez ese año, en este tercer año, creo que logré afirmarme un poquito en mi papel. Porque hasta entonces estaba un poco indefinido. Yo aún pensaba como una directora...” (Comentario de la Supervisora Escolar).

directora. La formación que tuvo fue posterior a la toma de la función y partió de su iniciativa personal. Ella confiesa que tuvo mucha ayuda de otra supervisora que le enseñó los pasos de una buena investigación en legislación educativa, el tema más exigido por la función. Éste ha sido el mismo escenario de desarrollo profesional de los otros dos coordinadores, que fueron ascendiendo en su trayectoria laboral sin contar para ello con una formación específica del sistema.¹³⁷

Gran parte de su formación también se dio por iniciativa personal y actualmente se da más por intervención del socio estratégico¹³⁸ de la Secretaría Municipal de Educación¹³⁹ o por la municipalidad, en que otros gestores son invitados a hacer cursos de gestión general. En ambas situaciones, los gestores pedagógicos son invitados.¹⁴⁰ Los entrevistados comprenden que las juntas periódicas con sus pares constituyen momentos de formación también, aunque no sean tratados temas específicos de gestión pedagógica. En el caso de estos tres gestores, el intercambio de experiencias entre pares se dificulta por la inexistencia de otros agentes

¹³⁷ “[...] cuando ingresé en la coordinación escolar de la Enseñanza Fundamental en 2004, no había ninguna formación para el coordinador [...]. Me acuerdo de esa época, porque yo y otras coordinadoras intentábamos ver qué dar en las horas de reuniones colectivas para los maestros y dábamos incluso mucho mensaje de autoayuda [...] No había por parte de la Secretaría nada de formación para el coordinador. Nosotras nos reuníamos, trabajábamos juntas para intercambiar experiencias cotidianas. No había un proyecto formativo ya pensado con antelación. Íbamos haciendo como podíamos...” (Comentario de la Coordinadora General de Enseñanza Fundamental).

¹³⁸ “[...] desde hace dos años estamos teniendo formaciones con los profesionales del socio estratégico de la Secretaría de Educación, que ha ayudado mucho [...] las funciones estaban muy mezcladas y ahora estamos logrando separar un poco más.” (Comentario de la Supervisora Escolar).

¹³⁹ “[...] yo pienso que la formación sola ha dado resultado para nosotros y estamos administrando actualmente lo pedagógico y lo administrativo porque la formación ha sido impactante. Ella causó impacto en el modo en que nosotros pensamos. Formaciones siempre tuvimos, en Pedagogía, en diplomados, pero muchas veces uno escucha y no le impacta. Esas formaciones que tuvimos en esos tres últimos años, y que todavía ocurren, hicieron que reflexionáramos acerca de nuestra práctica, sobre lo que sería estrictamente pedagógico y qué no estoy haciendo [...] yo todavía tengo esa dificultad de separar, muchas veces acabo por hacer alguna cosa que no está directamente relacionado con lo pedagógico. (Comentario del Coordinador General de Educación Infantil).

¹⁴⁰ “No, específicamente no hay. Hay sí durante el año algunas formaciones, pero no en el área de la educación. Ya hubo algunas otras formaciones de otros sectores tratando del liderazgo y nosotros fuimos invitados. Ahora, específicamente para lo pedagógico, en nuestro caso, para nuestra acción, no.” (Comentario del Coordinador General de Educación Infantil).

como ellos. La formación recibida por parte del socio estratégico ha contribuido al desarrollo de la competencia de investigación y autoformación, lo que los ha ayudado a especializarse en su formación personal.

En la perspectiva de los entrevistados, el perfil necesario para la función de gestión pedagógica involucra la sólida experiencia docente y en gestión escolar, la competencia de liderazgo, el conocimiento en educación, así como las buenas relaciones interpersonales y una comprobada competencia pedagógica dentro de la Red Municipal de Educación. Los gestores pedagógicos a nivel del sistema para esas funciones son seleccionados¹⁴¹ por el Secretario Municipal de Educación, a partir de la evaluación de su trayectoria de éxito dentro del Sistema Municipal de Educación. Sus funciones están descritas en el Estatuto del Magisterio Municipal y, terminado el tiempo de servicio, los profesionales regresan a sus salones de clases o a su función anterior, si hay cargos vacantes.

Los tres reciben un incentivo financiero para estar en la función. La supervisora comenta que trabaja a partir de un plan de acción, pero que, desafortunadamente, no logra ponerlo bien en marcha por los diversos eventos que cruzan su planeación. Los coordinadores también manejan un plan de acción y, para realizar su trabajo, se valen de documentos como el Plan Municipal de Educación, el Proyecto Político Pedagógico de cada escuela, un cronograma anual de reuniones, cuadernos de registros de los trabajos desarrollados por los coordinadores escolares, los planes del trabajo docente, los datos de evaluaciones externas, etcétera.

Las atribuciones formales de la supervisión escolar, según la entrevistada, por ser una función relativamente nueva, fueron construidas por ella por medio de mucha investigación. Sin embargo, cita acciones como las de acompañar problemas profesionales relativos a los profesores de la

¹⁴¹ [...] no hay concurso, es un cargo comisionado porque el alcalde es quien elige; en mi caso fue el Secretario de Educación quien me recomendó y el Alcalde dio el visto bueno a la recomendación." (Comentario de la Supervisora General de Enseñanza Fundamental).

red; responsabilizarse de la distribución de los salones de clase al inicio del año; analizar las solicitudes de evolución salarial de los maestros a partir de la presentación de avance de estudios; realizar también el acompañamiento de las boletas escolares, del cumplimiento de los días lectivos; elaborar el calendario escolar, los datos de evasión, así como aplicar y depurar datos de la evaluación anual de desempeño de la gestión escolar. Además, ella visita las escuelas semanalmente para asesorar a la dirección y checar la administración del espacio físico de la escuela, sus materiales, etc. Recientemente ha apoyado la reformulación del refuerzo escolar a partir de una perspectiva predominantemente pedagógica. La supervisión de Enseñanza Fundamental es responsable de la atención a 10 escuelas, 10 directoras y 101 salones de clases.

Ya las funciones de los coordinadores se relacionan con el acompañamiento de las escuelas, la orientación del trabajo pedagógico, con foco en el trabajo del coordinador pedagógico y el desarrollo del currículo, su formación y su alimentación en relación con informaciones importantes para el desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela. El coordinador general de Educación Infantil es responsable de 29 unidades: 14 UMEI's, que atienden a niños de cuatro y cinco años, y 15 Centros Infantiles (CI's), que atienden a niños de cero a tres años y 11 meses. En esas unidades, ese coordinador general asesora, orienta y acompaña a 21 profesionales: 15 son directoras de CI's y seis, coordinadoras de las UMEI's.

La coordinadora general de Enseñanza Fundamental acompaña el proceso de aprendizaje de 10 escuelas, orientando de cerca el trabajo de 10 coordinadoras pedagógicas escolares y asesorando al proceso de formación en servicio que éstas desarrollan en sus unidades escolares. Ambos coordinadores generales mantienen un cronograma de reuniones mensuales junto con los coordinadores escolares para formación de los mismos, orientación y planeación general de trabajo, alineamiento de estrategias, acompañamiento del trabajo realizado en las escuelas y de los resultados

académicos de los alumnos. Además, se apegan a las directrices de un plan quincenal de acciones pedagógicas.¹⁴²

En relación con la evaluación de su trabajo, la supervisora comenta que, en su opinión, puede ver cosas que los maestros no ven. Su trabajo es calificado por los maestros, coordinadores y directores teniendo como punto más positivo su sentido de humanización y de escucha. Ella observa que, en la visión de algunos profesionales, el trabajo de la supervisión está divorciado de lo pedagógico, pero es un equívoco ya que sus acciones están siempre pautadas por esa focalización. Estima que, en la Enseñanza Fundamental, falta la presencia de un coordinador pedagógico en las escuelas que tengan tiempo integral.

Los coordinadores evalúan positivamente la labor del coordinador general por nivel porque eso trae unidad al trabajo realizado por las escuelas. Son calificados anualmente por el Secretario Municipal de Educación, a partir de las informaciones que recoge de sus visitas a las escuelas. Ambos coordinadores evalúan como positiva la intervención que realizan directamente en las escuelas o por medio de la coordinación pedagógica escolar porque sienten que ha aumentado el nivel de confianza en sus orientaciones y ven que funcionan como un soporte del coordinador en sus tareas. A eso llaman de socio productivo, o mejor, que los coordinadores pedagógicos escolares ven la coordinación pedagógica general como un “socio productivo” en quien pueden confiar y en quien tienen apoyo para sus dudas. Además de ser fuente de información y escucha constante, son alguien con quien pueden compartir sus angustias.

¹⁴² “Nosotros tenemos una rutina establecida por un instrumento que no es solamente un instrumento burocrático, sino una herramienta que dirige nuestras acciones diarias, porque uno aprende todos los días, y con las formaciones que hemos tenido actualmente pudimos percibir que veníamos haciendo muchas cosas que no eran de la competencia del coordinador. Dejábamos de atender algunas cosas para socorrer otras. Entonces ese plan de acción que trazamos está focalizado en lo pedagógico, en lo que es de nuestra competencia directa y estamos dejando de hacer.” (Comentario del Coordinador General de Educación Infantil).

Jerárquicamente, la comunicación de políticas o acciones generales siempre se inicia por el Secretario Municipal de Educación a sus equipos administrativo y pedagógico, y el equipo pedagógico, en este caso la supervisión y las coordinaciones pedagógicas generales, hace la labor de comunicarlas a la dirección y coordinación de las escuelas. La retroalimentación en sentido contrario se hace por medio de las visitas que personalmente el Secretario hace a las escuelas, así como por medio de las visitas constantes de la supervisión y de las coordinaciones. Las coordinaciones pedagógicas generales responden a una jefatura de sector que cuida de los aspectos administrativos de las escuelas por nivel. Entonces, la estructura jerárquica estaría constituida por el Secretario Municipal de Educación, la supervisión escolar, la jefatura de sector por nivel y los coordinadores pedagógicos generales. Como principales valores, los coordinadores defienden el derecho de todos a la educación, la creencia y la valoración de la educación como factor de humanización, potencialidad y de cambios.

La supervisión normalmente se relaciona de forma más directa con las direcciones de cada escuela, pero también interactúa con los funcionarios. La relación con los coordinadores generales se hace más frecuentemente con los coordinadores pedagógicos escolares y éstos con los maestros, los alumnos y la familia. La relación de los gestores del sistema con los padres de familia ocurre en función de cuestiones más específicas, que no pudieron ser resueltas por las direcciones o por las coordinaciones. A pesar de existir esa jerarquía de relaciones, los padres de familia pueden acceder a la supervisión y a las coordinaciones generales cuando quieran. Una de las frustraciones de los coordinadores es que no logran todavía el convencimiento total de los maestros en relación con las nuevas orientaciones de la política del municipio.

En el caso de la Educación Infantil, la mayor dificultad se encuentra en el manejo del gran grupo de educadoras que todavía tienen una visión

asistencialista superior a la de la educación en el cuidado de los niños de cero a tres años y 11 meses de edad. Según el coordinador, es donde lo pedagógico tiene más dificultad de penetrar. En el caso específico de la Enseñanza Fundamental, la coordinadora apunta la dificultad con un pequeño grupo de educadoras que todavía mantienen prácticas muy tradicionales de enseñanza y se rehúsan a cambiarlas. Una de las frustraciones de la supervisora es que le gustaría que su función fuera más relacional de lo que es. Como éxitos, ella comenta la cuestión del cambio en la concepción del refuerzo escolar y el logro de la distribución más equitativa de las clases contraturno.

Los coordinadores citan como éxito de sus trabajos la gran evolución en la calidad de los trabajos de coordinadores y maestros, la excelente comunicación con el equipo –incluso sus superiores–, el cambio de visión del atendimento de las guarderías para un enfoque más educativo, la disminución del número de retenciones en la Enseñanza Fundamental, la mejor comprensión de la perspectiva de inclusión en la escuela por parte de los educadores. Como estrategias de ampliación de visión los entrevistados citan la cuestión de separar la cuestión personal de la profesional para el tratamiento de temas importantes para el colectivo, la apertura para aprender ya que cada acenso solicita nuevas competencias para ampliar la perspectiva del hecho educativo, el manejo de la diversidad en pro de la construcción de un trabajo democrático, la capacidad de convivir y de escuchar.

En relación con el enlace con otros niveles educativos, el coordinador general de Educación Infantil comenta que hasta 2014 hubo mucho esfuerzo intersectorial dentro de las más diversas secretarías de la Alcaldía para asegurar la atención integral a los niños de cero a 10 años. Sin embargo, eso se redujo en 2015. De cualquier forma, hace una crítica de que varios proyectos municipales para ese fin no tienen seguimiento cuando los alumnos van a escuelas del Estado, a partir del sexto grado de la Enseñanza

Fundamental. Aquí se observa cómo la interrupción de atención interfiere en la continuidad de proyectos de atención integral.

En la transición de la Educación Infantil a la Enseñanza fundamental ya está institucionalizada la entrega de un informe personal de cada alumno para que el trabajo de atención que existía en la educación infantil continúe en la Enseñanza Fundamental. Como los dos niveles están comprendidos en el sistema municipal de educación, esa comunicación es facilitada por el acercamiento entre los gestores. Para el tránsito del alumno del quinto grado al sexto, hay un cambio de sistema educativo porque a partir del sexto grado hasta el fin de la Enseñanza Media es responsabilidad del Estado y no del Municipio. Existe formalmente la entrega de un informe por alumno por parte de Secretaría Municipal de Educación a la Dirección Regional de Educación, y a partir de este año, por iniciativa del Núcleo Pedagógico de esta Dirección hubo una serie de reuniones para estrechar los lazos entre los sistemas y hacer que el enlace entre ellos adquiriera más calidad. Los coordinadores generales evalúan positivamente esa iniciativa, que abre oportunidades para nuevos intercambios en varios campos de interés.

4.2.2.2.3. Gestión pedagógica estatal a nivel escolar. A nivel de la gestión pedagógica escolar, fueron entrevistadas dos profesoras coordinadoras pedagógicas, una de los grados finales de la Enseñanza Fundamental, que comprende cuatro años de estudio, del sexto al noveno grado, y otra de la Enseñanza Media, que comprende tres años de estudio. Ambas profesoras coordinadoras tienen más de 40 años de edad y entre 15 y 25 años de experiencia laboral en la educación y trabajan en una escuela con 50 profesores, 1,028 alumnos, con 30a aulas, distribuidas en tres turnos de clase: mañana, tarde y noche. La profesora coordinadora de Enseñanza Fundamental es licenciada en Letras y pedagogía con especialidad en supervisión escolar. La profesora coordinadora de Enseñanza Media es

licenciada en Matemáticas y posee diplomado en Derecho Educativo y cursos de actualización en Matemáticas.

Ambas cuentan con una vasta experiencia docente frente a grupos de la Enseñanza Fundamental y Media y pasaron por cargos de gestión antes de llegar al puesto de coordinación pedagógica que actualmente ejercen. La profesora coordinadora de Enseñanza Fundamental ha pasado por la experiencia de subdirección y la de Enseñanza Media por la de coordinación en escuela de Educación Infantil, donde también ha sido docente en este nivel. Las dos están en esa función de coordinación desde hace varios años: la de Enseñanza Media tiene ocho años y la de Enseñanza Fundamental, 12 años. Acerca de la formación inicial para la función, ni una ni otra recibió formación alguna por parte del sistema educativo estatal para ejercer la función.¹⁴³ Ambas comentan que fueron aprendiendo con la experiencia y perfeccionándose a partir de algunos cursos en línea facilitados por un programa de formación del Estado. Hasta la actualidad no existe un curso específico de formación de gestores pedagógicos.

Las profesoras coordinadoras tienen oportunidad de encontrarse con sus pares en reuniones técnicas mensuales, convocadas por la supervisión escolar o por el Núcleo Pedagógico de la Dirección de Enseñanza del Estado, ubicada en la ciudad. Además de ser reuniones para tratamiento de temas específicos y relacionados con la política educativa, sirven también como una orientación para la formación en servicio que los profesores coordinadores pedagógicos deben asumir como una responsabilidad de la función que ejercen. El asunto que las dos entrevistadas cuestionan es que el contenido tratado es insuficiente para ocupar los espacios de formación semanal de los maestros y eso las deja desfasadas, generando mucho trabajo de búsqueda de nuevos temas y materiales. Esa situación se

¹⁴³ “Para actuar en la coordinación pedagógica, uno hace una entrevista, después un examen y empieza a actuar. Uno casi aprende a ser coordinador actuando.” (Comentario de la profesora coordinadora de Enseñanza Media).

intensifica por la incapacidad de los profesores coordinadores del Núcleo Pedagógico de atender a todas las escuelas en sus demandas de formación.

El perfil para ocupar la función de coordinación es semejante al del municipio en el sentido de que cualquier candidato debe tener por lo menos una experiencia docente de tres años frente a grupos. En la opinión de los entrevistados, la competencia relacional es fundamental para el ejercicio de la coordinación pedagógica. Los documentos oficiales citados por las entrevistadas y que rigen la función fueron los Cuadernos del Gestor, publicados en 2008 y 2009, así como algunas resoluciones legales emitidas por la Secretaría Estatal de Educación.

Las herramientas más usadas por las profesoras coordinadoras pedagógicas para realizar bien su proceso de gestión son: la ficha individual del alumno, el control de asistencia diaria de los alumnos y la evaluación institucional. Las fichas individuales son registros de la vida académica del alumno, su historial de aprendizaje y de las dificultades del proceso y cómo eso ha sido canalizado o resuelto. No hay un documento que describa el proceso, o mejor, la secuencia de acciones para conducir los casos de dificultades de aprendizaje. Aunque haya muchos registros, las acciones no siguen un proceso estándar: son acciones, hábitos y actitudes concretadas por la práctica.

Una de las atribuciones formales de la función coordinadora, según las entrevistadas, es el desarrollo de la formación en servicio de los maestros. Para ellas, desde que empezaron a ejercer dicha función ha sido uno de sus grandes problemas y retos porque no se sienten preparadas para tal función, porque les falta una base y porque no tienen en su horario laboral el tiempo necesario para una buena investigación y preparación de los cursos ya que semanalmente los maestros tienen sus horarios de trabajo colectivos, las HTCP's, espacio aprovechado por la coordinación para varias actividades, entre ellas, la formación. Aunque desarrollen las actividades de formación, hay siempre una sensación de que el deber no ha sido cumplido

como debería. En esos horarios semanales se realizan también Consejos de Clase para acompañar y resolver los principales problemas de aprendizaje de los alumnos, a partir de contactos con las familias y del Consejo Tutelar Municipal, cuando las situaciones son más extremas.

Como las profesoras coordinadoras trabajan con un gran grupo de maestros de diferentes asignaturas, ellas desarrollan un trabajo pedagógico más general de orientación metodológica, mientras las orientaciones específicas quedan a cargo de los profesores-coordinadores del Núcleo Pedagógico de la Dirección de Educación, que hacen su trabajo desde la perspectiva del sistema y atienden a grandes grupos de profesores separados por asignatura. En el ámbito de esa orientación general, las coordinadoras a principio del año, durante el período de planeación anual, evalúan, junto con su grupo de maestros, los principales puntos del Proyecto Político Pedagógico de la escuela y trazan acciones de mejora que serán desarrolladas y acompañadas por ellas durante el año.

Una crítica hecha por las entrevistadas es que varias de sus acciones son limitadas por cuestiones legales¹⁴⁴ que las retrasan, impiden contratación de personal, etcétera, como en el caso del proyecto de refuerzo de aprendizaje de los alumnos, que no se realizó por problemas de la legislación educativa que solo autoriza la contratación de un tipo de funcionario que ya no existe en el sistema educativo.¹⁴⁵ Las profesoras coordinadoras también hacen una crítica al proceso de promoción continuada que desemboca como un problema grave en el inicio del nivel siguiente. Otra crítica que se muestra en la entrevista está relacionada con el

¹⁴⁴ “Yo diría que la parte burocrática nunca ha dejado la coordinación pedagógica. Nosotras, teniendo más experiencia, por el tiempo en que estamos actuando, sabemos que no se puede dejar de enfocar en los procesos de lectura para que se tengan avances, no se puede dejar de acompañar la clase del profesor para que se tengan avances [...] a veces uno se topa con algunas leyes que no dejan fluir mejor el trabajo.” (Comentario de la Profesora-coordinadora de Enseñanza Media).

¹⁴⁵ “[...] El Estado puso el profesor auxiliar solo para el 6º grado, un profesor de categoría F, que es estable pero no efectivo por concurso, cuya categoría está prácticamente extinta, no existe. Nosotros pasamos un año completo sin tener el profesor de refuerzo para el 6º grado por eso.” (Comentario de la Profesora-coordinadora de Enseñanza Media).

poco tiempo de las HTPC's, que son solamente 100 minutos por semana. Parte del tiempo se ocupa para lo que ellas llaman "cultura de los mensajes", que roban un tiempo precioso para actividades de formación y reflexión de la práctica en el salón de clase. Eso también imposibilita cualquier movimiento de integración entre asignaturas ya que ese proceso solicita bastante tiempo.

Lo que facilita cierta integración interdisciplinaria son los diferentes proyectos que desarrollan durante el año. Las profesoras coordinadoras también apuntan críticamente la finalización, sin aviso previo de la Secretaría de Educación, de proyectos importantes para el desarrollo del manejo con la tecnología y la falta de presupuesto para compra de equipos multimedia. Comentan que las decisiones tomadas son siempre inspiradas por razones económicas y nunca se toma en cuenta la cuestión pedagógica, como ocurrió con el Proyecto Accesa, para las salas de informática. Critican también que las funciones y las atribuciones de la coordinación son las mismas para el equipo de una escuela pequeña o grande, como es el caso de esta última, donde están.

Otra de las atribuciones formales de la coordinación es asistir a las clases de los maestros, pero las entrevistadas apuntan la gran dificultad de llevarlo a cabo en un ambiente en que muchos maestros no aceptan ese tipo de acción porque las juzgan como unas maestras igual a ellos, generando muchos conflictos de orden personal, lo que requiere de negociación y flexibilidad. La dificultad está también en la burocracia del proceso porque hay que pedir el permiso al profesor, acordar con él y con anticipación el día y hora, definir el enfoque de la observación para después dar una retroalimentación a partir de ese enfoque.

Aunque confiesen que recibieron suficiente capacitación para realizar esa labor, no logran hacerla bien por ese largo proceso y por el rechazo de varios profesores. Además de eso, su rutina está marcada por muchas acciones de acompañamiento: de la situación individual de aprendizaje de

cada alumno, de las innumerables situaciones de conflicto, del proceso de desarrollo del currículo y de la evaluación de aprendizaje, desarrollo de proyectos, excursiones, entre otras, y también la atención a las familias, que les toma mucho tiempo. Otro aspecto señalado por las entrevistadas fue el reconocimiento del equipo para el trabajo que realizan, y lo mucho que sus posturas personales y sus perfiles relacionales impactan el trabajo que realizan.

Las profesoras coordinadoras también comentan que el gran valor de su gestión está centrado en la ética profesional, basada en el buen ejemplo y en la valoración de lo humano.¹⁴⁶ Aunque coordinen niveles diferentes, ambas dan orientaciones técnicas de trabajos para el grupo como un todo, sin separación por nivel. Una de las mayores frustraciones es la falta de reconocimiento por parte del sistema de sus labores y logros ya que siempre se valora el resultado en detrimento del proceso, que se hace mucho en las entrelíneas. Otra es no lograr realizar el trabajo de convencimiento pedagógico con todo el equipo, que rotan mucho, haciendo que determinados procesos siempre estén comenzando del punto cero.

Como una necesidad para sus formaciones para la coordinación pedagógica, ellas comentan la base teórica para la formación en servicio de su equipo y la necesidad de recibir capacitación en gestión de personal porque es una de las competencias más exigidas por la función. Para lograr un punto de vista más amplio a fin de ejercer la función gestora, las entrevistadas hablan de la capacidad de estudio y de autoformación. No comentan otras estrategias. Para resolver los posibles conflictos ocasionados por la confluencia de focos de trabajo de los diferentes agentes escolares o del sistema, las entrevistadas hablan de la necesidad de asociarse con los otros agentes para que el trabajo evolucione, a partir de la

¹⁴⁶ “No tiene sentido querer trabajar lo pedagógico si primero no se ve el lado humano de todo niño, de todo adolescente. Él no logra avanzar si nosotros no lo apoyamos en la parte social. Actualmente conocimos a todos nuestros alumnos, no por números, sino por nombres, por apellidos, por la familia... Ellos se sienten valorados.” (Comentario de la Profesora-coordinadora de Enseñanza Fundamental).

claridad de funciones de cada uno. Ellas, por ejemplo, no cuidan de la parte disciplinaria de los alumnos, salvo si tiene una intervención grave en el proceso de aprendizaje.

4.2.2.2.4. Gestión pedagógica estatal a nivel del sistema. A nivel del sistema, dentro del Sistema Educativo Estatal, se entrevistaron 12 agentes de una de las regiones de ese sistema: una supervisora de enseñanza, el director y 10 profesores-coordinadores del Núcleo Pedagógico. La supervisora tiene 61 años de edad y 36 de labor educativa, de los cuales 25 ejerció como docente frente a grupo y 11 en su actual función. Es licenciada en Letras y Pedagogía y posee un diplomado en Gestión Educativa. El director del Núcleo Pedagógico tiene 44 años de edad y 11 de trabajo en el magisterio, porque ejerció la profesión de periodista antes de ingresar en el sistema educativo estatal. Es licenciado en Letras y Pedagogía y es maestro en Educación.

Los profesores-coordinadores tienen entre 33 y 63 años de edad y entre 10 y 38 años de trabajo en educación y son especialistas en las siguientes asignaturas: Matemáticas para Enseñanza Fundamental, Matemáticas para Enseñanza Media, Portugués para Enseñanza Fundamental, Portugués para Enseñanza Media, Ciencia y Biología, Educación Especial, Tecnología Educacional, Historia, Geografía y Educación Física. Además de las licenciaturas, una de las profesoras coordinadoras es maestra y doctora, otro es maestro y doctorando, tres son maestros, una está cursando la maestría, uno tiene doble licenciatura, una más tiene solamente diplomado.

En relación con la experiencia en gestión para asumir la actual función que ejercen, la supervisora salió directamente de la experiencia docente

para asumir la supervisión, en un momento en que el perfil no exigía experiencia en coordinación o dirección.¹⁴⁷ El director del Núcleo Pedagógico ha sido coordinador pedagógico escolar antes de asumir la función directiva actual. Entre los profesores-coordinadores, cinco pasaron por la experiencia de coordinación pedagógica escolar en Educación Básica; una, por la coordinación de curso en la Educación Superior; otra ha tenido la experiencia de coordinación pedagógica, subdirección y dirección; uno más ejerció como subdirector y director. Tres de esos profesionales tienen también experiencia como docentes en la Educación Superior.

El tiempo de ejercicio en la función de los profesores-coordinadores del Núcleo Pedagógico gira alrededor de siete y ocho años. La menos experimentada tiene dos años en la función y la más, 12 años. De estos 12 profesionales que actúan en la gestión pedagógica a nivel del sistema, solamente la supervisora tiene el perfil adecuado para su cargo porque fue admitida por concurso público. Todos los demás entraron por invitación o por examen interno. Los profesionales del citado Núcleo continúan con su cargo de maestros y están asignados en sus nuevas funciones. Al terminar su gestión, deben regresar al salón de clases.

En relación con la formación inicial para el ejercicio pleno de la supervisión, la supervisora comenta que, para la función, no ha recibido una formación específica y cuenta como formación inicial toda la bibliografía que debió estudiar para hacer el concurso público. Comenta que tuvo dos días de capacitación cuando asumió el cargo e hizo varios cursos cortos de la propia Secretaría Estatal de Educación para complementar la comprensión de su labor. Más allá de esto, solamente su propio proceso diario de autoformación. El director del Núcleo Pedagógico tampoco tuvo ningún tipo de formación por parte de la Secretaría de Educación para ejercer su

¹⁴⁷ “La Ley Complementaria 1256, de enero de 2015, cambia los requisitos para ocupar el cargo. Es necesario tener licenciatura completa, pedagogía o posgrado en el área de educación, con experiencia profesional de por lo menos ocho años de ejercicio efectivo en el magisterio, de los cuales tres años deben haberse desempeñado en gestión educativa.” (Comentario de la Supervisora de Enseñanza).

función.¹⁴⁸ Los profesores coordinadores, de igual forma, no recibieron una formación específica¹⁴⁹ para la gestión pedagógica, lo que sí hubo fueron formaciones en temas específicos de cada asignatura, aunque discontinuas, pero que, incluso actualmente, o más específicamente, desde 2014, no están ocurriendo debido a los recortes financieros de la Secretaría de Educación.¹⁵⁰

Los profesores-coordinadores tienen que buscar su propia formación por medio de estudios en grupos con sus pares o individualmente, por medio de sus propias investigaciones. Esta falta de formación¹⁵¹ impacta directamente la función de estos gestores porque algunos de ellos son responsables de otros gestores del ámbito escolar y, a nivel de sistema, no se encuentran con sus pares para el proceso tan rico de compartir experiencias. Solamente los profesores-coordinadores del núcleo se encuentran semanalmente para estudios de temas de interés general y no

¹⁴⁸ “[...] Hay mucha presión, hay mucha solicitud de que la Secretaría forme los directores de Núcleo Pedagógico, entre tanto tengo mis reservas porque yo ya tengo un modelo de trabajo, una línea, y la formación por lo que he visto hoy de los directores va a estar mucho más próxima de una gestión empresarial [...] La gestión empresarial... si llega hoy dentro del Núcleo Pedagógico va a generar mucho conflicto ya que muchos de mis profesores-coordinadores, que tienen formación académica, no creen en esta gestión empresarial. Vemos que mucho de lo que se intenta implementar de esa política [...] no genera buenos logros.” (Comentario del Director del Núcleo Pedagógico).

¹⁴⁹ “Nunca hubo una formación para el coordinador del Núcleo Pedagógico. Había sí una formación, donde ellos eran llamados varias veces para encuentros para hablar de determinado proyecto de la Secretaría y cómo se iba a trabajar estos proyectos [...]. Entonces, a eso el Estado llamaba formación.” (Comentario del Director del Núcleo Pedagógico).

¹⁵⁰ “[...] el gran problema de la Secretaría Estatal de Educación es que todas las personas que están pasando por allí son burócratas, no son pedagogas. Entonces uno está allá para hacer la máquina funcionar, la máquina administrativa y no la máquina pedagógica. Por tanto, todo lo que es pedagógico y genera costo, yo lo recorto. Aquello que yo puedo recortar, ¿dónde lo voy a hacer primero? En lo pedagógico [...] La inversión en la formación del profesional de la red es muy pequeña, no existe [...] Nuestra formación por los órganos centrales es muy, pero muy deficitaria. Y cuando ocurre, en 90% de los casos, es tercerizada. Sin embargo, nosotros no podemos repetir ese esquema. Tenemos que dar la cara, tenemos que enfrentar a los maestros...” (Comentario del Profesor-coordinador de Lengua Portuguesa de Enseñanza Media).

¹⁵¹ “Lo que ocurre mucho, como de cierta forma nosotros criticamos y pensamos mucho en la formación de los maestros, es que nuestra formación del Núcleo Pedagógico es casi una autoformación: no recibimos formación específica de los órganos centrales. Tampoco recibimos formación por área. La formación por área que nosotros damos es lucha nuestra.” (Comentario del Profesor-coordinador de Lengua Portuguesa de Enseñanza Media).

específico de cada asignatura. Ésa es la misma dificultad del profesor coordinador escolar ya que tiene que coordinar un conjunto de maestros de diferentes asignaturas. El director del Núcleo Pedagógico explica que, en su opinión, el más grave problema de las políticas o de los proyectos de formación de la Secretaría Estatal de Educación es la falta de continuidad, en función de los frecuentes cambios de secretarios de educación, muchos de ellos, incluso, sin formación educativa.

El perfil para la gestión pedagógica a nivel del sistema exige formadores capacitados para implementar en las escuelas las políticas diseñadas por la Secretaría de Educación. La supervisora comenta que antes tenían el papel también de proponentes de políticas, pero ahora ese papel es más relajado. El director del Núcleo Pedagógico comenta que el perfil formal para su función es bastante técnico y que, en su práctica, por exigencia del dirigente educativo, pasó a tener una función exclusivamente pedagógica a partir del ingreso de asesores que asumieron sus responsabilidades más burocráticas. Eso cambia, en la práctica, el perfil teórico de esa dirección. Además, en su visión, el perfil debe contemplar amplio conocimiento de la realidad educativa y escolar, vivencias en los procesos de gestión escolar, sea dirección o coordinación pedagógica, además de amplia experiencia docente.

En el caso de los profesores-coordinadores, que son la punta de la formación directa del maestro, el perfil de formador es esencial, añadido al de investigador y estudioso de la educación y que tenga una base muy sólida de conocimientos sobre educación.¹⁵² En la perspectiva de los profesores-coordinadores, el rol de la función es más grande que el conjunto de características que compone el perfil de la función. Éste incluiría: la capacidad de escucha; de relacionarse bien con las personas, en este caso

¹⁵² “[...] es muy difícil trabajar con la formación hoy, el maestro pide mucho, exige mucho y si no tienes una sólida formación pedagógica –la mirada desde la escuela–, si no has sido un maestro reconocido por su trabajo en el salón de clases o un coordinador también reconocido, no serás bien aceptado por los maestros en esa función de formador.” (Comentario del Director del Núcleo Pedagógico).

específico, con los profesores; la práctica reflexiva; la capacidad de articular varias competencias y habilidades, planificar y problematizar situaciones educativas; tener una mirada crítica hacia los hechos educativos, principalmente en lo concerniente a las políticas, y estar abierto a los cambios. Es sentido común entre ellos que el diferencial profesional de cada uno también se caracteriza como un tipo de perfil para la función.

Según la supervisora, el documento que describe oficialmente su función y otras funciones gestoras es el decreto 57141, del 18 de julio de 2011. En su caso es el artículo 78. El Director del Núcleo Pedagógico y los profesores-coordinadores citan una resolución que describe sus atribuciones, pero no supieron determinar cuál es su número o nombre. La supervisión utiliza un cronograma de juntas semanales con el dirigente y el Núcleo Pedagógico, además de una agenda para registrar demandas y orientaciones dadas. No ha comentado acerca del uso de otras herramientas propias de la gestión de procesos.

El Núcleo Pedagógico maneja un plan anual o bianual de trabajo que se desdobra en la planeación de los profesores-coordinadores del núcleo. Ese plan se monta a partir de la demanda de formación de las escuelas y es evaluado al final del período. La supervisora comenta que hace un trabajo conjunto entre lo pedagógico y lo administrativo ya que en sus acciones, es difícil disociar uno del otro. Su principal atribución, según su relato, es acompañar la implementación de las políticas y los proyectos de la Secretaría de Educación en las escuelas y disparar acciones de intervención, dependiendo de la situación de cada una de ellas. Además, acompaña el rendimiento escolar de los alumnos, solicita formación para maestros a partir de la detección de desfases entre la práctica docente y el *currículum*.

La supervisión es también responsable por la difusión de la legislación en todo el sistema, incluyendo el Núcleo Pedagógico, desarrollando un intenso proceso de comunicación, principalmente con las escuelas y sus

gestores, para validar o no la correcta implementación de dichas políticas. También cuida de aspectos relacionados con la atribución de clases, la recuperación de aprendizaje, el buen funcionamiento físico de las escuelas y la formación de directores y profesores coordinadores de las mismas en cuestiones genéricas de políticas educativas, *currículum*, etc. Además, participa semanalmente de las HTPC's, las horas de trabajo colectivo de los maestros, donde se juntan también el director y las coordinaciones pedagógicas, en las escuelas bajo su supervisión. La supervisora apunta la cuestión del diálogo, de la construcción de consensos, de la interrelación basada en el cumplimiento de atribuciones y reglas como los ejes para el éxito de su trabajo junto a la gestión escolar. Según ella, se debe siempre partir de un trabajo de prevención para evitar la intervención.

La principal función del director del Núcleo Pedagógico es coordinar el trabajo de los profesores coordinadores de cada asignatura, articulando las acciones del Núcleo con otros sectores de la Dirección. Comenta el director que no es función del Núcleo Pedagógico hacer observaciones de clase¹⁵³ ya que ésa es una labor directa del profesor-coordinador pedagógico de la escuela. Sin embargo, en algunas situaciones en que les interesa saber si está llegando a los alumnos las estrategias desarrolladas en sus formaciones, esa entrada puede ocurrir como parte de un proyecto que involucra directamente al maestro que está frente a los grupos. En la perspectiva de los profesores-coordinadores del Núcleo Pedagógico, éstas son sus principales atribuciones:¹⁵⁴ ser un socio del maestro en su desarrollo

¹⁵³ “El entrar en el aula aún es un tabú en muchas escuelas. Yo hablo de que en la mayoría de las escuelas [...] es un tabú, sea aquí en el Estado como en todo el país. Hay escuelas que ya lograron hacerlo de forma dialogada, acordada con el profesor. Nosotros podemos hacer esa función, uno y otro profesor-coordinador ya tiene este tipo de intervención. Yo ya fui coordinador de escuela cuando llegué aquí y ¿qué veía? Una práctica de entrar en el salón por entrar, con un documento para evaluar la clase. Ésta no es nuestra función. ¿Cómo vamos a hacer? Construir junto con el profesor y después allí, junto con él, checar como está el aprendizaje dentro del aula.” (Comentario del Director del Núcleo Pedagógico).

¹⁵⁴ “Creo que, tanto en el Núcleo Pedagógico como en la coordinación pedagógica de una escuela, existe el servicio pedagógico y el servicio burocrático. No hay cómo evadirlo. El Núcleo tiene mucho servicio burocrático, a veces más de 50% de nuestro tiempo es tomado por el servicio burocrático. Sin embargo, veo que lo burocrático es importante cuando está

profesional; acompañar, vía profesor-coordinador pedagógico escolar, la evolución de las prácticas docentes; dar orientaciones técnicas específicas por asignatura de acuerdo con la demanda de las escuelas; desarrollar actividades de formación de profesores en las escuelas o en polos, generalmente con focalización en el *currículum* y estrategias didácticas por asignatura.

Todo el sistema pasa por una evaluación anual al final del período lectivo. A partir de esa evaluación, apunta la supervisora que el mayor impacto de su trabajo ha sido en lo pedagógico, y eso es reforzado por el trabajo conjunto que desarrolla con el Núcleo Pedagógico. Uno de los indicadores que utiliza este Núcleo para evaluar el impacto de su trabajo sobre la educación de las escuelas que atienden es el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) que, en dos años de trabajo, saltó de la posición 76 en el Estado a la posición cinco. Aunado a eso se encuentra también la mejora de algunas habilidades en el examen SARESP,¹⁵⁵ que se relacionan principalmente con el trabajo realizado en las orientaciones técnicas.

Otro indicador del trabajo realizado es la aceptación del grupo de profesores y la buena acogida del aumento de las formaciones dentro de las escuelas y disminución en polos colectivos. Según los profesores-coordinadores, aun cuando sea difícil medir el grado de mejora en los aprendizajes de las intervenciones que realizan, es un hecho que en los dos últimos años, la región donde trabajan subió del octagésimo séptimo lugar al séptimo en cumplimiento de metas en un conjunto de 91 regiones. Sin embargo, expresan su angustia por no encontrar vestigios mensurables del impacto de su trabajo en la mejora pedagógica de sus escuelas, a no ser por

al servicio de lo pedagógico.” (Comentario del Profesor-coordinador de Portugués de Enseñanza Media del Núcleo Pedagógico).

¹⁵⁵ Del Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. En español, Sistema de Evaluación de Rendimiento Escolar del Estado de São Paulo.

medio de evaluaciones internas y autoevaluaciones.¹⁵⁶ La no formalización de la función del profesor-coordinador como un cargo efectivo, de carrera, fragiliza de cierto modo la condición de ser coordinador porque trae en sí siempre una carga de transitoriedad ya que los profesionales continúan siendo maestros desplazados para dicha función.

Los principales valores defendidos por la supervisión en su práctica son el apego a la legalidad, el cumplimiento de plazos y el respeto por las personas. El director del Núcleo Pedagógico defiende el respeto por el profesor que está frente a grupo y el diálogo como forma de mantener la salud de las relaciones. Una de las frustraciones de la supervisión fue la de no lograr estar el tiempo que quisieran en contacto con los profesores en sus horas de trabajo colectivo por las tantas demandas urgentes que surgen en la delegación.

El director del Núcleo Pedagógico comenta que algo que les trajo mucha frustración fueron los diversos cambios en la estructura de la Secretaría de Educación, la escasez de diálogo y de inversión en formación en los últimos dos años, aunada a la falta de consulta a las bases para elaborar e implementar políticas educativas. La supervisión, por otro lado, se mostró satisfecha con la formación que pudieron ofrecer a los profesores-coordinadores pedagógicos de las escuelas, aunque en detrimento de la atención que anteriormente daba a los directores. Ambos gestores comentan que la ampliación de visión necesaria a la función que actualmente ejercen se debe a sus trayectorias laborales y la larga experiencia profesional, además de mucho estudio, investigación y autoformación.

Para los profesores-coordinadores del Núcleo, esa ampliación de visión es consecuencia de su experiencia laboral, de su preparación

¹⁵⁶ [...] yo busco, busco evidencia de que nuestro trabajo se está reflejando positivamente y no logro encontrar esas evidencias en las evaluaciones institucionales, en este caso, las de gran escala. Lo que sí percibo es que de repente nosotros logramos algo con la autoevaluación..." (Comentario de la Profesora-coordinadora de Matemáticas de Enseñanza Fundamental).

personal, a cada función de gestión que fueron asumiendo; de la profundización del conocimiento técnico relacionado con la función; del aumento de contacto con otros agentes educativos y con sus propios pares; del desarrollo de la capacidad de escuchar, reflexionar, de construir con el colectivo en un ambiente democrático. En el caso del enlace con otros niveles educativos, la dirección del Núcleo Pedagógico tomó la iniciativa de abrir un diálogo con la Secretaría de Educación del Municipio y en la actualidad hay estrategias para facilitar la transferencia de los alumnos de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, que es responsabilidad del municipio, a los años finales de este mismo nivel, que es responsabilidad del Estado. La división de responsabilidades para la formación de maestros y profesores-coordinadores también redujo la posibilidad de grandes conflictos con la supervisión, que asumió la formación de los profesores-coordinadores, mientras el Núcleo Pedagógico, por medio de sus profesores-coordinadores, asumió la formación de maestros.

4.3. Análisis documental

Este apartado del trabajo de investigación se aboca a los principales documentos definidores de las políticas educativas en los dos países estudiados, además de los que fueron citados por los entrevistados como descriptores de sus perfiles y sus atribuciones funcionales. El análisis se enfoca en cómo se manejan los conceptos de gestión, en especial, el de gestión pedagógica, objeto de estudio de este trabajo. Por lo tanto, no es intención agotar el análisis de dichos documentos en todos sus aspectos. En México, los documentos analizados fueron: Ley General de Educación; Acuerdo 592; Ley del Servicio Profesional Docente; Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal,

2015-2016 y documentos internos de información. En Brasil, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB 9394/1996; Plan Nacional de Educación (PNE); Planes estatales y municipales de Educación; Estatutos del Magisterio; Resoluciones descriptoras de perfiles profesionales y documentos internos de información.

4.3.1. El caso de México

La Ley General de Educación mexicana, escrita en los años noventa y revisada recientemente en 2013, relaciona como agentes del proceso educativo a los educandos, los educadores, los padres de familia y las autoridades educativas. Particularmente, en el ámbito de la gestión pedagógica educativa, escolar y áulica, describe como sus autores a los docentes, los docentes con función directiva y los supervisores. Estos últimos, en algunas partes del texto figuran como autoridades escolares y en otras como autoridades educativas, así como otros profesionales de la esfera administrativa del sistema, que tienen como función primordial aplicar y vigilar el cumplimiento de la Ley en el ámbito escolar. Este trabajo evidencia que, aunque el supervisor tenga una gran actuación en la escuela, su mirada y su orientación de trabajo están dadas por el sistema, a diferencia del director de plantel, cuya práctica está completamente inmersa en el ámbito escolar. Es común también encontrar las categorías “supervisión” y “dirección” como agrupadoras de varias funciones pertenecientes al mismo nivel.

En este sentido, habría que aclarar la naturaleza de autoridad educativa otorgada al supervisor y de autoridad escolar al director, para definir límites importantes de acción y evitar conflictos de responsabilidades y gastos de energía en enfoques semejantes. Este documento describe “las autoridades escolares” refiriéndose al director como su líder exclusivo y no

menciona ninguna otra figura como autoridad exclusivamente pedagógica a nivel escolar. Es una ausencia que se repite en los documentos derivados de dicha Ley. La legislación en México desde los años noventa pone el foco de la gestión en la escuela y refuerza eso, en la actualidad, con la nueva orientación del nuevo proyecto denominado “La escuela al centro”, que crea nuevas figuras para el contexto escolar. En el texto de la Ley, en distintos momentos se opta por el término “didáctico” y no “pedagógico”,¹⁵⁷ práctica común en varios textos oficiales que no diferencian los términos y los ponen como sinónimos.

La Ley General de Educación enfatiza una característica que va a marcar toda la concepción de promoción dentro de los diferentes niveles de gestión, que es la docencia como la base profesional para otras funciones. Dos formas de comprobar eso son las nomenclaturas profesionales y la descripción de los perfiles profesionales. Según el texto, lo que se considera como agentes escolares son los docentes y los docentes con funciones variadas, como de dirección, subdirección, ATP, especialista, etc. Incluso esa misma base se utiliza para la supervisión. Ese perfil mínimo ha proyectado a todo el sistema una serie de problemas poco analizados, que es la cuestión de la formación docente, la cual, bajo la perspectiva de este trabajo, es insuficiente para soportar las labores de gestión más allá del salón de clases porque no hay registro histórico de inversión en preparación de ese personal en los elementos básicos de gestión, importantes para la buena conducción de todos sus niveles, sea el áulico, el escolar o el educativo.

Se comprende que no podría ser diferente porque el sistema educativo en sus bases está constituido por maestros; sin embargo, reproducir esa práctica claramente débil provoca que los problemas de gestión de los ámbitos educativos, escolares y áulicos permanezcan sin soluciones más definitivas y potenciadoras del cambio necesario. No es una crítica a la profesión docente sino al proceso de formación inicial y en

¹⁵⁷ Ver Ley General de Educación, Artículo 22.

servicio que no posibilita desarrollar las competencias exigidas para tales funciones. Más allá del ámbito educativo ocupado por la supervisión escolar, la elección de personal sigue otros criterios y es un blanco de crítica de los entrevistados ya que muchos de los que toman decisiones en relación con la educación como proyecto nacional, distrital, estatal o municipal no son educadores ni docentes.

¿Culpa de los maestros? No, porque si algo se sostiene es gracias a su contribución responsable y a la inversión personal de varios de los docentes que estuvieron y todavía están en funciones gestoras, quienes contribuyen a que el proyecto de educación nacional siga progresando. Entonces, actualizar, en la Ley General de Educación y en los documentos que se basan en ella, la relación de autores escolares y educativos como agentes definitivos del espacio educativo, sería un primer paso para el cambio en la comprensión de la gestión de la educación. Muchas de las funciones pedagógicas son transitorias y aparecen o desaparecen en función de cambios en políticas educativas y son percibidos por los educadores como inestables y poco definidos funcionalmente y en relación con la carrera docente.

Otro cambio necesario es la comprensión de la gestión escolar como algo mucho más que la dimensión administrativa y financiera. En la descripción de los lineamientos de la gestión escolar,¹⁵⁸ impera una concepción materialista que se enfoca en la infraestructura, en la operación, olvidando la dimensión pedagógica como parte relevante de este nivel de gestión. Esto también es claro en el uso del término “administración” como sinónimo de “gestión”,¹⁵⁹ cargado de expresiones como uso de datos, mejora continua, plan de acción, metas verificables, eficiencia en la administración

¹⁵⁸ Ley General de Educación, Artículo 12, inciso V bis: “Emitir, en las escuelas de educación básica, lineamientos generales para formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director”.

¹⁵⁹ Ver Ley General de Educación, Artículo 13, inciso VIII.

financiera, resolución de problemas, etcétera.¹⁶⁰ Además, el aspecto del ejercicio de la autonomía de este nivel de gestión se circunscribe mucho más al ámbito financiero que pedagógico, autonomía considerada como sinónimo de abandono en muchos contextos.

Un aspecto más que merece revisión crítica es la gradación que se usa y se repite en otros documentos que detallan aspectos de la Ley, la cual expone como atribución de la Autoridad Educativa Federal el regular el sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de Educación Básica. La superación profesional es algo muy difícil de alcanzar en un ambiente de poca valoración formativa, como el momento en que se vive actualmente, aspecto ampliamente confirmado por los entrevistados. Ésta sería una capacidad posible de desarrollar si hubiera políticas claras de formación que anticiparan el desarrollo de los perfiles necesarios para todas las funciones del sistema que están relacionadas con la promoción de la carrera docente.

Sin esta preocupación por parte del Sistema en preparar sus futuros líderes como una inversión permanente, continuará reforzándose la idea de que los perfiles para las funciones de gestión se dan naturalmente por la práctica docente, y eso no es una verdad. Tanto que, conscientes de eso, los profesores interesados en avanzar en su trayectoria profesional, apuestan en una formación de base subjetiva ya que los parámetros dados por el sistema son insuficientes o presentan naturaleza provisoria. Éste es el caso de los perfiles de las nuevas figuras que, en la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2015-2016, son descritas bajo la observación de que dichas funciones aun

¹⁶⁰ Ver Ley General de Educación, Artículo 28, incisos I, II y III.

no tienen su perfil aprobado y aclarado,¹⁶¹ aunque han pasado dos ciclos escolares desde su implementación.

La Ley del Servicio Profesional Docente describe, entre otras cosas, el perfil de los profesionales de la educación y, en este aspecto, interesa a este análisis. Igual que la Ley General de Educación, los sujetos pasibles a esta Ley son los mismos, sin una discriminación que los identifique más allá del docente, docente en función de dirección y supervisión. A diferencia de la Ley General de Educación, aquélla, en su Artículo 4, describe una serie de conceptos fundamentales para comprender mejor el texto, entre ellos los de capacitación y formación, este último ampliamente utilizado en el presente trabajo, ya que dicho concepto se relaciona con “la adquisición de bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” y supera la acción complementaria de la capacitación.

También, en el inciso XXI¹⁶² de este mismo artículo, se define perfil como “conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberán tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente”; sin embargo, el perfil profesional para las funciones de gestión pedagógica no contempla los aspectos mencionados en esta conceptualización. Es necesario también mencionar que, en el inciso XXIII, el concepto de docente con función directiva¹⁶³ se abre en un abanico para

¹⁶¹ Acerca del Subdirector Académico. Inciso 3.2.2, punto 191: “Las actividades que se describen en el presente no son limitadas al quehacer cotidiano de esta figura por la misma naturaleza del proceso educativo. Las funciones establecidas para el Subdirector Académico se encuentran en proceso de autorización, situación que no impide que realice aquellas actividades que las autoridades educativas correspondientes determinen”. Esta observación aparece en la descripción de las otras tres nuevas figuras.

¹⁶² El “inciso” es un desdoblamiento del artículo o del párrafo, representado por el número romano.

¹⁶³ Ley del Servicio Profesional Docente, Artículo 4, fracción XXIII. “[...] Personal con Funciones de Dirección: A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados. Este personal comprende a

configurar otros agentes que no son considerados en el texto de la Ley General de Educación, como es el caso de los subdirectores, lo cual interesa mucho a esta investigación ya que suman una serie de habilidades fundamentales para la gestión, como la planeación, la coordinación, la evaluación, la relación, con fines de alcanzar, en los alumnos, los aprendizajes esperados.

En el tópico siguiente, el XXIV, se describe brevemente lo que es el “personal con funciones de supervisión”, y se enumeran acciones como vigilar, apoyar, asesorar, promover, favorecer, habilidades relacionadas con la naturaleza de agente externo que actúa en la escuela, diferentemente del personal directivo, que actúa desde dentro. Ya en lo que se refiere a la función docente, la descripción profundiza habilidades encontradas en otras funciones de gestión, como “asumir la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela” y, en consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la promoción, la coordinación, la facilitación del proceso educativo, siendo su agente e investigador.

En el Artículo 8, al hablar de las atribuciones de las Autoridades Educativas locales, expresa claramente en los incisos VIII y XII la responsabilidad en la formación continua y el desarrollo del personal docente y con funciones de dirección en aspectos también relacionados con el liderazgo y la gestión. En el 10, expresa la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública de determinar los perfiles y los requisitos mínimos para el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento del personal que ocupa las más diversas funciones dentro del sistema educativo. En el caso de promoción a la dirección y la supervisión, el requisito mínimo es de dos años de experiencia frente a grupo.

coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la Educación Básica; a jefes de departamento, subdirectores y directores en la Enseñanza Media Superior, y para ambos tipos educativos a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes conforme a la estructura ocupacional autorizada”.

En el Capítulo IV, Artículo 27, para la promoción a director, se comenta de un período de dos años de inducción, durante el cual el profesional deberá cursar programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la Autoridad Educativa Local, que también será responsable por brindar, en ese período, orientaciones para fortalecer dichos aspectos. Al final de ese período se hace una evaluación de desempeño y, de no lograr aprobación, el profesional regresa a sus actividades docentes. Si lo logra, recibe nombramiento definitivo. El relato del director, de los supervisores y los subdirectores académicos contraría esa orientación legal ya que todos afirmaron que nunca recibieron formación específica para las funciones de gestión por las cuales pasaron y tampoco tuvieron un período de inducción para aprender las labores exigidas.

Es notable observar el valor que llega a tener la evaluación de desempeño en este nuevo escenario. El Artículo 46 menciona un movimiento lateral de formación para los profesionales que desean desarrollarse en distintas funciones y el Artículo 59 expresa la responsabilidad del Estado en proveer a los profesionales de opciones de formación continua; sin embargo, eso tampoco aparece en los relatos de los educadores entrevistados así como evaluaciones de desempeño de la función, base de todo el movimiento de reforma que se expresa en esta Ley. Una vez más los entrevistados fueron unánimes en afirmar que, desde que asumieron las funciones actuales, no fueron evaluados por el sistema, solamente por mecanismos internos de la escuela y que no les fueron ofertadas opciones de formación continua para el ejercicio de la función.

La excepción es el subdirector de gestión escolar que pasó por un concurso de oposición para ascender a la función de director de plantel, pero eso tampoco es evaluación de desempeño. Otro aspecto que hay que observar es que la Ley habla de la definición y amplia comunicación de los perfiles profesionales para que todos los que deseen promoverse a una determinada función conozcan el perfil exigido y las atribuciones de la labor

a que se candidatean. El Artículo 58,¹⁶⁴ en el capítulo III, describe ese proceso. Sin embargo, eso solo vale para los que van a concurrir a funciones cuya selección se hace por concurso para promoción o nuevo ingreso; a los que están en ejercicio no les llegan estas comunicaciones.

La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2015-2016 es un amplio documento normativo de carácter obligatorio, descriptivo de las diversas dimensiones del trabajo escolar. Por primera vez aparece un apartado en que sitúan los líderes escolares, entre los cuales están los subdirectores académicos y demás figuras recientemente creadas. En este apartado se ubica con más claridad la dimensión administrativa separada de la pedagógica, al afirmar que el Director del plantel es el representante de todo acto de orden administrativo y también de los de orden académico y técnico-pedagógico. Para la primera situación podrá contar con el apoyo de un subdirector de gestión escolar y para la segunda, de un subdirector académico. Esto sería lo ideal para apalancar el proceso de gestión en dirección a nuevos cambios; sin embargo, la existencia de todas las nuevas figuras está condicionada al tamaño de la escuela, o sea, debe tener más de 10 grupos. Esto debilita el proyecto defendido como motor de cambios.

En el punto 84 se habla de la responsabilidad del director y del supervisor en orientar el proceso de evaluación al principio del año lectivo. Vale la pena resaltar que ésa sería una actividad a ser gestionada por el subdirector académico porque eso está comprendido por la especialidad de su labor; sin embargo, en la Ley, él aparece solamente como apoyo. Se

¹⁶⁴ Artículo 58: “Las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto propiciarán las condiciones para generar certeza y confianza en el uso de los perfiles, parámetros e indicadores autorizados conforme a esta Ley, a efecto de que éstos sean reconocidos por sus destinatarios y por la sociedad. Asimismo, asegurarán una difusión suficiente de dichos perfiles, parámetros e indicadores para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión los conozcan a fondo, comprendan su propósito y sentido, y los consideren como un referente imprescindible para su trabajo”.

observa que una descripción clara de funciones descargaría ésa y otras tareas de esos dos autores pedagógicos, atribuyendo al subdirector académico una responsabilidad que debe formar parte de su perfil. Lo que se percibe en toda la guía es que se refuerza demasiado el liderazgo del director en detrimento del empoderamiento del subdirector en actividades exclusivamente académicas.

El punto 85 también encierra una actividad de gestión que sería de responsabilidad del subdirector académico en el sentido de que él es responsable de favorecer la unidad de su equipo de maestros, posibilitándoles, formalmente, espacios de intercambio de experiencias. El documento solamente enseña de forma clara la sinergia de acciones cuando describe los procesos de asignación de grupos y elaboración del horario escolar porque involucran todo el equipo directivo: el director y los dos subdirectores. Otro ejemplo también son los esfuerzos en busca de la reducción de deserción y reprobación que, además del grupo directivo, cuenta con todas las figuras que directamente están involucradas en el proceso de aprendizaje y enseñanza, como expresa el punto 94.

En el apartado acerca de los líderes escolares, aunque el título esté en plural, se repite la descripción de las tareas de la función directiva y se sobrevalora su papel de líder máximo de la escuela en detrimento del liderazgo de los demás agentes. En el punto 175 se comenta que una atribución del director es desarrollar el liderazgo técnico-pedagógico, pero no deja claro que esté hablando del desarrollo del liderazgo del subdirector académico, por ejemplo. El director una vez más figura como coordinador de las acciones de los subdirectores, que siempre aparecen como apoyo, nunca como agentes activos y autónomos en algunas de sus labores.

En este sentido, la intención de descarga administrativa o de otras labores corre el riesgo de que no se efectúe, porque si la escuela es el centro del sistema educativo, el director es el centro de la gestión escolar.

Los puntos 179¹⁶⁵ y 186¹⁶⁶ describen labores fuertemente pedagógicas que pueden entrar en conflicto con las tareas del subdirector académico o vaciar este aspecto de su labor. Lo curioso es que la Guía pone sobre los diferentes agentes educativos la acción de enlace con sus pares para compartir experiencias, quitando del sistema la responsabilidad de crear espacios propios para eso. Son los casos de los maestros y de los directivos, como se expresa en los puntos 85 y 181, respectivamente.

La descripción de la función del subdirector académico en esta Guía es muy vaga y parte del principio de estar en proceso de autorización. Eso señala, de cierta forma, la poca importancia dada a la función puesto que en la fecha de la divulgación de la Guía, los subdirectores académicos ya estaban en pleno ejercicio de sus labores desde un año lectivo antes. El hecho también de que no todas escuelas tienen ese subdirector, porque está condicionado al tamaño de la escuela y al número de grupos y no en función de su vulnerabilidad o de sus resultados, hace pensar en la poca atención que el sistema ha dado a la cuestión pedagógica. Hecho que es reforzado porque, a falta de director, el subdirector de gestión escolar cubre sus tareas, lo que genera la duda de si debe haber una formación que posibilite al subdirector de gestión escolar desempeñarse como académico también.

En la perspectiva de esta investigación, esto es un problema de enfoque porque esa indefinición tiene repercusiones en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Indefiniciones producen parálisis y ésta no genera los resultados esperados porque requieren de acciones seguras que solo pueden ser ejercidas por un profesional muy buen ubicado y

¹⁶⁵ Punto 179. (El Director) “Orientará, acompañará y apoyará los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de enriquecer la formación integral de los alumnos, mejorar el desempeño pedagógico de cada docente y contar con elementos que coadyuven en la mejora continua del plantel en la toma de decisiones de acuerdo con lo planteado en la Ruta de Mejora establecida”.

¹⁶⁶ Punto 186. (El Director) “Realizará visitas de seguimiento a los grupos para conocer y supervisar las actividades que se desarrollan en el aula, y apoyará a los docentes retroalimentándolos con observaciones y recomendaciones que les ayuden a lograr los propósitos educativos [...] podrá solicitar apoyo y orientación a los Supervisores Escolares”.

empoderado en su labor. Otro aspecto que llama la atención es que ese elemento del cuerpo directivo debe participar en los Consejos Técnicos Escolares como un agente más del colegiado de la escuela y no como líder de un proceso vital para la escuela. El aspecto también de tener que sustituir maestros y realizar las funciones definidas por el director agrava su situación de indefinición, porque corre el riesgo de perder el hilo de su trabajo.

Las tareas descritas entre los puntos 191 a 202 refuerzan actividades de coordinación de acciones, seguimiento, apoyo, siempre bajo el liderazgo del director. Las funciones del subdirector de gestión escolar están básicamente enfocadas en lo administrativo y eso le da más claridad de acción, aunque también esté en la misma situación no tener el perfil autorizado por la SEP. La supervisión, como el papel directivo, tiene un perfil más definido, principalmente en su labor de asesorar y apoyar al director en el dominio de su labor y en relación con las visitas técnicas, capacitación, evaluación y seguimiento de la Ruta de Mejora y la implementación de las políticas educativas a nivel de las prácticas educativas, enlace con sus pares y presidencia de Consejos Técnicas de Zona.

El material que más objetivamente describe el perfil y las atribuciones de las nuevas figuras es una presentación en *power-point* divulgada por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), que no tiene el valor prescriptivo de los documentos oficiales anteriormente comentados. En este material se ve la función del subdirector académico mejor representada en sus relaciones con los diferentes agentes educativos involucrados en el proceso de aprendizaje, es decir, los promotores de lectura y escritura y de TIC, los maestros especialistas de la UDEEI,¹⁶⁷ el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) escolar y los

¹⁶⁷ Según el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes”, el maestro de taller de lectura y escritura, el promotor de Tecnologías de la Información y la Comunicación y el maestro de taller en educación especial son catalogados como “personal de apoyo técnico docente”, que es aquel con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil, cuya función en la educación básica lo hace responsable de enseñar,

docentes. Según esta presentación, se describe en los criterios de asignación que la función podrá ser cumplida por un docente o por un asesor técnico ya adscrito al centro de trabajo o a la AFSEDF, sugerido por la misma o elegido por el director. No puede tener faltas administrativas o conductas contrarias a la norma en la escuela y debe haber acreditado un curso ofrecido por la AFSEDF relativo a sus funciones.

El perfil solicita licenciatura afín al nivel educativo o superior, contar con experiencia docente de por lo menos cinco años en el nivel educativo y participación comprobable en cursos de actualización en los dos últimos años. Las capacidades profesionales son las siguientes: planeación, evaluación e intervención en prácticas pedagógicas de inclusión educativa; conocimientos y competencias sobre modelos de enseñanza y de evaluación; análisis e interpretación de la información; habilidades psicosociales para dialogar e interactuar con los diversos actores educativos (empatía, comunicación asertiva, tolerancia, entre otras); diseño y aplicación de estrategias de trabajo diversificadas a partir de las necesidades de los alumnos y las características de los contextos educativos; creativo, proactivo, propenso a la investigación y pensamiento flexible; liderazgo y trabajo en equipo; actitud ética; disposición al estudio y al aprendizaje para la mejora de su profesión. No citan el manejo de conflictos, que aparece en la descripción de las capacidades profesionales del subdirector de gestión escolar.

Las atribuciones o funciones son las siguientes: coordinar las actividades técnico-pedagógicas de la escuela bajo el liderazgo del director; seguimiento de las acciones de cada maestro y de la escuela en su conjunto; promover procesos de reflexión y análisis de la práctica docente y asesorar la implementación de situaciones didácticas establecidas en la Ruta de Mejora para asegurar el logro de los aprendizajes de calidad en un

facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar con los alumnos en el proceso educativo (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal: 209).

contexto inclusivo; elaborar un plan de trabajo en su ámbito de intervención, a partir del diagnóstico de necesidades y que incorpore una estrategia escolar para eliminar la deserción, promover la inclusión y garantizar el egreso en tiempo; promover y/u orientar académicamente las propuestas, en la dimensión pedagógica, que proponga el Consejo Técnico Escolar en la Ruta de Mejora, en particular para que incorpore en su práctica educativa situaciones de aprendizaje de la lectura y escritura y TIC; coordinar a los docentes, con el apoyo del maestro especialista, en la identificación del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); así como en el diseño de estrategias y acciones específicas de intervención para superar dichas barreras.

También coordinar junto con el Subdirector de Operación Escolar un análisis y evaluación mensual y/o bimestral de los resultados de aprendizaje y de los avances en la calidad e inclusión educativa, así como de las problemáticas que, en lo individual o en lo colectivo, afecten el desempeño de los alumnos y docentes; promover el trabajo colegiado y la construcción de comunidades de aprendizaje; fomentar en la comunidad una cultura de convivencia escolar y promover el establecimiento y la aplicación de normas de convivencia escolar para prevenir situaciones de violencia y/o acoso en el plantel; aplicar, junto con el director y el subdirector de Operación Escolar, el protocolo de atención a víctimas de acoso; coordinar y orientar las acciones del SATE y de los promotores escolares. Coordinar las acciones del maestro especialista a través de un trabajo sistemático con la UDEEI; atender los grupos en ausencia del titular docente; asumir las funciones del promotor de lectura y escritura, TIC, en caso de que falte alguna de esas figuras; impulsar la profesionalización docente y el trabajo de tutoría; rendir informes de los resultados al director.

En el documento “Guía para la elaboración de la Ruta de Mejora Argumentada” para director de educación primaria, correspondiente al ciclo 2015-2016, elaborada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional

Docente, el descriptivo para la evaluación de desempeño del director da nuevas pistas para comprender mejor sus atribuciones y evaluar cuán lejos o cercanas están de lo pedagógico. Los aspectos son: programación, planeación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas en el marco jurídico y administrativo aplicable; la generación de un ambiente escolar conducente al aprendizaje; la organización, el apoyo y la motivación del personal docente; la realización de tareas administrativas; la dirección de procesos de mejora continua y la promoción de la comunicación entre la escuela, la familia y la comunidad.

Otro documento de gran importancia para comprender el perfil y las atribuciones de las funciones de gestión pedagógica, por su carácter técnico-descriptivo, es el “Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica”, ciclo escolar 2015-2016 y ciclo escolar 2016-2017, también divulgado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente a fin de explicar la naturaleza de los concursos de oposición para promociones a dichos cargos. Según este documento, el perfil establece los conocimientos, habilidades y actitudes que el profesional debe tener con objeto de realizar satisfactoriamente su labor y aclara que “pese a que el directivo juega una función específica en los planteles escolares, el perfil incluye aspectos comunes” y asegura una base común para el ejercicio de la misma función por personas diversas.

Las dimensiones, los parámetros y los indicadores para el director de Educación Básica son prácticamente iguales, salvo los conocimientos específicos que cada uno debe de tener acerca del nivel a que va a promocionar como director. Las cinco dimensiones presentan rasgos de la gestión pedagógica; sin embargo, las tres primeras son las que concentran más dichos requisitos, evidenciando el peso que las acciones pedagógicas tienen en este perfil buscado por la Secretaría de Educación Pública para los candidatos que ingresaron a partir del ciclo 2016-2017. Es un perfil bastante

completo, complejo y sobrecargado de competencias y habilidades para un solo profesional.

En la versión de la Guía hay aumento de parámetros y algunas actualizaciones de énfasis mucho más pedagógico en algunos indicadores en el sentido de fortalecer puntos fundamentales como: el propósito de la escuela inclusiva y de formación integral; la articulación de la escuela con la sociedad; el papel de referencia del *currículum*; el cumplimiento de la Normalidad Mínima; el papel directivo como asesor y acompañante; la necesidad de conocimiento profundo de las características del nivel a que responde el proceso de aprendizaje y enseñanza; la toma de decisiones a partir de datos y en ambiente democrático; la mejora profesional consciente y continua; la valoración de la equidad. Las dimensiones que sufrieron mayor intervención fueron las de los números uno, dos y cuatro. Bajo la perspectiva de esta investigación, los cambios aportan aspectos interesantes al perfil del director, pero también refuerzan la extrema sobrecarga de esa función. En esta nueva versión de la Guía, es notoria la recuperación de la importancia de trabajo junto a sus pares profesionales para todas las categorías ahí descritas, no solamente el director.

En la versión 2015-2016, el perfil de los subdirectores es solo uno y no distingue los dos tipos de subdirección que actualmente existen en las escuelas, el subdirector de gestión escolar y académico. El perfil es el mismo, solamente con algunas especificaciones relacionadas con el nivel, como la descripción del perfil del director. En la dimensión uno cambió el foco de la escuela al salón de clase, los espacios de aprendizaje y cómo aprenden los alumnos. En la dimensión dos, más específica de la gestión, el subdirector aparece como apoyo y los parámetros de su acción se restringen a la identificación de acciones y estrategias. Son las dos dimensiones más volcadas a la gestión pedagógica.

La dimensión tres, que se relaciona con la mejora continua y calidad es prácticamente igual de la dirección. En la dimensión cuatro, vinculada con

la relación de los profesionales con los principios legales y éticos que rigen su labor, es también muy semejante al documento del director, salvo la parte que describe las actitudes y habilidades específicas de su función (punto 4.3) y el reconocimiento de su papel en asegurar los derechos de los alumnos a una educación de calidad (4.4). Por fin, la dimensión cinco es donde se observan indicadores más específicos a la función, aunque permanezca en el ámbito de las habilidades de reconocer e identificar. Solamente en la acción colaborativa con las familias es donde muestra estrategias de involucramiento activo de estas en la educación de los alumnos.

La versión de la Guía para el ciclo 2016-2017, ya trae los perfiles de los subdirectores separados y más alineados al perfil descriptivo del director, principalmente en las primeras dimensiones. Los parámetros e indicadores presentan acciones más concretas y traductoras del quehacer de esos profesionales, más allá de la mera función de apoyo, visible en el documento anterior. En el caso del subdirector de gestión escolar, presenta algunos indicadores de naturaleza pedagógica y algunos comunes al perfil del gestor, asociados a muchos otros indicadores de naturaleza administrativa-financiera y de organización del espacio físico de la escuela y de los materiales educativos.

En comparación con otros documentos que ya presentaban la descripción funcional de este agente, las dimensiones uno y dos, principalmente la dos, están razonablemente vaciadas de labores administrativo-financieras. En relación con el subdirector académico, esta nueva versión de la Guía lo reposiciona mucho mejor en su trabajo de naturaleza pedagógica, sintonizada con el perfil de un gestor. Es notorio el cambio de indicadores que valoran acciones de coordinación de acciones y del personal docente con focalización en el proceso de aprendizaje, acompañamiento y preocupación con la formación docente. También para ejercer la dirección de los CTE y los Consejos Escolares de Participación

Social junto con el director, dentro de una perspectiva más dinámica, activa, proactiva, reflexiva y provocadora que la descrita en la versión anterior de la Guía.

En el caso de la supervisión, la descripción de su perfil profesional se concentra en las dos primeras dimensiones: la diferenciación en relación con los otros perfiles, el sentido de su función y del proceso de formación, su labor de asistencia, apoyo y coordinación para una gestión escolar autónoma y garantizadora del logro educativo. Las demás dimensiones se asemejan mucho a los perfiles del director y del subdirector, reforzando la importancia que da la Secretaría de Educación Pública para lograr el alineamiento total de todos los educadores en la garantía de los derechos de los niños, de la preservación de su diversidad y de la calidad educativa. Las “Guías de estudio para el Concurso de Oposición para Promoción a cargo con Funciones de Dirección”,¹⁶⁸ utilizadas en el examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, publicado por la SEP, repiten las mismas descripciones del documento citado “Perfil, parámetros e indicadores...”, acrecentando solamente referencias bibliográficas complementarias de lectura obligatoria.

El Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en 2011 y que define los Planes y Programas de Estudio 2011, es un documento referencial para la cuestión pedagógica en la Educación Básica porque centra las orientaciones educativas en principios que valoran los procesos de aprendizaje, su

¹⁶⁸ “La presente guía tiene el propósito de orientar y apoyar a los sustentantes en el estudio de los contenidos que forman parte de dicha evaluación. Está integrada de diversos apartados cuyo objetivo es explicar qué es y en qué consiste la evaluación, particularmente en relación con las etapas en que se desarrollará el proceso de evaluación, las dimensiones, parámetros y aspectos a evaluar, así como la bibliografía básica de apoyo para el estudio. Finalmente, se presenta una sección con recomendaciones cuyo propósito es apoyar a los sustentantes antes y el día de la aplicación; además, se ofrecen direcciones electrónicas que remiten a sitios de interés acerca del proceso de evaluación.” (en la introducción de las Guías de estudio para el Concurso de Oposición para Promoción a cargo con Funciones de Dirección: 1).

potenciación, planificación y generación de ambientes propios para su desarrollo, evidenciando la cuestión de la inclusión como base necesaria para que eso se vuelva efectivo como un derecho de todos los niños. Posibilita la mejora educativa por medio de asesoría académica a las escuelas, atención a la infraestructura escolar, participación social; propone la valoración y formación docente, siguiendo la misma orientación de otros documentos de gran importancia para la Educación Básica mexicana.¹⁶⁹ Sin embargo, no da elementos para saber cómo gestionar dichos procesos, o mejor, no evidencia la gestión pedagógica como una necesidad de motor de las innovaciones propuestas.

Los Programas de Estudio 2011, elaborados por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), distribuidos también por la SEP y citados por todos los entrevistados como un documento base de su práctica pedagógica, no dan directrices de gestión para coordinar la puesta en marcha de dichos planos y, consecuentemente los variados proyectos didácticos¹⁷⁰ que de ahí se originan. Sin embargo, son fundamentales para orientar las acciones de gestión porque solidifican el enfoque didáctico que, desde 1983 –y sustentado por las reformas curriculares de 2000 para primaria, 2006 para secundaria y 2011 para ambos niveles–, ha sido el de priorizar la participación de los alumnos en situaciones específicas de contacto con el conocimiento y su proceso social de construcción. Esto según las características de cada área de estudio, de acuerdo con el conjunto de competencias y habilidades que se pretende desarrollar, como, por ejemplo, las situaciones comunicativas en la enseñanza del Español.

¹⁶⁹ Aquí se incluyen El Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2011-2012, el Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica-1992 y la consecuente Alianza para la Calidad de la Educación.

¹⁷⁰ Según el documento “Programas de estudio 2011, español, 6° grado de primaria”, los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados (2011: 28).

El conocimiento profundo de los programas del nivel en que actúa da al gestor pedagógico amplia capacidad de interferir en la práctica áulica y en los proyectos escolares con seguridad y respaldo legal para, con el apoyo del maestro, “romper la tradición de la enseñanza solamente basada en la transmisión de información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos (Programa de estudio 2011 –Guía para el maestro de primaria– Español, 6º grado: 31)”. Comprender y valorar eso es importante porque los variados cambios que ha tenido la educación básica mexicana como un todo o en niveles específicos piden del gestor pedagógico un ánimo constante de reorganización de prácticas a partir del cambio o actualización de enfoques que mueven toda la estructura de aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza de los maestros. Además, la comprensión del poder de articulación de toda la Educación Básica como un solo proyecto educativo trae a la práctica de gestión pedagógica elementos de integración y enlaces que cambian la perspectiva de cómo hacer las cosas en el día a día de la escuela y de cómo desarrollar aprendizajes situados en un contexto mucho más amplio del proyecto educativo, más amplio que la asignatura, el salón de clases, el grado, el nivel y la escuela.

La Ruta de Mejora se constituye en una herramienta de alto poder de transformación de la Educación Básica a partir de la perspectiva de la gestión de procesos con vistas a la mejora continua y resultados académicos. Independientemente de las críticas que pueda sufrir esta perspectiva de gestión, el enfoque que ella favorece es imprescindible para la gerencia de la trayectoria que debe ser recorrida por la escuela y la memoria de sus acciones de aciertos y errores. Algunos documentos dan las pistas para la elaboración de este documento, que se traduce en un plan de acciones adecuado a la realidad escolar, como es el caso de las Guías de elaboración de la Ruta de Mejora Argumentada,¹⁷¹ divulgadas para el

¹⁷¹ La Ruta de Mejora argumentada constituye la tercera etapa del proceso de evaluación del personal con funciones de dirección. La Ruta de Mejora argumentada tiene como propósito evaluar la argumentación del director sobre las prioridades que establece para propiciar la mejora continua de la escuela, así como la reflexión sobre los efectos que

proceso de evaluación de desempeño de directores en el ciclo 2015-2016. Los rubros para la elaboración de una Ruta de Mejora son: contexto interno y externo de la escuela; diagnóstico de la escuela; prioridades y metas establecidas en el plantel; acciones para atender las prioridades; acciones para el seguimiento de las prioridades y estrategia para la evaluación de los resultados de la gestión directiva. La relevancia pedagógica de este instrumento es muy clara en el sentido de que su finalidad principal es mejorar los aprendizajes de los alumnos.

4.3.2. El caso de Brasil

La Constitución Federal brasileña, publicada en el año de 1988, en un ambiente de redemocratización marcado por innumerables movimientos sociales, dedica al tema educacional un capítulo, donde da claras orientaciones para la descentralización, la vinculación de recursos financieros específicos, la colaboración entre Unión, estados y municipios y la democratización de la gestión en todos los niveles de organización de los sistemas educativos. Traza, por lo tanto, las bases para la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la LDBEN 9394/1996, que se caracteriza por ser la ley educativa más innovadora hasta entonces,¹⁷² creando las condiciones para importantes iniciativas y normativas que marcaron la última década del siglo XX.

La LDBEN fue gestada en prácticamente dos décadas determinadas por el empeño de liberar la política educativa de la política ordinaria, caracterizada por muchas discontinuidades (Saviani, 2005: 36) y también por

espera producir en los aprendizajes de los alumnos (p. 7). Las dos etapas anteriores de esa evaluación son la presentación del expediente de evidencias de la función directiva y el examen de conocimientos y habilidades directivas.

¹⁷² La Primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional fue promulgada en 1961 y la segunda en 1971. La de 1996, por lo tanto la tercera, sigue vigente hasta la actualidad.

la preocupación con la presión por espacios en la enseñanza superior y la formación educativa consonante con la modernización de las bases técnicas y de gestión para el trabajo. Es importante comentar que la gestión democrática divulgada por la LDBEN cambia la configuración de las relaciones de trabajo en el interior de las escuelas porque estimula la interacción entre sus agentes, haciendo que las funciones pedagógicas pasaran a ser complementarias (Maldonado, 2003: 13).

En el Título VI, llamado “De los Profesionales de la Educación”, en su artículo 61 se consideran como profesionales de la Educación Básica los que en ella trabajan y que poseen formación a nivel superior para docencia, en Pedagogía, maestría o doctorado en el área de la educación, adecuadas al nivel en que trabajan y a la función que ejercen.¹⁷³ Otro aspecto interesante por mencionar es que en el artículo 67, párrafo 1º, la Ley deja claro que la experiencia docente es prerequisite para el ejercicio profesional de cualquiera de las otras funciones del magisterio,¹⁷⁴ de acuerdo con las normas de cada sistema de educación, incluidas aquí la dirección escolar y la coordinación o asesoramiento pedagógico.

Según el artículo 214 de la Constitución Federal y texto de la LDBEN/1996, cabe al Gobierno Federal elaborar el Plan Nacional de Educación, en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios. Éstos deberán elaborar los suyos a la luz del plan federal, a partir del principio de integración y coordinación de acciones entre los diferentes niveles educativos y de autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera. El PNE define directrices y metas obligatorias para un

¹⁷³ Según el artículo 64 de la LDBEN/1996, “La formación de profesionales de la educación para la administración, planeación, inspección, supervisión y orientación educativa para la Educación Básica, será hecha en cursos de licenciatura en Pedagogía o a nivel de posgrado [...]”.

¹⁷⁴ LBDEN 9394/1997, Artículo 67, § 2º: “Para los efectos de lo dispuesto en el § 5º del art. 40 y en el § 8º del art. 201 de la Constitución Federal, son consideradas funciones del magisterio las ejercidas por profesores y especialistas en educación en el desempeño de actividades educativas, cuando son ejercidas en planteles de Educación Básica en sus diversos niveles y modalidades, incluidas, además del ejercicio de la docencia, las de dirección de unidad escolar y las de coordinación y asesoramiento pedagógico”.

período de 10 años, que comprenden la mejora de la calidad de la educación, la promoción del principio de la gestión democrática de la educación pública y la valoración de los profesionales de la educación. Cabrá a los gestores federales, estatales, municipales y del Distrito Federal la adopción de medidas gubernamentales necesarias para el alcance de las metas previstas en el Plan Nacional de Educación y la articulación de las políticas educativas con las demás políticas sociales y culturales así como de los diferentes sistemas educativos en régimen de colaboración.

La evaluación de las metas y estrategias, centradas en el aspecto de la universalización de la Educación Básica, es un supuesto de gran valor dentro del Plan. Esto para que se pueda verificar condiciones de infraestructura de las escuelas, del trabajo educativo, el acceso a la educación, la articulación entre niveles, los recursos pedagógicos y también las condiciones de la gestión, la cual. Debe trabajar a partir de las premisas de este plan, como el uso de tecnologías pedagógicas, organización del tiempo escolar, relación con la familia y la comunidad, trabajo pedagógico flexible e innovador, etc. Vale la pena mencionar que los planes nacionales, estatales, distritales o municipales de Educación, a partir de la Enmienda Constitucional número 59/2009, por su periodicidad y su naturaleza articuladora de todos los sistemas educativos nacionales, rebasan los planes plurianuales de los Gobiernos. Eso significa, en la práctica, que lo pactado para la educación debe ser mantenido, independientemente de los cambios políticos.

Las estrategias presentadas por el PNE imponen al gestor educativo y escolar competencias cada vez más complejas en el sentido de garantizar aprendizajes. Esto se dará por medio de prácticas más interdisciplinarias, atención individualizada e inclusiva, acompañamiento de la trayectoria de aprendizaje de los alumnos, adopción de acciones de refuerzo escolar, evaluación sistémica y sistemática, garantía de la permanencia discente en la escuela, el combate a la evasión y la reprobación, el fomento a la

investigación educativa, la asociación con diferentes sectores de la sociedad, etc. Otro gran reto puesto por el Plan Nacional de Educación a la gestión escolar y educativa es la extensión gradual del horario integral en las escuelas, que requiere una nueva organización, diferentes estrategias de trabajo pedagógico y formación continua de los educadores. Tal Plan induce fuertemente a los gestores a la elaboración de planes estratégicos para la mejora continua de la calidad de los servicios educativos, a partir del proveimiento de apoyo técnico y financiero a las escuelas.

En relación con los tres casos presentados, se vio que, en el primero, el de la Ciudad de Belo Horizonte, solo recientemente, el 14 de marzo de 2016, el Plan Municipal de Educación (PME) fue sancionado, ratificando las metas del PNE, pero enfocando algunos aspectos significativos de la política educativa local. En el adjunto al Plan, que describe las metas y estrategias propuestas para el período 2015/2025, se destaca especialmente la meta 1 porque el municipio ha hecho varios esfuerzos para lograr la universalización de la Educación Infantil de menores de cuatro y cinco años para alcanzar el 50% de inclusión de los niños de cero a tres años hasta el final del período. Llama la atención, en la estrategia 18, la preocupación con la vinculación de este nivel escolar al siguiente, que es la Enseñanza Fundamental.

Lo curioso es que solamente en la meta 5, que trata de la alfabetización de los niños hasta el tercer grado, hay una referencia explícita a la necesidad de formación continua de los docentes así como la creación y consolidación de acciones de formación de coordinadores pedagógicos, asociada a la oferta de programas y proyectos de apoyo pedagógico a éstos para estimular, entre otras cosas, la innovación pedagógica. Suena como si esas acciones fueran necesarias solamente para proyectos nuevos, como es el caso también de las escuelas de horario integral, que deben llegar al 50% de implementación del total de las escuelas, solicitando nuevas organizaciones de gestión pedagógica para poner en marcha dicho proyecto.

Otro aspecto que toca frontalmente la cuestión pedagógica está en la meta 7, que propone mejorar la calidad de la educación. Es la que presenta el listado más extenso de estrategias. En el punto 7.2 se expresa la necesidad de “mejorar el acompañamiento pedagógico sistemático de las escuelas municipales por medio del Programa de Monitoreo del Aprendizaje y de la Gestión Escolar”. Ahí se consideran acciones de intervención pedagógica, control del bajo rendimiento académico y reducción de reprobación, control del aprovechamiento académico de las escuelas, con acciones en las de bajo desempeño, y realización de investigaciones para comprender el contexto en que ese desempeño ocurre.

El punto 7.28 defiende la necesidad de promover la formación para los cuadros funcionales del sistema educativo, de forma sistemática y regular. Eso se refuerza con la estrategia 16.1, que destaca la oferta de acciones de formación continua adecuada al ejercicio de los diversos cargos del sistema educativo. En la meta 19,¹⁷⁵ el texto vuelve a valorar la formación de los gestores, incluso cita a la preparación previa a dichas funciones, lo que se muestra como una innovación en el contexto actual de formación para la gestión. Sin embargo, el más explícito en ese tema es el punto 19.10 porque refuerza uno de los aspectos más defendidos por este trabajo de investigación, que es la necesidad de desarrollar programas de formación de directivos y gestores escolares en los diferentes ámbitos de la gestión, incluso, el pedagógico.

El Plan Estatal de Educación del estado de São Paulo, aún no sancionado hasta la fecha de la investigación, en consonancia con las

¹⁷⁵ “19.1) Mantener, mejorar y consolidar la elección directa y democrática de directores y vicedirectores de escuelas municipales con la participación de todos los segmentos de la comunidad escolar, ofreciendo formación para concurrir a los cargos, con respectiva certificación previa; 19.2) garantizar y ampliar los programas de apoyo y formación a los consejeros del Consejo Municipal de Acompañamiento y Control Social del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de los Profesionales de la Educación en el Municipio de Belo Horizonte, del Consejo de Alimentación Escolar y a los representantes educacionales en otros consejos municipales de acompañamiento de políticas públicas, garantizando a esos colegiados condiciones adecuadas para el buen desempeño de sus funciones.”

directrices, metas y estrategias del Plan Nacional, presenta, como se esperaba, una serie de estrategias regionales como respuestas a los retos que se imponen a la Educación de todo el estado. En este espíritu, evoca en muchos momentos de la explicitación de sus estrategias el régimen de colaboración entre los entes de la Federación, lo que necesariamente requiere, a partir de muchas negociaciones, un proceso de gestión complejo que no es mencionado en dicho plan. O sea, como es un plan demasiado amplio, no llega a apuntar el “cómo” en el texto de las estrategias descritas. Se repite varias veces en el texto la necesidad de dotar a las escuelas con recursos pedagógicos compatibles con el estándar nacional de calidad. El Plan Estatal de Educación (PEE) del Estado de São Paulo relaciona 23 metas, mientras el PNE, solamente 20.

Es evidente, en varias metas, la intención de crear estrategias de formación docente adecuadas a las exigencias actuales de cada nivel de la Educación Básica así como de los diversos cargos del sistema escolar. Es interesante que en la meta 17, que trata de la valoración del magisterio, se propone intensificar la formación de profesionales que actúan en la mediación de conflictos. Esto por medio de acciones propias y de la articulación con entidades de enseñanza superior, todo aunado a la garantía de infraestructura física, plantilla, recursos pedagógicos, accesibilidad y, muy importante, condiciones de gestión, principalmente de los municipios más pequeños del estado. Existe también el eco de preocupación sobre la garantía de los derechos de todos los niños a una educación de calidad que valore la inclusión y respete la diversidad, al igual que la puesta en práctica de programas de orientación y apoyo a las familias.

En relación con el convivio del sistema municipal y del estatal en las ciudades del estado, el documento explicita la necesaria articulación entre los niveles; la urgente atención individualizada para situaciones de evasión escolar y retención; la relación con la comunidad e instituciones culturales, considerando las especificidad de la educación especial y de las escuelas

ubicadas en el campo, en comunidades indígenas y en los *quilombos*.¹⁷⁶ El documento también pone en pauta la organización flexible del trabajo pedagógico (tiempos, espacios y *currículum*) y el desarrollo de formas alternativas de ofertar la Enseñanza Fundamental para atender a familias de trabajo itinerante, aspectos que también solicitan modelos de gestión pedagógica compatibles con tales realidades.

En relación con la meta 5, que propone la alfabetización hasta el tercer grado de la Enseñanza Fundamental, el Plan Estatal de Educación del estado de São Paulo propone hacerlo plenamente hasta el final de segundo grado. Respecto a la meta de aumento de la jornada de trabajo escolar, el plan propone, entre otras cosas, la capacitación de maestros y gestores en variados modelos pedagógicos y de gestión. La expresión “gestión pedagógica” aparece por primera vez en el documento al tratar la meta 7, que versa sobre la mejora del flujo escolar y del aprendizaje ya que una de las intenciones es mejorar la gestión educativa en su aspecto general. Ésta es la meta de naturaleza más pedagógica y, por lo tanto, revela preocupación con los aspectos centrales del aprendizaje, de la evaluación y de resultados. Presenta el listado más largo de estrategias: 37. El aspecto multi e interdisciplinario del *currículum* es citado en las proposiciones para la Enseñanza Media y Educación de Jóvenes y Adultos.

En la meta 18, que trata de la garantía de planes de carrera de los educadores, se propone la descripción de competencias y atribuciones de los cargos que existen en los diversos sectores del sistema educativo de Educación Básica. También propone el establecimiento del cargo de profesor de Educación Básica para todos los que trabajan en esa etapa de enseñanza, incentivando el régimen de dedicación plena y exclusiva. En la 19, que aborda el tema de la realización de la gestión democrática, se expresa como estrategia el favorecimiento de procesos de autonomía de las

¹⁷⁶ El sentido actual de *quilombo*, en Brasil, palabra de origen africano, está relacionado con las comunidades negras originadas en los agrupamientos de esclavos que conservan su cultura étnica.

varias dimensiones de la gestión, incluso la pedagógica. Finalmente, en la meta 23, que más explícitamente habla de la función de gestión, a partir de la viabilidad de un nuevo modelo de formación, se enumeran 14 estrategias que valoran acciones de mejora de la gestión pedagógica en sus diferentes niveles, pero enfocando en la gestión del aula y el desarrollo de competencias y habilidades gestoras con miras a mejorar el liderazgo de procesos pedagógicos.

En el caso del Plan Municipal de la ciudad del caso 2c para el período de 2015 a 2022, sancionado por la Ley 2104, del 18 de diciembre de 2015, el plan es bastante detallado y sigue fielmente los principios y directrices del Plan Nacional de Educación y, por ende, el Plan Estatal de Educación. A diferencia de otros documentos de esta naturaleza, hace una presentación bastante ostentosa de las características del municipio en múltiples dimensiones hasta llegar a la educación, donde, para cada nivel, describe la atención dada y un diagnóstico, antes de mencionar las directrices, los objetivos y las metas que se proponen alcanzar y que suman un total de 20 metas. Aunque sea elaborado por la Alcaldía de la ciudad, cuya responsabilidad educativa está centrada en la atención a los niños de cero a 10 años, el Plan trata de la educación como un todo, incluyendo los grados finales de la Enseñanza Fundamental, la Enseñanza Media y la Superior.

En relación con las estrategias para la meta relacionada con la Educación Inicial, hay enfoques claros en la garantía de inversión en formación docente y aumento de número de gestores escolares y pedagógicos en todas las unidades escolares. El escenario de alcance de la meta es bastante favorable a partir de la cobertura que el municipio tiene actualmente. En el caso de la Enseñanza Fundamental, la situación de alcance es también muy probable y es clara la proposición de formación docente y de gestores, incluso con estímulo de becas para estudios de diplomados y posgrados. Los retos más grandes del Plan Municipal están concentrados en la Enseñanza Media y la Educación de Jóvenes y Adultos,

que repite el escenario de ese nivel en los ámbitos nacional y estatal. En el caso de la meta 18, que trata de los planes de carrera docente, el municipio se propone actualizar e implementar el plan correspondiente.

Con respecto a otros documentos citados por los entrevistados, en el caso de la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, el decreto número 14.652, del 11 de noviembre de 2011, que “Dispone acerca de la ubicación, denominación y atribuciones de los órganos de tercer grado jerárquico y respectivos subniveles de la estructura organizacional de la Administración Directa del poder ejecutivo”, presenta una descripción de las funciones de gerente regional de educación y del gerente pedagógico regional. En el caso del gerente de educación, por la amplitud de su función, de las nueve atribuciones solamente una¹⁷⁷ de ellas se refiere específicamente a la tarea pedagógica; en el caso del gerente pedagógico, de las 13 atribuciones, nueve son estrictamente pedagógicas,¹⁷⁸ como es lo esperado, ya que es una función más enfocada a esa labor.

Otro documento actual que también caracteriza la función de la coordinación pedagógica es el “Documento referencia para subsidiar la

¹⁷⁷ “I. orientar, supervisar y coordinar, según la política y las directrices emanadas de la Secretaría Municipal de Educación y del Consejo Municipal de Educación, el funcionamiento de las escuelas municipales, la ejecución de programas, la aplicación de métodos y procesos y la conducción de actividades, con miras a mejorar la calidad y productividad de la enseñanza.”

¹⁷⁸ “Art. 31 – Compete a la Gerencia Regional Pedagógica:
I - Asesorar pedagógicamente a las escuelas de la región;
II.- Asesorar a las escuelas en la elaboración, la organización, el desarrollo y la evaluación del proyecto político pedagógico;
III.- Realizar reuniones periódicas con los directores, orientadores educativos y supervisores pedagógicos para el debate de problemas de enseñanza, evaluación de trabajo y sugerencia de medidas de corrección o ajuste;
IV.- Crear e implantar los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos que mejor se adapten a las características y necesidades de la enseñanza local;
V.- Discutir formas de evaluación, tiempos pedagógicos y registro de la vida escolar del alumno;
VI.- Analizar los planos curriculares y el calendario escolar y proponer sugerencias;
VII.- Sistematizar y profundizar las cuestiones de la Escuela Plural;
IX.- Promover actividades de formación para los profesionales del Sistema Municipal de Educación;
XI.- Promover foros y encuentros regionalizados.”

elaboración del Reglamento Escolar de las escuelas de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte”. Aunque en el informe 199/2011 del Consejo Municipal de Educación esta descripción no parece clara, sí se refiere específicamente al coordinador pedagógico o al equipo de coordinación pedagógica, se valoran como indicaciones importantes para el objetivo de este trabajo. Tampoco detalla cuál es el perfil necesario para la función, aunque afirme que el profesional debe tener un perfil adecuado a dicha función. Lo diverso que se ve es que el documento agrupa en el equipo de coordinación pedagógica una serie de profesionales, incluso el director, mientras otros abordajes hacen al revés, ya que lo llaman de equipo directivo y ahí incluyen a los gestores pedagógicos, quienes pueden ejercer la función de subdirectores o aun en otro formato, manejar la categoría de docentes con funciones directivas, como es el caso de México.

La descripción de las atribuciones del equipo de coordinación pedagógica es más amplia porque involucra otras funciones también. Ahí está la responsabilidad por la formación docente, que parece ser una interpretación tradicional de la función ya que incluso las investigaciones nacionales acerca de la función coordinativa defienden este principio. Las atribuciones relacionadas con la coordinación describen habilidades como las de encaminar discusiones pedagógicas; planear, orientar, articular y evaluar proyectos de diferentes niveles; organizar distribución de grupos; coordinar la formación docente; acompañar el trabajo del salón de clases; acompañar, analizar, monitorear e intervenir en el proceso de aprendizaje de los alumnos; proponer nuevas prácticas docentes; relacionarse con la familia a partir de los indicadores de desempeño de los alumnos. Como el Reglamento Escolar se referencia en los principios y valores contenidos en la Constitución Federal, en la LDBEN, en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA, por sus siglas en portugués),¹⁷⁹ en las legislaciones

¹⁷⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente.

municipales y es derivado del Proyecto Político Pedagógico escolar, está mucho más cercana a la cotidianidad de la escuela y por eso se percibe la descripción de una función más cercana a la realidad de actuación del gestor.

En el Ordenamiento Legal Número 275/2015 de la Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte, que “Dispone sobre criterios para la organización del cuadro de profesores en la Educación Infantil [...]”, se establece que el coordinador pedagógico podrá sustituir a un maestro solo después de agotadas las diferentes posibilidades que la escuela ofrece. Este aspecto no había aparecido aún en ningún documento que describiera la función coordinativa. Lo interesante es que, en este documento legal, el concepto de coordinación pedagógica es plural porque involucra varios agentes en función de la conformación de funcionamiento de las escuelas de Educación Preescolar en la ciudad. En este sentido, repite las funciones del equipo de coordinación pedagógica existente en el documento de referencia para la elaboración de los Reglamentos Escolares.

Este concepto colectivo de coordinación pedagógica incluye al director de la escuela núcleo, al subdirector de la escuela núcleo, al subdirector de la Unidad Municipal de Educación Infantil y al coordinador pedagógico, descrito como “un profesor indicado por la Dirección escolar, después de escuchadas las opiniones de los otros profesores de la escuela y observada su identificación y el compromiso con el plan de trabajo propuesto para la Gestión” (Art. 9º, párrafo IV, 2015). Otro Ordenamiento Legal, el número 310/2014, que “Dispone sobre elecciones de Directores y Subdirectores de las Escuelas [...]” comenta en su artículo 4º, párrafo I, que los candidatos deberán presentar un Plan de Trabajo del equipo de Gestión considerando las dimensiones pedagógica, administrativa y presupuestaria-financiera para análisis de la comunidad escolar que los va a elegir democráticamente. En relación con la dimensión pedagógica, expone que el

objetivo de la gestión pedagógica¹⁸⁰ es coordinar el trabajo pedagógico, buscando soluciones creativas que garanticen el aprendizaje, la permanencia, la equidad y la inclusión.

Para una comprensión más profundizada del caso 2b, que se refiere a la dimensión del sistema estatal de educación del estado de São Paulo, se analizó una serie de documentos citados por los entrevistados y otros derivados de estas citas. Uno de ellos es nombrado “Reorganización de la Secretaría de Educación”, decreto número 57141 del 18 de julio de 2011, publicado por el Gobierno del Estado de São Paulo y la Secretaría Estatal de Educación. Dicho documento se centra en la premisa de la gestión de resultados con enfoque en el desempeño de los alumnos¹⁸¹ y otros aspectos de fuerte inspiración de la gestión administrativa. El modelo de gestión propuesto se desdobra en tres niveles: central, en el cual la Secretaría de Educación Estatal (SEE), es responsable de la decisión, formulación y estrategia; regional, donde cada Dirección de Enseñanza es responsable de acciones tácticas y operativas, por medio del enlace entre niveles; y local, representado por la escuela, de actuación operativa. El modelo, bastante mecanicista, no contempla el proceso de retroalimentación crítico entre los niveles y sus capacidades de generación de soluciones.

¹⁸⁰ Aun, según el párrafo I, el Plan de Trabajo de la Gestión Pedagógica deberá relacionar estrategias relativas a: implementación de las proposiciones curriculares y directrices pedagógicas para la organización y el funcionamiento del nivel; control del desarrollo del aprendizaje de los alumnos; formación continua de los profesores/educadores; garantía de equidad étnico-racial y de género en el desempeño de los estudiantes; elaboración de *currículum*, de criterios de evaluación e implementación del Reglamento Escolar, como también el fortalecimiento de la propuesta de Educación Integral [...] para potencializar la mejora del aprendizaje de los alumnos.

¹⁸¹ Además de la premisa de orientación a resultados, aún definen el modelo de gestión propuesto por la Secretaría de Educación Estatal (SEE) las siguientes premisas: la SEE como la “inteligencia” de un nivel central, que se responsabiliza por la formulación de políticas y directrices, planeación y control de los resultados e indicadores; la estructura organizacional orientada hacia un modelo de gestión de procesos, “donde se busca identificar una entrada, un proceso que agregue valor y un producto entregado a un cliente, eliminando la superposición de funciones; estructuración y racionalización, para desahogar la estructura escolar de su carga administrativa y enfocarse en lo pedagógico, por medio del rediseño del proceso y la calificación de los equipos de trabajo” (2011: 7).

Propone, entonces, una nueva organización a partir de un diagnóstico que revela tres aspectos críticos del sistema como un todo. El primero, su descaracterización, con poca relación entre las atribuciones y competencias formales y las realizadas en la práctica; el segundo, desactualización, en virtud del surgimiento de nuevas funciones necesarias para una gestión moderna, y el tercero, la superposición de funciones y problemas de procedimientos y flujos de trabajo. Dichos aspectos, que generaban dispersión y desarticulación de acciones, revelaron que el desempeño de algunos sectores, como las direcciones de Enseñanza y sus sectores internos¹⁸² dependían mucho más de las características de los dirigentes que de la estructura y organización propias del sistema educativo. En este contexto de cambios, se ubicarán las funciones que configuran la gestión pedagógica a nivel del sistema educativo y escolar.

Las atribuciones de la supervisión escolar aparecen descritas en el artículo 72 de la Sección X –De las Direcciones de Enseñanza–, mismas que llenan tres páginas, lo cual evidencia que son demasiadas las responsabilidades que recaen sobre esa función. Según este documento, la supervisión tiene responsabilidades relacionadas con la fiscalización y orientación de gestión técnico-pedagógica, asesoramiento, acompañamiento, evaluación de procesos educativos y pedagógicos, elaboración de pareceres legales y técnico-administrativos, acompañamiento de la gestión financiera de las escuelas para atender necesidades pedagógicas. Además, la supervisión debe participar en la elaboración de los planes de trabajo de la Dirección, al mismo tiempo que asesora al dirigente, así como en la elaboración y el desarrollo de programas de formación continua para la gestión escolar.

¹⁸² La Dirección de Enseñanza está constituida por Asistencia Técnica, Supervisión Escolar, Núcleo Pedagógico y Centro de Informaciones Educativas y Gestión de Red Escolar, Centro de Recursos Humanos (RRHH), Centro de Administración, Finanzas e Infraestructura, Núcleo de Apoyo Administrativo, escuelas estatales de Enseñanza Fundamental y Media, Centros Especializados de Enseñanza (2011: 21).

Debe actuar de forma articulada con el Núcleo Pedagógico diagnosticando necesidades de formación docente, apoyar a los sectores de (RRHH) en la atribución de clases a los maestros, elaborar informes sobre sus actividades, presentar las metas y proyectos de la SEE a las escuelas, apoyar la implementación del *currículum* oficial y la elaboración del proyecto político-pedagógico escolar al igual que de las metas de aprendizaje, orientar el equipo gestor de la escuela en la organización de los colegiados. También evalúa el desempeño del equipo escolar, participa en el análisis de los resultados institucionales, acompaña los Consejos de Clase e informa a las autoridades superiores las condiciones de funcionamiento general de las escuelas. Además checa documentación escolar, interpreta textos legales, cuida del cumplimiento legal por parte de las escuelas, etcétera.

El Núcleo Pedagógico, que funciona como unidad de apoyo a la gestión integral del *currículum* (implementación y evaluación), actúa principalmente por medio de talleres pedagógicos y en articulación con la supervisión escolar. También realiza, esporádicamente, acompañamiento de los profesores en sus salones de clases, identificando necesidades y proponiendo acciones de formación docente; acompaña las reuniones pedagógicas; elabora su propio plan de trabajo, y contribuye en la elaboración del plan de trabajo de la Dirección, además de analizar los resultados de evaluación externas. En el caso de los directores escolares, el artículo 94, de la Sección X –De los Directores de las escuelas–, define que a ellos, “además de las competencias definidas por ley o decreto, les cabe, en las respectivas áreas de actuación, el desempeño de las atribuciones que les son propias como gestores escolares” (2011: 81). En esa observación reina la perspectiva de las funciones directivas como algo ya dado y comprendido por todos y que supone su trayectoria docente, así como la de los profesores coordinadores pedagógicos escolares.

En relación con las funciones pedagógicas en el ámbito de la gestión escolar, el coordinador pedagógico¹⁸³ es una figura que consta en la Ley Complementaria número 444, del 27 de diciembre de 1985, la cual dispone acerca del Estatuto del Magisterio Paulista, en la época clasificada en la categoría de especialista en educación. El documento no trae la descripción de las atribuciones de la función. Otro documento citado por las profesoras coordinadoras pedagógicas escolares entrevistadas fueron los Cuadernos del Gestor,¹⁸⁴ publicados a partir de 2008 para la divulgación e implementación de la nueva propuesta curricular del estado de São Paulo. Esos cuadernos, con orientación administrativa originada en los años noventa, manejan el concepto de gestión como instrumento de racionalización organizacional, estandarización de procesos, calidad y mejora continua, evidenciando una fuerte preocupación por acercar estos aspectos a la rutina escolar.

Estos documentos reconocen el importante papel del profesor-coordinador pedagógico como uno de los pilares de la política educativa de esa época y, por eso, los trata como “gestores implementadores de la política educativa”. En su papel protagónico y asociado al director escolar, el profesor-coordinador pedagógico es invitado a desarrollar acciones como las de anunciar la propuesta curricular, esclareciendo sus principios y fundamentos; conducir la reflexión de los educadores acerca de ella, y organizar la planeación a partir de dicha propuesta. Eso le exige una postura política y pedagógica transformadora, transparente, abierta al diálogo y

¹⁸³ “SEÇÃO IV – De la asignación para el puesto de trabajo. Artículo 21.- La asignación del Profesor-coordinador, con validez de un año, será precedida de la elección entre los docentes de la unidad escolar, por sus pares, en época de planeación escolar, recayendo la preferencia entre ocupantes de cargo de docente y sus funciones serán ejercidas sin perjuicio de la docencia.

§ 1º.- Para la asignación prevista en el “*caput*”, el docente deberá tener tres años de ejercicio en el Magisterio Público Oficial [...].”

¹⁸⁴ Los objetivos del *Caderno del Gestor* “son proveer instrumentos para que el profesor-coordinador pueda ocupar con competencia su lugar de gestor pedagógico en la organización escolar, apoyando la implementación de la propuesta curricular y planeando otras acciones para la construcción de una escuela pública de calidad.” (Secretaría Estatal de Educación (SEE) de São Paulo, 2008: 7).

colaborativa, además de amplio conocimiento de todos los documentos que explican la propuesta.

Según el documento, la gestión es comprendida como el “esfuerzo consciente de los sujetos responsables por la escuela para generar cambios, a partir de la toma de decisiones acerca de la planeación, su aplicación y evaluación” (Secretaría Estatal de Educación de São Paulo, 2008: 7). En el texto se reconoce que hasta entonces el profesor-coordinador ejercía el liderazgo en un contexto que no privilegiaba sus actividades en las cuestiones pedagógicas de hecho, por falta de una política clara sobre su función en la escuela (*idem*). La cuestión crítica que debe ser analizada y actualizada es que el documento centra el papel del profesor coordinador en la gestión de la enseñanza y no en el aprendizaje. Sin embargo relaciona la naturaleza de su función con la gestión pedagógica; la capacidad de construir la propuesta pedagógica de la escuela; de reflexionar sobre su propia práctica; del manejo de personal; de las relaciones interpersonales y los conflictos con enfoque en la optimación de competencias y generación de resultados.

Como habilidades generales, apunta hacia la capacidad de definir y articular múltiples acciones con miras a los resultados de aprendizaje, la de decidir y trazar un camino para los demás agentes involucrados en el proceso escolar, todo apoyado en su competencia comunicacional a favor de la adhesión docente a la innovación y un conjunto de amplios conocimientos sociológicos, políticos, económicos, educativos, didácticos y psicológicos, entre otros, que delinea un perfil de profesor-coordinador bastante amplio y supuestamente dado por la experiencia docente. El documento también limita la acción del profesor-coordinador al reforzar que el director es el responsable de la escuela y su gran líder. Observa también que el profesor-coordinador deberá tener las mismas competencias requeridas para los alumnos en la propuesta curricular.

En este momento de divulgación de la propuesta pedagógica, el documento relaciona la necesidad de seleccionar 8,000 coordinadores para el Estado. Otros cuadernos fueron publicados en 2009 y 2010 con temas de importancia para la dimensión operativa de la gestión del profesor-coordinador, como la evaluación final, los consejos de clase, la organización de la planeación para el ciclo siguiente, el cierre de las actividades escolares anuales, los planes de gestión,¹⁸⁵ la propuesta pedagógica, los planes de curso y de clase, el sistema de evaluación, evaluación externa, etc. Estos cuadernos, aunque sean instrumentos de capacitación para la implementación de una política y se parezcan a un manual, ofrecen oportunidades de formación ya que presentan un buen material teórico para estudio.

La Ley complementaria 1,256, del 6 de enero de 2015, que “*Dispone sobre el Período Probatorio e instituye Evaluación Periódica de Desempeño Individual para los ocupantes del cargo de Director de Escuela y la Gratificación de Gestión Educacional para los integrantes de las clases de soporte pedagógico de la plantilla del Magisterio de la Secretaría de la Educación y da las providencias correspondientes*”, comenta que habrá un curso específico de formación con enfoque en el desarrollo de competencias técnicas, liderazgo y gestión. El documento “Plan de Trabajo del Núcleo Pedagógico” enumera los diversos objetivos de ese sector y se puede inferir de ahí una serie de atribuciones del director del núcleo y de los profesores coordinadores del núcleo pedagógico, como la orientación pedagógica de los maestros, la evaluación de la ejecución del *currículum* en el aula, la implementación de programas y proyectos educativos, la identificación de

¹⁸⁵ Según las Normas Regimentales Básicas para las Escuelas Estatales, 1998, Título II, Capítulo V, Artículo 29, “el Plan de Gestión es el documento que traza el perfil de la escuela, confiriéndole identidad propia, en la medida que contempla las intenciones comunes de todos los involucrados, orienta el gerenciamiento de las acciones intraescolares y pone en operación la Propuesta Pedagógica [...] El Plan de Gestión es un documento colectivo producido por la escuela, que define su identidad propia, los objetivos comunes de la comunidad escolar o el acompañamiento y la evaluación de las acciones previstas en la Propuesta Pedagógica (SEE, 2010: 3-4).

necesidades de formación continua de los profesores, el acompañamiento de las reuniones pedagógicas, etc. Según este documento (2015: 1) el Núcleo Pedagógico se constituye en una unidad de apoyo a la gestión del *currículum* de la red pública estatal de enseñanza y actúa preferentemente en articulación con el equipo de supervisión escolar en la implementación de las acciones de apoyo pedagógico.

La Ley Complementaria 836/1997 instituye la función del profesor-coordinador y define que su remuneración será la del maestro, sumada a la diferencia entre la carga horaria semanal de la nueva función hasta el límite de 40 horas semanales. El acceso a esta función podrá ser por nombramiento o admisión, diferentemente de los docentes, director y supervisor, quienes, por lo general, son admitidos por concurso público y pruebas de títulos.¹⁸⁶ El nombramiento es excepción para estos cargos.

En relación con los documentos legales que describen la función del profesor-coordinador pedagógico que actúa a nivel escolar, hay varias resoluciones que van concretando su perfil y su rol de atribuciones. Es el caso de la Resolución SE 22, del 14 de febrero de 2013, la cual “Dispone sobre las atribuciones del Profesor-Coordinador en las escuelas estatales de Enseñanza Media de período integral”. Este nivel de la Educación Básica, por sus características y la extensión de la jornada escolar, necesita tener diferente modelo de gestión pedagógica, que contemple una coordinación general y tres coordinaciones por área de conocimiento, para las situaciones de orientación específica a los profesores de las asignaturas encuadradas en esas áreas de conocimiento. En las escuelas de horario regular se mantiene el modelo de un coordinador general. Esta resolución describe el rol del coordinador bajo una nueva perspectiva: la de un profesor-coordinador general y la de profesores-coordinadores por área de

¹⁸⁶ Ver adjunto III, relativo al artículo 8 de la Ley Complementaria número 836, del 30 de diciembre de 1977. Ahí se relacionan los requisitos para cubrir el cargo de profesor, director y supervisor.

conocimiento. Cabe al primero organizar el trabajo del personal de área de conocimiento, pudiendo sustituir el director escolar en su ausencia.

Las atribuciones descritas en este documento son específicamente pedagógicas y el proceso de selección se hace por procesos diferenciados: el profesor-coordinador general será elegido según criterios definidos por el Dirigente de la Delegación en asociación con los directores escolares. Ya los profesores-coordinadores de áreas de conocimiento serán elegidos democráticamente por el grupo de maestros de la escuela, siempre que cubran el perfil para la función. El primero trabajará en horario integral (40 horas semanales) y los segundos deberán dar clases también, reservando 20 horas semanales para las actividades de coordinación. Ambos podrán sustituir maestros en situaciones específicas y su nombramiento tiene duración de un año, pudiendo ser prorrogado si presenta evaluación positiva de su trabajo.

La Resolución SE 75, del 30 de diciembre de 2014, considera la necesidad de disponer de un acto normativo amplio, que discipline el ejercicio de la función del profesor-coordinador en diferentes contextos escolares, en razón de la importancia de dicha función en el quehacer pedagógico, considerado, en el texto de la ley, como “pilar básico de la mejora de la calidad de la enseñanza” y por la amplitud de la gestión que se realiza en el contexto de los objetivos, las metas y las directrices del proyecto general de la escuela. Oficialmente engloba la función del profesor-coordinador en una categoría nombrada “función gratificada”, que debe ser ocupada por docentes. También considera que esa función pasa a existir a nivel del sistema, en los núcleos pedagógicos de las direcciones de Enseñanza, respetando, en este caso, las especialidades de las asignaturas y proyectos especiales de la Educación Básica, que llegan a 16 coordinadores por Delegación Regional, de acuerdo con el número de escuelas.

En el caso de los profesores-coordinadores que actúan en las escuelas, su nombramiento está condicionado a un número mínimo de seis grupos para los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental y ocho grupos para los grados finales y la Enseñanza Media. Al no alcanzar este mínimo, el director y el supervisor escolar asumen las labores del profesor-coordinador. Una Resolución posterior, la SE 12, del 29 de enero de 2016, cambia la resolución SE 75 en este condicionamiento del número de grupos por escuela, actualizando el requisito para el nombramiento de un coordinador por escuela hasta 30 grupos de un solo nivel educativo; dos coordinadores por escuela que tienen más de 30 grupos de un mismo nivel, y dos coordinadores para escuelas que presentan más de un nivel, independientemente del número de grupos. En los dos primeros casos, la escuela puede requerir un coordinador más si los grupos están divididos en tres turnos de clase y si tienen más de ocho grupos en el turno nocturno. Para la coordinación de los grados iniciales de la Enseñanza Fundamental hay preferencia por pedagogos. Esta resolución garantiza la conservación de los mismos derechos de los maestros a los profesores-coordinadores.

La importancia de la Resolución SE 75 se debe al hecho de que alinea y actualiza las atribuciones de la función, nombrando como “gestor pedagógico” al profesional que la ocupa, y además de reforzar las tradicionales tareas de orientación, apoyo y acompañamiento, evidencia competencias relacionadas con la planeación y evaluación no solamente del proceso que involucra los alumnos, sino también a los maestros. En este sentido, es una Resolución que da amplitud estratégica a la función coordinativa en nivel de gestión a partir de otras competencias, como las de coordinación, organización, del análisis de hechos y datos así como la toma de decisiones. El aspecto relacional y el manejo de equipos de trabajo orientados a la gestión democrática en un “espacio dialógico y colaborativo de prácticas gestoras” y la proactividad docente es uno de los énfasis de esta ley.

En el caso del profesor-coordinador del Núcleo Pedagógico, aún se agregan especificidades en relación con la valoración, el fortalecimiento del papel del profesor-coordinador a nivel escolar, así como el acompañamiento de su labor y la orientación en relación con la propuesta curricular del Estado, profundizando su formación para la función pedagógica, principalmente las acciones relacionadas con la observación de la práctica docente en los salones de clases. Los profesores-coordinadores del Núcleo Pedagógico, por la especificidad de las asignaturas con que trabajan y sus respectivas áreas de conocimiento, también son responsables de la formación docente, sea bajo el formato de talleres generales o de orientaciones técnicas específicas e individualizadas.

De acuerdo con la Resolución SE 75, la función del profesor-coordinador, de forma general, sea en la escuela o en el Núcleo Pedagógico, tiene naturaleza interventora y tiene como requisito mínimo por lo menos tres años de docencia frente a grupos. Para la asignación serán observados los criterios establecidos conjuntamente por el dirigente regional, los supervisores, el director del Núcleo Pedagógico y los directores escolares. Al final de cada año lectivo el profesor-coordinador podrá ser reconducido a la función si presenta evaluación positiva de su trabajo. La Resolución SE 75 no limita el tiempo máximo de esta prestación de servicios.

En el caso 2c, el Artículo 171 de la Sección II –Educación–, de la Ley Orgánica del Municipio, asegura la valoración de los profesionales del magisterio público municipal mediante el establecimiento de un plan de carrera específico, que se materializa en la Ley 1641, del 23 de diciembre de 2009. Ahí se describen dos tipos de profesionales que componen la plantilla del magisterio: el profesional de la enseñanza en la unidad escolar, o sea, el maestro de grupo, y el profesional de educación que ejerce actividad de soporte pedagógico y administrativo directo en la unidad escolar, es decir, el director, el coordinador, el supervisor, el orientador, etc. En este documento se conceptualiza la función gratificada, citada en otros documentos aquí

analizados, como “adicional de retribución pecuniaria concedida al integrante de la plantilla del magisterio, titular del empleo de docente, por el desempeño de las funciones de soporte pedagógico, administrativo u otro permitido en ley”.

La función de coordinador-pedagógico figura entre las integrantes de la plantilla del magisterio, en el Artículo 4º, de la Sección I, del Capítulo II. Todos los profesionales son admitidos por concurso público de pruebas y títulos. Sin embargo, en el artículo 14, de la Sección II, se comenta que el nombramiento de la función de soporte pedagógico se dará por indicación y no por concurso porque es derivado de un proceso de selección interno.

Esta misma ley diferencia el concepto de horas de trabajo en sala de aula de las horas de trabajo pedagógico colectivo, HTPC's, que sirven para formación continua, reuniones pedagógicas, trabajo con el Proyecto Político Pedagógico y de las horas de trabajo pedagógico en local de libre elección, que permiten al profesor preparar sus clases, investigar, estudiar, evaluar, calificar, etc En la sección de anexos, se relacionan las atribuciones para las diferentes funciones citadas en el documento, entre ellas la del coordinador, que se centra en las descripciones ya antes comentadas, sin ninguna labor que merezca una atención especial ya que encierran competencia y habilidades relacionadas al asesorar, acompañar, desarrollar, liderar, coordinar acciones, etcétera.

5. Análisis crítico de la gestión pedagógica en Brasil y México

5.1. Las categorías de análisis de la gestión pedagógica

Asumir que el límite es una categoría que posibilita analizar el fenómeno educativo significa considerar por lo menos tres puntos. Primero: los límites existen y deben ser habitados. Segundo: la acción pedagógica es central en los hechos educativos. Tercero: la vivencia del límite y de lo pedagógico inaugura nuevas perspectivas educativas a partir de la traducción adecuada de la complejidad que caracteriza las relaciones humanas y el saber. En relación con la gestión pedagógica, el primer punto evidencia otros tres aspectos: primero, hay que asumir el límite como necesario para la definición de la realidad actual de la gestión; segundo, hay que pensarlo como un espacio-tiempo habitable; tercero, que éste es un espacio-tiempo para la creación, la innovación, la reflexión.

Límite es una palabra muy conocida en el medio escolar, pero generalmente es comprendido en su sentido negativo de limitación, barrera, fin, disciplina, agotamiento extremo, ausencia de salidas, demarcación de poder, etc. Son muchos los textos que traen en sus títulos la palabra límite como descripción natural de la condición actual de la escuela. En verdad, no es novedad, porque la escuela pública en Brasil y México desde su origen estatal experimenta limitaciones consideradas históricas, relacionadas con la profesionalización de los educadores, la inversión financiera dirigida al sector, la carencia de políticas educativas y sociales realistas y ajustadas a la población que recibe esta educación, etcétera.

El resultado de las investigaciones de campo acerca de la gestión pedagógica reveló que ese sentido de “limitación” es muy fuerte todavía en la cultura educativa porque los entrevistados expresaron, en muchos

momentos, sus dificultades actuales, generadas por falta de inversión del sistema central en formación profesional, recortes financieros crecientes en el sector educativo, aumento de la burocracia, muchos cambios políticos con intereses también políticos que paralizan los proyectos educativos o traen mudanzas poco significativas y no comprendidas por los educadores. Los subdirectores académicos en México revelan que la limitación impuesta por el contexto inestable de reformas educativas les genera un estado de desánimo preocupante porque no ven salida para sus deseos de progreso en la carrera profesional. Por esto, el primer paso para el análisis de la realidad de la gestión pedagógica es reinterpretar el sentido de límite como “*limes*” y su consecuente desplazamiento en la escala de importancia educativa.

Otro aspecto conclusivo de las investigaciones es que la realidad actual de los profesionales que ejercen funciones de responsabilidad pedagógica aún reproduce patrones explicitados en las teorías sobre los gestores pedagógicos, escritas desde los años noventa. Esto puede ser comprobado por lo expuesto en los capítulos 1 y 2, acerca de las obras de Tedesco, Aguerro, Melo, Melo y Silva, Ezpeleta, Furlán y Sacristán, todos autores con extensa crítica de la educación en los años noventa. No hay cambios significativos incluso en la visión que los documentos oficiales presentan de dichos profesionales y sus labores.

Como no hay claridad de política para la especificidad de la gestión pedagógica y sus gestores, el escenario del pasado es el mismo o con cambios poco representativos. En este sentido, no se puede cambiar posturas sin la definición clara de la función, su perfil, sus atribuciones, su evaluación, su lugar dentro del contexto general de las políticas educativas. Si se hubiera dado un cambio en la centralidad de los valores de las políticas educativas en relación con lo pedagógico, ese carácter de reproducción de patrón estaría debilitado porque ya se habría construido otra realidad para la gestión de los hechos pedagógicos.

Además, uno de los aspectos más marcados de esa reproducción es el hecho de que las carreras de dichos gestores son caracterizadas por idas y regresos a su origen docente, lo que es respaldado por la legislación existente. En este sentido, la carrera del gestor pedagógico no es progresiva, como en otras categorías profesionales. La crítica a esta realidad, común tanto en Brasil como en México, es una ausencia en las investigaciones actuales. Las diferentes historias personales de formación profesional y las exigencias “flojas” y “mínimas” para la función producen gran diversidad de perfiles que componen el mismo cargo o que agentes del sistema escolar estén mejor preparados académicamente que los del sistema, principalmente en relación con la supervisión o gerencia pedagógica.

Un aspecto más que no ha sido valorado en la definición de la función del gestor pedagógico, es su proceso de comprensión de la amplitud de la realidad educativa, vislumbrada desde los diferentes puestos de trabajo dentro del sistema educativo como un todo. No se toma en cuenta el proceso de ampliación de visión necesario para asumir funciones de gestión en ámbitos de mayores responsabilidades y dilatación de toma de decisiones y, por lo tanto, los profesionales que están actuando como tal, las toman a partir de la limitación de su experiencia anterior o de su experiencia docente. Éste es otro tema invisible en el tratamiento de la investigación educativa, aunque sea un fenómeno cultural de alto impacto en la gestión pedagógica, escolar o educativa.

Los límites definidos por los perfiles y atribuciones descritos en los documentos legales son diluidos en la práctica de la función gestora, principalmente por influencia de la función directiva, respaldada por el sistema. Los cambios en las políticas educativas también contribuyen a eso porque generan inseguridades e inestabilidades en función del retraso de su implementación y la desconsideración de quien está en el ejercicio de la función. En fin, hay un desfase entre lo formal y la vivencia práctica, que es

reforzado por la falta de comunicación clara de los perfiles de dichas funciones. Dicho desfase tampoco ha merecido tratamiento adecuado en la crítica educativa.

Muchos de los entrevistados no expresaron mucha seguridad en relación con el perfil “oficial” de su función y tampoco supieron citar los documentos que la describen. Otro aspecto que afecta la determinación de límites claros está en la centralidad de la gestión en la escuela y consecuentemente en el director. Eso porque favorece, en muchos de los casos, la falta de autonomía de los gestores pedagógicos a nivel escolar, así como el empoderamiento y espacio de liderazgo. Ezpeleta (1992) ya alertaba para el carácter eminentemente administrativo de las políticas públicas de los noventa, que puso demasiado enfoque en la función directiva en detrimento de otras de suma importancia. También Furlán (1992) denuncia, en la época, el proceso de autolegitimación de los directivos, a partir de acciones basadas en el individualismo y voluntarismo.

Ya se afirmó que la perspectiva del límite como un espacio-tiempo, que permite al ser responder la cuestión fundamental de su existencia, abre una ventana poderosa para el plan educativo porque se está hablando de lo humano, aspecto base de la educación. Habitarlo significa vivir en un “entre” que no es ni una cosa ni otra, sino algo nuevo, creado a partir de la comprensión del límite como *poiético*, en que la creatividad, la innovación, la complejidad ocupan un lugar en la forma de ver, pensar, sentir, decidir. Ocupar ese lugar¹⁸⁷ en educación es asumir la responsabilidad de pensar

¹⁸⁷ Si el hombre fronterizo es el hombre “humano” en su más profunda y amplia acepción, ser fronterizo y habitar el límite significa estar en su más alto grado de humanidad. Desde ahí, el hombre puede convivir con otra calidad porque al habitar el límite comprende mejor las nuevas relaciones que se instauran a partir de ahí. Desde el límite cambia la perspectiva de sí, del otro, de la sociedad, principalmente si se garantiza la justicia y la libertad. Si la gestión pedagógica se vale de esos dos principios y posibilita situaciones en que los alumnos, educadores y comunidad educativa puedan rebasar los límites impuestos por la relación entre disciplinas, asignaturas, el conocimiento ganaría un nuevo valor, fortalecido por esos dos elementos que componen lo humano. La humanidad de lo humano que habita la frontera solo se concretiza, según Trías (2000: 254), por la síntesis de esos dos conceptos que deben ser implantados e institucionalizados para producir una nueva forma de expresión y exposición; en fin, una nueva racionalidad.

pedagógicamente todas las cuestiones que constituyen al hecho educativo porque el límite sitúa lo que es esencial, o sea, ser y estar en el límite de las cuestiones educativas es responder a las situaciones con la conciencia pedagógica de su función en el proceso de transformación de las personas. La gestión pedagógica como autoría tampoco es mencionada en los estudios analizados acerca de la educación desde los noventa.

En este sentido, la mala ubicación de los gestores pedagógicos en su función imposibilita que su labor pueda ser hecha a partir de ese espacio-tiempo de creación y reflexión. Por eso, en los relatos de los entrevistados, las investigaciones publicadas y los documentos analizados hay un énfasis en el hacer y hacer muchas cosas. Este mal posicionamiento funcional provoca lo que Sousa Santos (2009) llama incapacidad de volver las cosas sencillas y dar respuestas elementales y fundamentales a los retos de la educación actual.

El espacio de la necesaria relación con los otros agentes de la cadena pedagógica es extremadamente reducido a la resolución de conflictos generados exactamente por una convivencia aún no marcada por nuevas pautas de relación vivenciada desde la racionalidad de habitar el límite. Una repercusión de esta actitud es que, desde ahí, se puede plantear una nueva forma de vivir creativamente, como autores de sus trayectorias de construcción de conocimiento, cuestionamientos y soluciones adecuadas a su realidad. La naturaleza relacional del hecho educativo es comentada por variados autores, pero todavía no ha merecido una interpretación posible de vivenciarla en la práctica de gestión, como apuntan Morin (2013), Sousa Santos (2009) y Charlot (2000, 2005).

Los coordinadores pedagógicos presentados en el caso 2b se mostraron más ubicados en su función de gestores a partir de la contribución dada por el socio estratégico del municipio, que asumió la función formativa también de los gestores pedagógicos. La palabra más empleada para traducir el triunfo de esa estrategia fue “claridad”: de función, de

organización, de prioridades, etc. En los otros casos estudiados es perceptible, por los relatos, que los gestores de nivel escolar están menos ubicados en su labor que los que actúan a nivel del sistema.

Esto es favorecido por el constante intercambio de estos últimos con sus pares al igual que por los momentos formales y periódicos de formación en servicio y actualización educativa por estudios avanzados a nivel de posgrados. El gestor pedagógico de la escuela vive aún un aislamiento inconcebible para el ambiente del sistema que propagan la Federación, los estados y municipios. La necesidad de formación ya era denunciada por Melo (1992), así como la necesidad de valorar la construcción de redes de conexión como procesos de construcción de saberes y de relación con ellos (Sousa Santos, 2009; Morin, 2012; Charlot, 2000).

Para comprender el límite como una categoría de análisis de la gestión pedagógica es necesario rebasar el sentido común de “limitación” atribuido a ese concepto. El límite como *limes*, como espacio de creación, permite pensar críticamente no solo la gestión pedagógica sino también la educación en general, las políticas públicas para la educación, las relaciones en el espacio de la escuela, el salón de clases, etc. El límite posibilita una relectura de las imposibilidades clásicas atribuidas a la educación y al acto de gestionar, como se ha mencionado, y puede ser pensado como concebir, cuidar, legitimar, en su acepción original, en una clara dirección de gestionar en favor de la esencia del trabajo escolar, comprendido en el ámbito de esa investigación como el aprendizaje para la realización del sujeto.

Todos los agentes entrevistados, aunque revelen un elevado grado de responsabilidad laboral en relación con la gestión pedagógica, manifiestan diferentes grados de satisfacción o conformidad con la realidad que viven. Varios, enmarcados por un escenario de muchas debilidades en relación con el papel que deben desempeñar, ocupan la función a partir de sentimientos de insatisfacción, e inseguridad, desacuerdo con la práctica, etc., como es el caso de los subcoordinadores académicos en México. En los aspectos

anteriormente descritos, los gestores pedagógicos de Brasil se diferencian de sus colegas mexicanos en que expresan más satisfacción con su trabajo, aunque haya algunos fuertemente marcados por las imposibilidades promovidas por el propio sistema, como revelan los profesores coordinadores del caso 2a y 2c a nivel escolar. Ejemplos de esas imposibilidades son la falta de inversión en la formación, las trabas legales que inhiben acciones de mejora, la sobrecarga de trabajo. Las definiciones son importantes para que el sujeto pueda ubicarse críticamente en su labor.¹⁸⁸

Los numerosos momentos de silencio y la falta de respuestas durante las entrevistas, así como las expresiones de admiración en relación con algunas preguntas, revelan que la gestión pedagógica en todos los niveles es extremadamente operativa y muy poco reflexiva, lo que niega profundamente la naturaleza de su objeto de trabajo. También muestran que los gestores entrevistados, en todos los niveles y en ambos países, no siempre ocupan el espacio de un trabajo reflexivo, autoral, marcado por la admiración por lo nuevo. Frente a tantas tareas administrativas o tareas pedagógicas cerceadas por acciones administrativas, dichos gestores son obligados, en muchos momentos, a reequilibrar el énfasis de lo pedagógico en su actuación diaria. Sin embargo, los repetidos agradecimientos por el momento de reflexión promovido por las entrevistas es una señal inconfundible de la necesidad urgente de instaurar ese tipo de práctica en el trabajo del gestor pedagógico.

Los relatos confirman que hay tradiciones que todavía permanecen fuertes y retan los cambios en las políticas educativas: la falta de tiempo para el estudio y la formación y autoformación, la sobrecarga de trabajo, la falta de claridad de labor, la forma como se aprende la función –que repite

¹⁸⁸ La sociología de las emergencias sustituye la idea mecánica de determinación por la idea axiológica del cuidado. La mecánica del progreso es, de este modo, sustituida por la axiología del cuidado (Sousa Santos, 2009: 129).

vicios, estructuras de trabajo y visión muy subjetiva del trabajo–, los patrones docentes, la falta de maestros en las escuelas, la visión parcial del gran proyecto de Educación Básica, el intercambio entre pares, que se realiza de forma más frecuente en los niveles del sistema y menos en los niveles escolares, etc. Estos aspectos aún prevalecen porque lo pedagógico no ocupa la centralidad de los niveles de gestión, sea el áulico, el escolar o el educativo. Eso, no cabe duda, interfiere negativamente en la formación de los conceptos que los entrevistados tienen sobre la gestión y sus procesos, como también en el empoderamiento de su papel como líderes de dichos procesos.

Lo pedagógico es algo importante en estos niveles, conforme lo comprueban los documentos legales y el relato de los entrevistados, pero no ocupa un lugar central en sus acciones o preocupaciones. Todavía no. Y si lo ocupa, choca con la duplicidad de acciones por falta de definición de tareas a nivel de toda la cadena de gestión. Contrariando esa tendencia, en el caso de los profesores coordinadores del Núcleo Pedagógico del caso 2c y la supervisión, ellos, en conjunto, decidieron internamente dividir la formación docente y la del profesor-coordinador a nivel escolar como una forma de no conflictuarse. El problema de esta opción es que dejó al descubierto la formación directiva, por falta de tiempo del supervisor para atender esas dos demandas.

Los contextos de cada país estudiado hacen que varíe el grado de entusiasmo con la función porque no siempre es positivamente retadora. La falta de ánimo reside no solamente en las indefiniciones, sino también en las pocas oportunidades de sentirse desafiado por el trabajo que realizan a crear, innovar, experimentar el vértigo del descubrimiento de estrategias nuevas o del placer de estudiar y aprender. O simplemente poder analizar la realidad en que interviene cotidianamente y sacar de ahí soluciones locales. No se puede decir que el grupo de gestión pedagógica a nivel escolar es un

grupo muy motivado. Lo que es perceptible es que actúan desde su lugar de dominio y sacan los proyectos que se proponen.

Actualmente, en México, la exigencia pedagógica para las funciones de supervisión y dirección ha sido más intensiva que en Brasil. De cualquier forma, en ambos países el enfoque pedagógico de sus acciones es bastante influido por el perfil personal de cada profesional. En México se percibe más superposición de funciones momento de indefinición acerca de las nuevas figuras implementadas por el proyecto “La escuela al centro”.

Las labores de los gestores siguen un cierto patrón de responsabilidades, funciones, atribuciones y perfiles en ambos países, incluso la situación de indefinición laboral. Cambia el énfasis que cada país da a algún tipo de práctica en este momento, como, por ejemplo, la observación del salón de clases, más enfática en México, donde es realizada por varios agentes: el supervisor, el director, el subdirector académico. Un aspecto crítico a ser considerado es definir si esta tarea queda mejor ubicada a nivel del sistema o de la escuela. El contexto de no valoración de la función es mencionado por los entrevistados cuando revelan que ya muchos maestros no desean ejercer funciones de gestión por la alta demanda de trabajo y responsabilidades y la baja valoración profesional, lo que dificulta al sistema llenar vacantes.

Un aspecto base de la filosofía del límite es la innovación¹⁸⁹ de su propuesta, por el efecto del desplazamiento del término “límite” de su lugar de “piedra desechada” a “piedra angular”¹⁹⁰ (Trías, 2001: 25-26). Por ende, se acepta que, al desplazar lo pedagógico de la periferia al centro de la acción educativa, todas las decisiones serán filtradas por el pensamiento

¹⁸⁹ Según Martín (Martín en Muñoz y Martín, 2005: 26) “[...] la *innovación* consiste precisamente en pensar el límite no como línea divisoria o separación, sino como lugar de confluencia y despliegue, como espacio habitable abierto al más acá y al más allá. Más que lo que divide y separa (límite como limitación), importan ahora los horizontes del límite. Trías pone en el centro de su reflexión un concepto marginal (aunque importante), o periférico, de la tradición filosófica occidental. Crea –o pretende– un nuevo centro de gravedad [...] convierte la piedra desechada en piedra angular del nuevo edificio filosófico”.

¹⁹⁰ “La piedra desechada será convertida en piedra angular.” (Trías, 2001: 25-26).

pedagógico, que cobra una materialización adecuada del ideal educativo. O sea, en cualquier nivel de acción, sea en el ámbito de la gestión educativa, escolar o del aula, la primera pregunta debe ser: ¿esa decisión hace que los alumnos aprendan más y mejor? ¿esa decisión garantiza una acción de alto grado de humanidad? Si la respuesta es afirmativa, entonces se está actuando en un ambiente en que el proceso de aprendizaje y de enseñanza ocupa el lugar central, desde donde irradia su influencia a todo el sistema.

La investigación realizada demuestra que la gestión pedagógica no está encerrada en la escuela; se está desarrollando actualmente en ambos países estudiados, bajo la forma de un proceso complejo que involucra varios agentes con funciones distintas en variados niveles. De esa forma, pensar en una gestión pedagógica que ocupe la centralidad de los procesos educativos significa ubicarla en toda la cadena pedagógica y no en un nivel específico, de la forma como hasta hoy es descrita en las investigaciones educativas. Bajo la perspectiva de este estudio, la gestión pedagógica ocupa el lugar privilegiado del límite de/entre cada uno de esos niveles, sea el áulico, el escolar o el educativo, valiéndose enormemente de su naturaleza de mediación y su capacidad de transitar por todos ellos. Incluso habita lo que distingue lo educativo de otras áreas del conocimiento. Esta perspectiva avanza en relación con lo que la investigación educativa ha presentado hasta el momento ya que lo pedagógico ha estado encapsulado en el nivel de la gestión áulica.

De esa forma, la justificación utilizada en ambos países para el surgimiento de la función del gestor pedagógico como una estrategia para favorecer la descarga administrativa de la función directiva, solo refuerza el problema de centralidad e importancia dada al tema. El hecho pedagógico es una realidad y una necesidad de la vida educativa independientemente del modelo de gestión de que se valgan los países para desarrollar sus proyectos. Ya se comentaron las características del modelo de gestión

dominante en ambos países que ha configurado la labor directiva y no cabe a lo pedagógico cumplir con la función de desahogo administrativo.

Históricamente el acompañamiento de los procesos pedagógicos por el director ha sido debilitado por dicho modelo que lo desenfoca de esta tarea esencial a la escuela. Ahí está una contradicción de este modelo porque al enfocarse predominantemente en lo administrativo sofoca tanto al directivo que él no tiene tiempo ni disposición para el manejo de las cuestiones de aprendizaje de los alumnos y de la comunidad escolar. En contraparte, no se formaliza una función que pueda apropiarse exclusivamente de esa área como un líder de procesos porque el enfoque aún es escolar y centrado en la función directiva.

La continuidad de eso es confirmada por varios de los entrevistados, quienes relatan que la relación directiva con lo pedagógico es una cuestión mucho más de perfil personal que profesional. Y ésta es una razón muy débil para sostener un proyecto pedagógico. Si el pensamiento pedagógico fuera lo que orienta las acciones y políticas educativas, el apareamiento de la función del gestor pedagógico estaría relacionado con otra cuestión más central y exclusiva, como la mejora de los aprendizajes. Los relatos afirman que las decisiones pedagógicas no ocupan aún la prioridad de las acciones dentro de la escuela y tampoco a nivel del sistema.

Otro aspecto que llama la atención es el criterio utilizado por la legislación, que delimita el número de profesionales de gestión pedagógica por principios meramente administrativos y cuantitativos, sin tomar en cuenta aspectos fundamentales para el éxito de la escuela: su índice de desarrollo de la educación básica, su vulnerabilidad, etc. La visión eficientista del modelo de gestión administrativa predomina en este tipo de decisión que deja desfalcadas muchas escuelas que enfrentan grandes retos de aprendizaje, mientras otras, que por el hecho de ser grandes gozan del derecho de tener un equipo pedagógico más completo.

La falta de centralidad en lo pedagógico marca también el nivel más alto de la gestión educativa porque es un ambiente que no genera situaciones formales de aprendizaje de sus miembros. La investigación revela que el proceso de formación específico para la función pedagógica aún es un caso por resolver y, aunque esté garantizado por los diferentes documentos legales analizados, se confunde con prácticas de información sobre políticas y proyectos. Falta proactividad al sistema ya que no existe una política clara de preparación de liderazgos desde la base del proceso educativo, que es el salón de clases. Las entrevistas revelan que la experiencia docente es necesaria, pero insuficiente para afrontar la compleja labor de la gestión pedagógica frente a la necesaria atención a la diversidad y los estilos de aprendizaje. Y ésta requiere tiempo para generar los frutos necesarios para una buena gestión.

La situación en que se encuentran los gestores pedagógicos constata que se mantiene la tradición estratégica de varios sistemas educativos de no valorar la labor pedagógica al punto de no crear nuevas categorías laborales reconocidas, con mejores condiciones de trabajo, planos de carreras y garantías profesionales. Es recurrente la verbalización de los entrevistados en relación con la falta de valoración de su trabajo, materializada también por falta de evaluación, premiación e inversión profesional. Es como si el sistema, de forma deliberada, esperara la inversión personal de los educadores a fin de alcanzar los perfiles necesarios para la gestión pedagógica o creyera en una formación dada meramente por la experiencia docente. Es otra contradicción revelada por los documentos legales en relación con los movimientos del mercado laboral, desde donde se originaron las bases del modelo que se aplica en la gestión escolar y educativa.

Para comprender la forma como se manifiesta actualmente la cadena de gestión pedagógica en Brasil y México, hay que considerar que el sistema educativo se mueve por medio de tres ámbitos generales de gestión, como

ya se ha mencionado: la gestión educativa, la escolar y la del aula. Y en el límite entre cada uno de esos ámbitos y en ellos mismos es donde debe localizarse el principio de acción de la gestión pedagógica. Está entonces configurada como un hecho presente desde la idealización de la educación y la configuración de un sistema educativo nacional, pasando por la dirección de los centros escolares y alcanzando las acciones desplegadas en el salón de clases. Por esa razón, se le concibe como una acción mediadora que se desarrolla en y entre todos los niveles de gestión, promoviendo la conexión de todas las acciones educativas desde lo más general hasta el más específico. Morín (2013) defiende el privilegio del carácter relacional de la enseñanza; por ende, se comprende en esta investigación que una gestión pedagógica, que incluye los procesos de aprendizaje y de enseñanza, no puede tener otra naturaleza sino la relacional.

Lo pedagógico está con un pie entre y en cada nivel, lo que facilita la conexión de los mismos. Por eso, el agente destinado a ocupar ese nuevo lugar necesita ser alguien que también experimente sus propios límites y tenga una visión del mundo y de la vida a partir de una racionalidad que sea fronteriza¹⁹¹ y que vuelva a lo esencial, como lo define Sousa Santos (2009). Es difícil que una persona que solo supo vivir en lo que Trías (2000) denomina cerco del aparecer¹⁹² pueda conducir la escuela y el sistema educativo a un lugar distinto del que ocupa actualmente. Entonces, ocupar ese lugar es comprender y ejercitar una gestión con nueva racionalidad que reconceptualiza los límites inquebrantables de las disciplinas, de los

¹⁹¹ Para Pulet (2005: 115), Trías pone énfasis en el signo de interrogación, lo que define ontológicamente al ser humano en cuanto a materia de inteligencia y pasión. Por eso, la racionalidad derivada de esa condición solo puede ser crítica en el sentido de que no defiende el carácter definitivo y conclusivo de las respuestas. Al revés, es una racionalidad que propone un replanteamiento renovado de cuestiones esenciales.

¹⁹² El “cerco del aparecer”, que es el terreno conocido, el territorio imperial sometido a leyes y edificado sobre costumbres, es el “primer mundo” que, en muchas ocasiones, tiende a imponerse como único, haciendo que el sujeto opte por habitarlo cómoda y “aprobriamente” sin sospechar la existencia de un más allá (cerco hermético) y sin lanzarse o arriesgarse al límite. (p. 55 de esta tesis).

niveles educativos y los de gestión, posibilitando la comunicación incesante, el movimiento del conocimiento compartido y la valoración de la complejidad.

Para explicar lo que se construye en el *limes* mediador, se acude al concepto de traducción de Sousa Santos (2009) para la aclaración de la naturaleza comunicadora de estar en el límite. El sentido manejado por ese pensador no es el de una traducción desde una lengua, sino el que se hace a partir de un *limes* que inaugura una nueva lengua, suma y resta de las que se utilizan para comunicarse. Hay algo que queda de cada lengua, pero hay algo que sale para que se instale un “entre”, que torna la comunicación inteligible para ambas partes. El sentido de lengua puede ser metaforizado como discurso, para mejor comprensión de esa realidad en la educación.

La investigación revela que es notoria la falta comunicación y actualización de los perfiles y atribuciones para el ejercicio de la función gestora desde el sistema. La debilidad de los nombres creados para dichas funciones o su sentido vago también revelan la inseguridad por parte del sistema en definir claramente la naturaleza de lo pedagógico por cuestiones de naturaleza jurídico-administrativo-financiera. De modo general, los entrevistados están poco informados de la legislación que rige sus funciones y están aislados de sus pares por una política que no les posibilita intercambio de experiencias y vivencias.

Además, en función de las relaciones jerárquicas que caracterizan los dos sistemas, la relación y la comunicación entre dichos autores pedagógicos son nulas o débiles. Muchas veces, incluso, el discurso del supervisor no llega de forma adecuada al subdirector académico o el profesor-coordinador porque éste es intermediado por el director, que también mantiene una fuerte relación de jerarquía vertical con esos agentes. Éste es un caso en el que se hace necesaria una traducción entre pares para posibilitar la contribución de ambas partes del discurso: el que se manifiesta desde el sistema y el que lo hace desde la escuela y, consecuentemente, desde el aula, como último eslabón de esta cadena.

La adecuada traducción requiere escucha y cuidado con el otro porque lo que se busca es mantener la comunicación transitable entre diferentes lenguajes, patrones y modalidades lingüísticas. En esta relación se puede favorecer el tiempo y las situaciones para el silencio reflexivo y productivo que hace mucho no ocupa espacio en las prácticas educativas a partir del desarrollo de una conciencia de traducción, que lo valora como fruto de la escucha atenta y respetuosa. También revela el movimiento interno del vértigo, de los descubrimientos, de las preguntas en relación con el contenido del discurso del otro, que revela su cultura, su forma de vida, su estar en el mundo. No se refiere aquí a un silencio que es producto del ambiente o de la relación autoritaria vigente en algunas prácticas escolares sino el que significa algo que el otro expresa sin hablar y que también necesita traducción.

Este tipo de práctica ayuda a romper con la tradición en que cada uno se pone de un lado de su línea, como rivales, de *river*, adversarios, sin considerar que se puede inaugurar un tercer margen¹⁹³ en el río de las relaciones. En ese tercer margen los tradicionales límites entre el aprender y el enseñar son reinaugurados y los sujetos ocupan su lugar de producción, creación e innovación poco jerárquicas. No se refiere a la perspectiva limitante que se oculta por detrás de la supuesta relación que supone esos dos procesos, separados por una visión de poder. En la vida real, el aprender y el enseñar no debaten, conviven. Y en esta convivencia ambos lados pueden ofrecer resistencia uno al otro, invirtiendo la tradicional relación de poder. Y esta vivencia pedagógica se debe vivir en la relación entre todos los niveles de gestión. No es exclusiva de las prácticas áulicas.

¹⁹³ Aquí se hace referencia al cuento “La tercera margen del río”, de Guimarães Rosa, autor brasileño modernista de la segunda mitad del siglo XX. En ese cuento, un padre de familia resuelve dejar a sus hijos y su mujer para vivir en una canoa en el medio de un río. Ahí habita, llega a tener otro nivel de relación con uno de sus hijos más cercanos, quien narra la historia, y allí muere, desaparece, evidenciando una nueva perspectiva acerca de la vida ya que inaugura un tercer margen que nadie jamás había experimentado, cuestionando, así, los límites del mundo existente.

Por otro lado, la perspectiva del límite,¹⁹⁴ apoyada por el concepto de complejidad y el de religación de Morin, ayuda también a comprender como esos niveles pueden gestionarse bajo un movimiento menos jerárquico, más horizontal, en el sentido de que reflejen un elevado nivel de comunicación. La comunicación fluida facilitada por la traducción como una herramienta de uso cotidiano favorece que los niveles de gestión estén alineados por los mismos principios educativos y mantengan una conexión tal que favorezca y no disminuya el nivel de entendimiento. Por eso, el concepto de religación se torna clave en este contexto y rompe con la práctica burocrática que rige los procesos educativos actualmente, conforme relatan los entrevistados.

La desconexión entre los niveles es clara en los resultados de la investigación, incluso materializada por la falta de proyectos formales de enlace entre los niveles educativos, separados por cuestiones administrativas de las diferentes estancias de gobierno y por fuertes relaciones jerárquicas. Dicha desconexión también se repite en la vivencia del *currículum*, en las prácticas de las asignaturas, principalmente a partir de los grados finales de la Educación Básica. De esa forma, el concepto de un proyecto de Educación Básica como una unidad es roto por los procesos de gestión actual que ponen énfasis en la atención al nivel de su responsabilidad directa. Esa fragmentación se evidencia en el habla de los gestores que confiesan no tener proyectos formales encaminados a garantizar la comprensión del gran proyecto de la Educación Básica desde su principio hasta su final.

Otra práctica que en este contexto no favorece la religación de la intención pedagógica en todo el sistema educativo es la cultura de la

¹⁹⁴ El límite, más que separar una y posibilita una forma nueva de conexión entre lo que estaba simplemente separado. Y la gestión pedagógica, en su naturaleza mediadora, explicita el sentido de la complejidad como una vivencia natural del hecho educativo. Morin (2000: 123) llama la atención hacia el hecho de que comprender la complejidad en los términos en que él la desarrolla requiere un cambio profundo de mentalidad. Refuerza el aspecto de la religación en el sentido de que explica la conexión natural con el todo y como se debe educar para una comprensión que lleve a la reconexión o religación.

formación docente en servicio como una atribución de la coordinación pedagógica en Brasil. Se cree que es necesaria y debe ocurrir, pero no como exclusividad del nivel escolar. En los relatos de los profesores coordinadores de Brasil se evidencia su poco margen de acción para desarrollar una formación efectiva con sus maestros, por cuestiones relacionadas con la falta de preparación personal para una empresa de tan grande estatura, la falta de tiempo docente, el aislamiento del profesor-coordinador a fin de poner dicha labor en marcha y, en algunos contextos, la falta de presupuesto específico para acciones de formación. Bajo la perspectiva de la complejidad y de la religación, la formación debería ser constituida de acciones que involucren a toda la comunidad educativa, interpretada por esta investigación como una comunidad que aprende. Éste no es un proceso exclusivo del alumno y del profesor. Esta óptica contraría la visión defendida no solo por Placco & Souza (2012) sino por varios autores brasileños.

Si el sentido de sistema de educación supone un todo, es su objetivo final que el conjunto de sus agentes esté en sintonía con lo propuesto y que la sinergia de sus acciones alimente y retroalimente los procesos de interacción. *Religar* supone volver a un estado de unión y de integración que ya hubo y para garantizar eso es fundamental un trabajo incesante de traducción en los procesos de comunicación entre niveles. Estar conectado representa actuar y decidir, como se dice popularmente, poniéndose en sus zapatos, ocupando el lugar del otro, sintiendo lo que él siente y piensa para que las acciones y decisiones tomadas contemplen desde el inicio la presencia del otro en su configuración. Es un cambio profundo de perspectiva de actuación, pero necesario para la idea de un sistema que funcione como tal. Como se ha explicado, la traducción y la re-ligación son complementarias, una facilita la existencia de la otra.

En la práctica, eso significa que el maestro, desde el aula, comprende bien el ideal educativo que le viene desde la cima de los niveles de gestión y

responde, como responsable que es de los procesos de su nivel de actuación, con ese sentimiento de entendimiento sistémico. De forma semejante, el coordinador pedagógico, el director, el supervisor escolar, el técnico en planificación educativa reciben la respuesta del maestro, utilizando el mismo mecanismo de comprensión, al garantizar que la perspectiva del aula esté presente en todo lo que proponen los niveles más amplios. En este contexto, la dicotomía tradicional que separa el enseñar del aprender y el planear del ejecutar pierde su sentido.

En esa misma dirección, tomar la relación con el saber cómo una subcategoría de análisis de la gestión pedagógica y, consecuentemente, de la gestión escolar y educativa, significa poner en evidencia lo relacional presente en la naturaleza del ser del límite. Es también poner la debida atención en la mediación, en el enlace, en la conexión que, actualmente, no son aspectos valorados como esencia del proceso escolar de aprender y enseñar. Aceptar esa subcategoría significa reposicionar conceptos ya muy sedimentados y que resisten a las tantas orientaciones de políticas públicas y de reformas educativas.

Un dato curioso de la investigación de campo y la revisión del tratamiento científico al tema, es que la relación interpersonal es la habilidad más exigida por la función, como lo conciben Souza & Placco (2006), Orsolon (2003), Clementi (2003), André & Vieira (2006), entre otros. En Brasil, también por el contexto propio del país de amplia divulgación de la gestión democrática y elecciones directas de gestores escolares, esa preocupación se evidencia sobremanera, como si fuera la habilidad más importante, más prioritaria, en relación con otras. También por la amplia defensa de la educación como un derecho que involucra las cuestiones de la diversidad, equidad, entre otras, hay una postura contundente de diálogo, de consulta a las bases, de negociación, etc. No cabe duda que esta es una competencia de vital importancia para la función, pero no se evidencia con claridad, en los relatos de los gestores en todos los niveles investigados, la

cuestión de la relación con el saber y la comprensión que ellos tienen de eso, conforme plasma Charlot (2000).

Son varios los comentarios sobre los conflictos y la gestión de esas situaciones en el desarrollo de las labores de los entrevistados, incluso puestos como situaciones límite para renuncias y salidas anticipadas de los proyectos donde estaban ubicados. Ese tipo de situación de tensión relacional está en el discurso de la directora del caso 2a y el director de México; en el caso de la primera, fue la razón por la cual fue asignada a la función por orientación de la Secretaría Municipal de Educación y, en el caso del director, es la situación que actualmente vive con la subdirectora de gestión escolar, que antes era directora de una escuela cercana y muy conocida por la comunidad.

Siendo la promoción del aprendizaje la centralidad del trabajo de estos gestores, era de esperarse que, en los comentarios que hacen de su rutina diaria, de sus atribuciones, apareciera el tema como de los más relevantes. El tópico que más se acerca del tratamiento de esa perspectiva es el de los valores que los defienden como gestores pedagógicos. No se comenta mucho acerca de proyectos en desarrollo, de innovaciones en las cuales están involucrados, en nuevos descubrimientos a partir de situaciones de estudios, con excepción de las profesoras-coordinadoras del caso 2c, que tejen amplios comentarios de los cambios de la escuela en función del enfoque pedagógico dado al trabajo del equipo directivo. En sus relatos, ellas evidencian su preocupación con los estándares de las evaluaciones externas que solo valoran lo cuantitativo.

Pensar en lo pedagógico como una explícita relación con el saber pone en cuestión varias consideraciones. Primera: se debe aceptar que alumno, maestro y toda la comunidad educativa son seres activos del proceso pedagógico y, por lo tanto, aprenden y enseñan, producen conocimientos y están inmersos en los saberes sociales. Segundo: se debe comprender que estos agentes no tienen relación con el saber; son, en

realidad, la propia relación con el saber. Tercero: se debe romper con la idea de que la relación con el saber es la relación con los contenidos, como es práctica en las secundarias y preparatorias. De ese modo, la comprensión de la relación con el saber hace que cambie la dinámica de escolarización y de gestión en el sentido de mover las prácticas y las actividades de aprendizaje y de enseñanza.

El análisis de la obra de Bernard Charlot presenta importantes consecuencias pedagógicas, particularmente para su gestión. El autor afirma que “si el saber es relación, el proceso que lleva a adoptar una relación de saber con el mundo es el que debe ser el objeto de una educación intelectual y no la acumulación de contenidos intelectuales” (Charlot, 2000: 64). En ese sentido, la crítica a la acumulación de contenidos choca directamente con la práctica curricular de las escuelas, lo cual hace que, en muchos momentos y en determinados niveles de enseñanza, la gestión pedagógica sea casi imposible.

Para favorecer la relación que maneja la teoría de Charlot (*idem*), se deben valorar los mínimos en función de la salud de una relación que se da naturalmente con el mundo, consigo mismo y con los otros. Hay que dejar espacio y tiempo para que eso ocurra; por lo tanto, hay que vaciar las propuestas pedagógicas de la Educación Básica de su prepotencia abarcadora de la inmensidad de contenidos exigidos a los niños y adolescentes. Ésa es una gran tarea de la gestión pedagógica en todos los niveles de acción educativa

La proposición de hacer una lectura positiva del fracaso escolar también toca directamente el hecho de que la gestión pedagógica actual todavía se mueve por la lectura negativa tan tradicional y arraigada en la cultura escolar y en la investigación educativa. La gestión pedagógica, por lo tanto, debe romper con ese modelo y apuntar sus esfuerzos para explicar lo que está pasando en términos de aprendizaje y no focalizarse en lo que falta (Charlot, 2005: 21). Debe considerar la lógica de los alumnos de cada

escuela en función de su comunidad, su cultura, sus valores, para construirse una “ruta pedagógica” (*idem*) para que los alumnos mejoren en la apropiación del saber. En ese sentido, hay que romper con los conceptos homogeneizadores, generalistas, ideales y vagos de “alumno” descritos en las políticas públicas educativas y manejar un concepto real, adaptado a la realidad local.

5.2. Repercusiones de la gestión pedagógica limítrofe

El análisis de la complejidad que involucra la perspectiva adoptada por esta investigación de leer la gestión pedagógica como una cadena de acciones que están en los diferentes niveles de gestión al mismo tiempo que los rebasa, inaugurando situaciones de vivencia limítrofes innovadoras para la comprensión del hecho pedagógico y educativo, obliga a este texto a apuntalar algo que direcciona a una preconclusión o prepropuesta. Para concretar bien esa proposición es necesario comprender que lo pedagógico, aunque esté muy vinculado a lo escolar, alcanza un ámbito más allá de los niveles de gestión. Alimenta, de cierto modo, los mayores principios que dirigen la comprensión de lo que es lo educativo para que desde las bases conceptuales, traiga enraizada la preocupación con la aplicación o la puesta en práctica de la educación.¹⁹⁵ El esquema a seguir trata de materializar visualmente las relaciones entre los diferentes niveles de gestión y la manifestación de la acción pedagógica en todo el sistema.

¹⁹⁵ El *Diccionario de la Real Academia Española* define pedagógico como lo que “se dice de lo expuesto con claridad que sirve para educar o enseñar”. Esa definición es más clara que la relación que el Priberam, diccionario de lengua portuguesa, hace entre pedagógico y didáctico, como si fueran sinónimos.

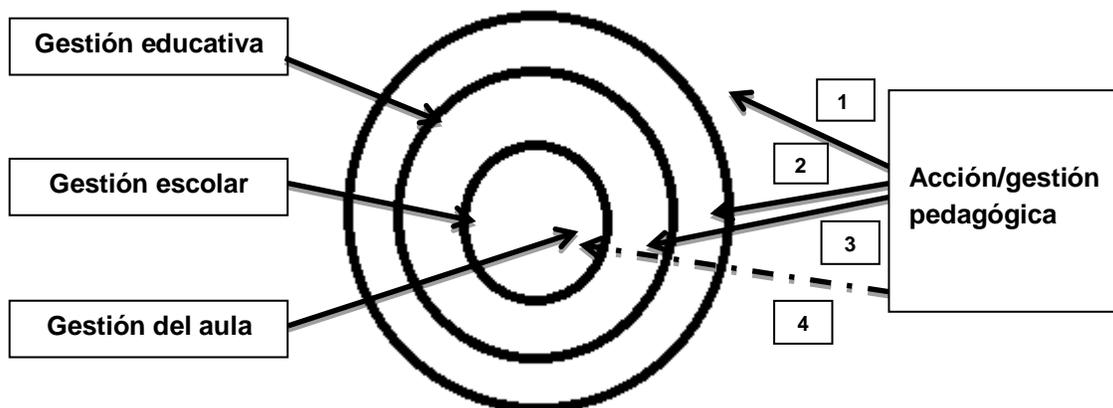


FIGURA 3. Configuración de los niveles de gestión en el ámbito del sistema educativo.

En el esquema presentado, la flecha 1 señala que lo pedagógico, como acción, ya desde los ideales de educación contribuye a diferenciar lo educativo de otras acciones de política pública. En esta instancia, investigadores, pensadores, filósofos de la educación y pedagogos también deben habitar el límite entre lo educativo y lo no educativo, entre lo educativo y lo pedagógico, para poder posicionarse en cualquiera de ellos y ocupar varios a la vez. De esa forma, podrán pensar en una teoría capaz de ser puesta en práctica en la vida real, sin las rupturas históricas que ya se conocen entre la concepción ideológica y su aplicación práctica. Esa acción integra, de alguna forma, los dos ambientes sin que pierdan sus identidades.

La flecha 2 indica que las acciones y la reflexión que configuran la gestión pedagógica intermedian el nivel de la gestión educativa y la escolar. Las definiciones de la gestión educativa necesitan de un conjunto de acciones y un agente que haga la conexión entre los dos niveles, de tal forma que las orientaciones de las políticas educativas bajen al nivel de la gestión escolar. Sin embargo, eso debe ser hecho desde una mirada pedagógica y no meramente administrativa y burocrática, conforme comprueba el fracaso de las reformas pasadas. La mirada pedagógica

también debe alimentar los procesos de planeación educativa para que lo idealizado por los técnicos de los ministerios o secretarías de Educación nazca con la influencia de la capacidad de implementación necesarias. Con eso, la fisura que ha separado el nivel de planeamiento del de implementación puede ser llenada con la comprensión del límite que existe entre esas dos realidades.

Ese conjunto de acciones configuran un ámbito de la gestión pedagógica que maneja conceptos y regulaciones amplias en el sentido de que se traduzca en bases para el proyecto pedagógico de la escuela. El agente intermedio que históricamente ha ocupado ese lugar, pero sin asumirse como un agente específicamente pedagógico, es el supervisor escolar. En su historia, éste ha estado mucho más asociado a la burocracia y, por ende, al rechazo de la escuela, que solicita más presencia, intervención pedagógica y acompañamiento. En su postura tradicional, de una visión desde afuera de la escuela, no logra hacer que las orientaciones legales y educativas de la gestión educativa lleguen al nivel de la gestión escolar con un sentido de construcción conjunta y en un lenguaje posible de ser asimilable por los directores y su equipo escolar.

La flecha 3 indica el ámbito de la gestión pedagógica que se desarrolla entre la gestión escolar y la del aula. Es un lugar de suma importancia porque es donde se piensa y pone en marcha un proyecto educativo concebido y vivenciado desde adentro del centro escolar. En el modelo brasileño, esa función es ocupada por un coordinador pedagógico, que funge como mediador entre lo que se define en el nivel de la gestión escolar, a partir de lo que viene desde la gestión educativa y el aula. Las acciones en ese ámbito de la gestión pedagógica ganan la dimensión colectiva de la escuela, por medio de la concretización del proyecto político pedagógico diseñado y vivido por todos. La gestión que ocurre entre los espacios indicados por las flechas 2 y 3 es de suma importancia porque toca

directamente la puesta en práctica de las políticas educativas dentro de la escuela.

Al profundizar aún más en este esquema de los niveles, se llega a un cuarto ámbito de gestión pedagógica que ocurre a nivel de las relaciones que el maestro mantiene con los alumnos, otros maestros, padres de familia, a partir del aula. El sentido es el de garantizar que lo que ocurrido en el salón de clases sea más que el simple desarrollo de técnicas y métodos de enseñanza. Pensar en la acción pedagógica como manifestación de la gestión ahí, es aceptar que el maestro es también un conductor de sus propios procesos y un autor y productor de conocimientos. Estos procesos no se encierran en la exclusividad de sus actividades prácticas, sino también en su reflexión, en el manejo del tiempo, de la innovación y creación de nuevas formas de enseñar para que los alumnos aprendan más y mejor y hasta en lo relativo a la burocracia. Este nivel de gestión recibe toda la carga ideológica desde la cima y por eso las orientaciones expedidas desde la gestión educativa deben estar plenamente integradas por los mismos principios pedagógicos, relacionados con la puesta en acción del ideario educativo.

Cada ámbito de acción de la gestión pedagógica solicita un agente distinto y acciones con diferentes niveles de amplitud, pero mantiene en común el mismo pensamiento en relación con la centralidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Ese sentido común es el que da al proyecto educativo de todo el sistema una coherencia de acciones a partir de la comunión de intereses y principios. Es el ingrediente que facilita la comunicación entre los niveles porque el objetivo es compartido, pues una visión más amplia se alimenta de la experiencia del nivel más práctico y éste devuelve reflexiones, críticas y resultados al nivel más general. Aunque los niveles más amplios sean más teóricos que los desarrollados a nivel del centro escolar, lo cual posibilita aceptar que puedan hacer un sentido de gestión en ellos, es que hay una serie de acciones que son desarrolladas

desde una conciencia pedagógica garante de que ahí esté la esencia de la educación y que ella se cumpla en todos los niveles, siendo un proceso continuo de alimentación y retroalimentación.

Tornar lo pedagógico en algo que interactúa con todos los niveles de gestión significa atribuirle un sentido de acción, que lo relaciona con lo conceptual y con un sentido de gestión, con lo relativo a los procesos y con la práctica misma. Se diferencia la acción de la gestión solamente para cubrir un espacio más amplio de mediación de lo pedagógico ya que hay niveles de la esfera educativa que actúan en el ámbito más ideológico. Considerar lo pedagógico ahí como intención y después acción, garantiza que las más altas concepciones de educación ya nazcan influidas por la capacidad de poner en práctica lo que se propone, para hacerlo bien, considerando la posibilidad de habitar el límite y vivir en la complejidad como atributos humanos. Por eso, anterior al nivel de la gestión educativa, la acción pedagógica puede encontrar resonancia en la teoría utilizada para construir los conceptos de educación, pero agregándole la preocupación de la materialización pertinente con la realidad heterogénea de cada escuela y cada salón de clases. Desde ese momento ya está presente el sentido de religación del macro con el micro y la importancia de los movimientos de alimentación y retroalimentación que dan la dinámica necesaria para que lo pedagógico habite este espacio-tiempo.

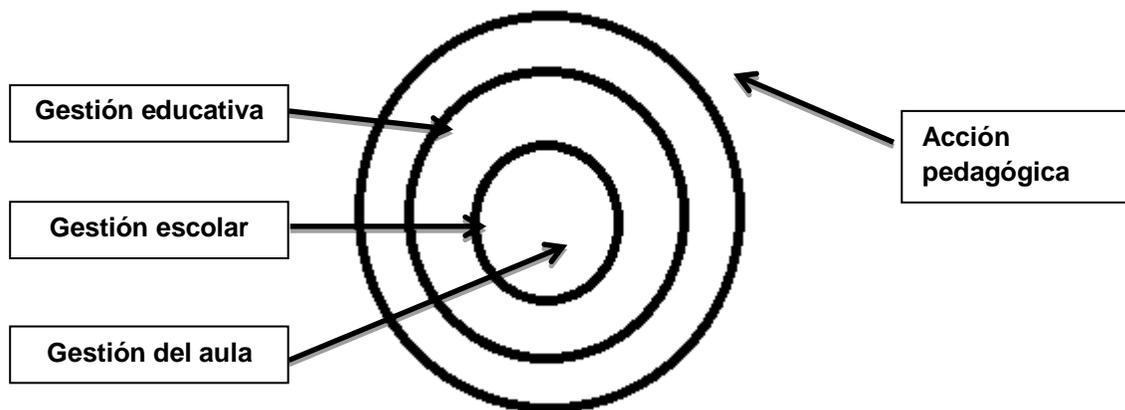


FIGURA 4. El nivel de la acción pedagógica.

La gestión pedagógica, comprendida como un conjunto de acciones coordinadas, se da entre los niveles más operativos del sistema, por lo tanto, entre la gestión educativa y la escolar, entre la gestión escolar y la del aula y en el interior del aula. El concepto de gestión, en este contexto, incorpora la complejidad que existe en el manejo de los procesos educativos y escolares, sin la intención de querer eliminar la inestabilidad, la inseguridad, los cambios en pro de un equilibrio homogeneizador. Lo pedagógico como elemento natural e imprescindible de lo educativo está entre y en todos los procesos que componen el sistema en su sentido más global, sea como intención, acción o gestión.

A partir de esa concepción, todos los autores pedagógicos, independientemente del nivel en que estén, realizando acciones y gestión, deben incorporar esa noción del límite y la capacidad de habitarlo, como forma de ampliación de su visión y de su actuación pedagógica. Por ende, desde los niveles más amplios del pensamiento del proyecto educativo nacional, del ámbito de planificación educativa hasta la puesta en práctica de esos conceptos en la escuela y el aula, todos sus autores deberán tener claro esa racionalidad limítrofe para ampliar su pensar y acción desde su lugar-tiempo y garantizar que lo mismo pase en todos los niveles siguientes del sistema educativo. Solo así se podrá hacer permanente la conexión característica de un proyecto educativo único. La preparación para este cambio de visión debe formar parte del proceso de formación de los educadores, ya sea en la etapa inicial o de servicio.

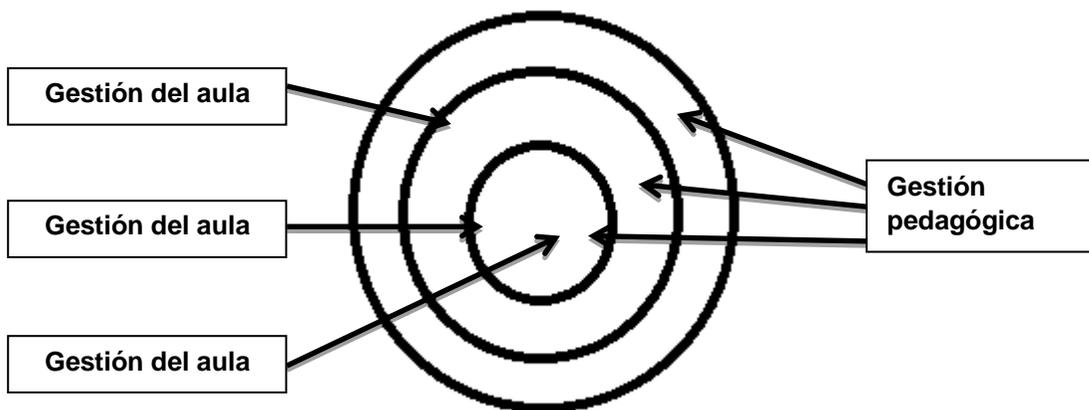


FIGURA 5. Los niveles de la gestión pedagógica.

Como ya se dijo anteriormente, las tensiones y contradicciones por las cuales pasa actualmente el gestor pedagógico en el ejercicio de su función son frutos de una cultura escolar y de una política educativa que no atribuyen la centralidad a los procesos educativos, escolares y del aula. Si se parte del principio de que la escuela se orienta por las políticas públicas educativas del país, el hecho de que ella no logre realizar bien lo más importante que debe hacer, que es generar aprendizajes significativos, demuestra que hay un problema de origen, de orientación, el cual nace en los valores que rigen las políticas de educación y lo que ellas proponen como finalidad educativa.

En resumen, se está hablando de una gestión pedagógica que debe salir de la marginalidad y de la situación de olvido para habitar los límites de todos los niveles de gestión y su lugar de importancia¹⁹⁶ en dichos procesos. La crítica no se dirige exclusivamente a la persona de los gestores pedagógicos porque se sabe que si algo de bueno todavía ocurre en relación con el avance del proyecto educativo en las escuelas, mucho se debe al

¹⁹⁶ Esa afirmación parte de la comprensión de que “el cambio en educación es un proceso macro sólo posible a través de una dirección concurrente de las diversas instancias que integran el sistema escolar” (Aguerrondo en Castillo Alemán & Azuma, 2009: 21).

trabajo honesto que realizan. Se pone énfasis en la función¹⁹⁷ y en las decisiones y resoluciones de problemas que caracterizan lo que se define aquí como gestión pedagógica, o sea, una actividad límite que media y promueve la comunicación entre los diferentes niveles de gestión en una clara relación de autoría de saberes.

Es muy claro, después de numerosas lecturas y revisión de documentos legales y de formación, que ni los coordinadores pedagógicos ni los supervisores escolares llegan a ser gestores en el sentido de creación y de gestación a partir del concepto de límite como espacio-tiempo *poiético* que aquí se plantea. Les falta claridad de propósitos, de modo general, aunque haya descripciones suficientes y variadas de las tareas de la función. Es como si la rutina de la vida escolar o la carga burocrática fueran más importantes que los grandes objetivos educativos planteados por la legislación nacional o regional. Por eso, los resultados de varias investigaciones demuestran que, todavía, los gestores pedagógicos no se posicionan bien en su labor.

Se constata que esa falta de posicionamiento se debe al hecho de que no se comprende bien el lugar de la acción y la gestión pedagógicas en el contexto educativo. Como ya se comentó, dicha acción y gestión no residen solamente en el nivel escolar, como hasta hoy se les conceptualiza. Al hacerse ese desplazamiento conceptual, necesariamente se crean nuevos autores que deben poner en marcha un proyecto educativo que sea habitado y permeado por la perspectiva pedagógica desde el ámbito más amplio al más reducido. Es importante resaltar que esa perspectiva no quita

¹⁹⁷ Esta distinción entre la función y la persona también la hacen Castillo Alemán & Azuma (2009: 31) cuando presentan los resultados de su investigación sobre la supervisión pedagógica en México. Según ellas, la función está asociada a aspectos de gestión, organización, acompañamiento pedagógico, seguimiento y vinculación, mientras la dimensión de la persona se centra en el profesionista. Consecuentemente, esta última dimensión se relaciona con aspectos como la capacitación, actualización, profesionalización, trayectoria académica y profesional, las competencias para las tareas realizadas y su grado de satisfacción con la labor y el desempeño.

la vital importancia de lo pedagógico para la escuela; al revés, le atribuye más significado.

El cuadro siguiente relaciona las capacidades que las investigaciones apuntan como las necesarias para hacer una buena gestión, incluso la educativa, la escolar, la pedagógica y la del aula. Como son cualificaciones generalistas originarias del campo de la administración, no siempre resultan positivas para la complejidad de la realidad educativa y escolar. La columna de la derecha del cuadro relaciona las consecuencias del trabajo que realiza actualmente el gestor pedagógico, que evidencia clara inadecuación del perfil defendido por varios documentos educativos. Entretanto hay que dar por hecho que muchas de las capacidades relacionadas existen en el perfil de muchos gestores pedagógicos (y hay que valorarlas y/o criticarlas). La cuestión es que, con la falta de claridad sobre las reales atribuciones de esa función, muchas de esas capacidades quedan supeditadas a las exigencias burocráticas y a los resultados académicos.

Cuadro comparativo entre lo deseado y lo existente en el ejercicio de la gestión pedagógica

Capacidades exigidas al gestor pedagógico	Situación real del gestor pedagógico en el ejercicio de sus funciones
1. Liderazgo, autoridad, capacidad de lidiar con grupos	1. Soledad, aislamiento
2. Capacidad de transformación, de movilización y de anticipar tendencias	2. Resistencia personal del grupo de maestros y de la comunidad
3. Planeación, acompañamiento de todo el proceso didáctico-pedagógico, implementación del Proyecto Político-Pedagógico	3. Superposición de tareas, cúmulo de actividades, múltiples tareas
4. Equilibrio emocional, capacidad de discernimiento y reflexión, fortaleza de principios y creencia en la	4. Frustración, impotencia, indignación, estrés, cansancio, ansiedad

educación	
5. Trabajo por la mejora constante y permanente del aprendizaje de los alumnos y de la comunidad	5. Extenuante trabajo burocrático y de trámites administrativos, sensación de impotencia
6. Conducción del proceso de formación continua de los maestros y de la comunidad educativa; ser profesor de profesores	6. Aprendizaje de la función por medio de procesos de prueba y error, falta de reconocimiento laboral y de estructura de trabajo. Carencia de profesionalización, formación para la función, falta de claridad de la función
7. Mediación de relaciones interpersonales y de procesos; trabajo en equipo, enlace	7. Trabajo desconectado, sin sentido
8. Articulación de saberes para solucionar desafíos cotidianos; orquestación de hechos y situaciones	8. Supremacía de lo urgente sobre lo importante
9. Organización, planeación, comunicación, monitoreo, evaluación y seguimiento	9. Desprecio por los procesos de gestión, no se siente un gestor
Experiencia docente y/o educativa; perfil <i>senior</i> , maduro, experimentado	10. Práctica de asumir la función como una falta de opción

Comprender la gestión pedagógica como límite demanda revisión y cambios en varios aspectos. Ahí se incluye la cuestión de la conceptualización de su sentido de acción y gestión, su proceso de institucionalización, la descripción de las atribuciones y características de los agentes responsables directos de lo pedagógico, su proceso de formación para la función, etc., a fin de sacar al gestor pedagógico de la situación actual y proyectar un escenario de más empoderamiento, satisfacción con su trabajo y alcance de excelentes resultados; lo anterior adaptado a la vivencia que cada gestor tiene y en cuál nivel de gestión se ubica ya que la proyección del estado actual es genérico y los gestores pueden acercarse solamente a algunas de esas situaciones, no necesariamente a todas.

La institucionalización de lo pedagógico como acción y gestión debe pasar primero por la aceptación de la necesidad e importancia del gestor pedagógico y, consecuentemente, por la inclusión de agentes educativos

con experiencia y formación pedagógicas para que ellos actúen en los diversos niveles de gestión y concepción del sistema educativo. Es necesario garantizar por medio de leyes que la presencia de esos agentes se cumpla para que puedan favorecer la necesaria religación entre todos los ámbitos educativos y la indispensable comunicación entre ellos. Esto posibilitará también que los autores escolares puedan acceder a niveles más amplios, de acuerdo con su experiencia y formación. A partir de ahí se tendrán, forzosamente, autores pedagógicos a nivel técnico, de supervisión, de coordinación. En el ámbito del aula, ese espacio es ocupado por el maestro. Éste podrá ascender a otros niveles si es su deseo y si pacta con la visión amplia de los procesos educativos.

En relación con la descripción de las atribuciones y características de los agentes responsables directos por lo pedagógico, la perspectiva del límite insta un perfil que todavía no existe como patrón en la descripción de gestión pedagógica. El gestor que habita el límite y que, por tanto, vive también su profesión con este mismo sentido, tiene una mirada más amplia para los aspectos de la conexión que existe entre los hechos. Entonces, su trabajo estará en función de religar aspectos del conocimiento que se manifiestan en los currículos como hechos desconectados.

Valorará la mediación entre personas, asignaturas, niveles y grados escolares, niveles de gestión, etcétera, en busca de la construcción de nuevos conocimientos y formas de relacionarse con el saber producido. Además, se verán reforzadas en él características como el cuidado, la intuición, la reflexión, el diálogo, la participación, la “co-ordenación” y la “co-visión”,¹⁹⁸ la creación y la innovación a partir de lo que es también permanente, características que cambian la esencia de la vida y del trabajo del gestor.

¹⁹⁸ Esos términos se contraponen a la coordinación como mera habilidad organizativa y a la “supervisión” inspectora y controladora en favor de un trabajo cooperativo y con visión compartida.

Si cambia el perfil del gestor en sus aspectos básicos, el proceso de formación y autoformación para la función y la formación en servicio de los educadores seguirá la misma dirección. Los aspectos de religación y traducción en las nuevas relaciones con el saber que serán instauradas solicitarán nuevas perspectivas sobre los hechos educativos, escolares y del aula, y habrá que aprender a hacer eso. La formación gana una “forma activa, en acción” que traducirá la apertura al cambio y la gestión de permanencias a partir de aprendizajes más significativos para toda la comunidad educativa: alumnos, maestros, coordinadores, directores, supervisores, técnicos de los ministerios y secretarías de Educación, comunidad cercana a la escuela y las que, de alguna forma, proveen lo necesario a la escuela.

Uno de los aspectos más mencionados en la investigación que ocupa este trabajo es el de la necesidad de profesionalización del gestor pedagógico, que incluye su proceso de formación inicial y en servicio, así como la calidad de su experiencia docente o educativa como prerrequisito para el buen ejercicio de la función. Los relatos de los diversos gestores entrevistados y los tomados de los estudios más actuales, se enfocan en afirmar que su profesionalización se hace mucho más por autoformación y por búsqueda personal que por estrategias institucionales. Es difícil creer que la falta de cuidado de las secretarías de Educación estatales o municipales culmine con los buenos resultados de aprendizaje que se espera lograr, o mejor dicho, es muy difícil que haya cambios impactantes a nivel de sistema si la formación para la profesionalización del gestor pedagógico no es resultado de una política educativa clara e institucionalizada.

En Brasil,¹⁹⁹ actualmente, como consecuencia del proceso de descentralización de la educación desde los noventa, existe la tendencia de

¹⁹⁹ En Brasil, las tendencias de las políticas educativas a partir de los años noventa también apuntaron a la descentralización del proceso de formación de educadores. Por eso, los

valorar la formación de los maestros como una responsabilidad del gestor pedagógico. Al analizar ésta a partir de la perspectiva sistémica que debe contemplar un sistema educativo, parece un disparate porque sobrecarga al profesional con una tarea muy grande que solicita gran inversión de tiempo y recursos. Una vez más, la falta de atención de los ministerios o secretarías de Educación redundan negativamente en toda la estructura educativa debido a que las acciones de formación de un gestor que no recibe capacitación a nivel institucional hacen que ese proyecto, como su proceso de formación, sea solo de tipo personal. Se cree que parte de la formación en servicio puede ocurrir en la escuela, pero con el apoyo y la supervisión técnica de las secretarías de Educación local, que también preparan formadores.

Además, tratando esta cuestión como un proyecto, la formación a nivel escolar solo tiene sentido si es también pensada para toda la comunidad educativa porque es necesario romper con la visión sectorizada de resolución de problemas. Si el logro educativo es preocupación y deseo de toda la comunidad, hay que instaurar procesos de formación que la preparen para apoyar en las soluciones también. Esto es un núcleo vital de las actividades escolares y necesita preverse en el proyecto político-pedagógico institucional, de tal forma que considere a los maestros, la comunidad y también al gestor responsable de ese proceso con el objeto de que pueda desarrollar bien su labor. Necesita ser tratado como una política interna, liderada por el director y el supervisor escolar, autoridades máximas en el contexto de la escuela, en los patrones jerárquicos que hoy se tienen.

estudios actuales evidencian la puesta en práctica de procesos de formación en servicio, a veces muy centrados en la escuela, otras veces mezclados con actividades externas patrocinadas por el sistema educativo o instituciones universitarias asociadas al Estado. Independientemente de esto, esa valoración de la formación más cercana a la escuela trae muchas ventajas pero también instaura problemas de gestión ya que no hay profesionales preparados para realizarla de forma satisfactoria y sistemática aunque, en muchos estados y municipios brasileños, haya, en el horario de trabajo del profesor, tiempo asignado a la formación y otras actividades.

En este sentido, es preciso elaborar un proceso de formación exclusiva e intensiva que contribuya a la profesionalización del gestor pedagógico que ya actúa en las escuelas y en el sistema educativo a fin de que pueda asegurar las conexiones entre todas las acciones educativas e instaurar un espacio-tiempo habitable entre su acción y la del maestro para que juntos sostengan el proyecto educativo escolar con el apoyo de la comunidad. Algunas fuentes bibliográficas analizadas citan la consultoría como una actividad del gestor pedagógico. Se rechaza esta perspectiva porque la consultoría carga en sí una connotación de externalidad e imparcialidad que no ayuda a fortalecer la necesaria relación entre gestor, maestros y comunidad. En este trabajo se opta por el término “formación”.

La valoración de los saberes prácticos del gestor para el desarrollo de su labor y la producción de los propios (André & Vieira, 2006) y la consecuente reflexión acerca de los mismos es un tema relativamente nuevo y también poco explorado en las investigaciones sobre la gestión pedagógica. El peligro de poner demasiado énfasis en este aspecto es que, al valorar sobremedida las experiencias previas del coordinador como maestro, se puede reforzar su forma de pensar a partir de su experiencia en el salón de clases en una perspectiva menos amplia de la que necesita el gestor de todos los procesos pedagógicos de una escuela o un nivel. Esa experiencia es muy importante, pero no suficiente, principalmente bajo la perspectiva de la religación que debe existir entre todos los niveles ya que requiere de un profesional con una visión más amplia de la gestión escolar y educativa.

También se puede favorecer un ambiente de alimentación viciosa que se vale de la misma fuente de saberes, no renovándose con la contribución de otros conocimientos sociales y científicos. Valorar los saberes prácticos sí, pero con el fin de reflexionar constantemente acerca de ellos, confrontarlos con los de los maestros y de la comunidad educativa para generar innovaciones con la contribución de la confluencia de nuevos y

diferentes saberes, que se confrontan con los sociales ya existentes. En el sentido de producción de saberes, tanto el gestor pedagógico como la comunidad educativa llegan a habitar el espacio de la autoría que les permite avanzar en dirección a la ocupación del espacio de investigadores de sus propios saberes y de los que les parezcan significativos para la resolución de sus problemas. Si la gestión se centra solamente en la valoración de “la experiencia como fundamento del saber” (André & Vieira, 2006), la gestión tiende a perder potencia y caer en el laberinto de una práctica que no dialoga con la teoría.

La autoridad para ejercer el cargo es otro aspecto que merece reflexión. El ambiente descrito en los estudios analizados es de mucha tensión en la relación del gestor pedagógico escolar con los maestros y el director porque la forma de selección²⁰⁰ y ejercicio de su función no ayuda a que esos profesionales sean reconocidos por su competencia y legitimen sus saberes en su práctica de gestión (Souza & Placco, 2006). Lo que se sabe es que el candidato es un profesor exitoso y competente en su labor docente o un pedagogo con formación técnica, pero eso no le da la autoridad derivada del conocimiento y del saber acerca de la función y de la educación. Éste es un dilema que necesita ser resuelto porque muchos buenos maestros son masacrados por la comunidad debido a que asumen un trabajo para el cual no están adecuadamente preparados.²⁰¹

²⁰⁰ El proceso de selección y elección de coordinadores pedagógicos en Brasil es todavía un problema por resolver. Varias son las formas de llegar a esta actividad, que puede ser considerada, como ya comentamos, una función o un cargo. La primera es fruto del desplazamiento de un profesor del salón de clases a la coordinación por elección directa o indicación del director y la segunda se da por medio de concurso público y es reglamentada por la ley. Los estudios realizados, principalmente por Placco *et al.* (2011) revelan que, independientemente de la forma como se constituye la coordinación, los educadores que ocupan ese puesto no están preparados para la función por cuestiones históricas de formación inicial y capacitación en servicio. Lo que resulta en un alto grado de desconocimiento de estos profesionales, sean nuevos o ya experimentados en la coordinación, acerca de los principales temas educativos que son la base para su trabajo (Geglio, 2006).

²⁰¹ La falta de un proyecto que comprometa los profesionales en la gestión revela lo que los estudios teóricos apuntan: la escuela refleja la omisión de muchos profesionales, fruto de una historia de formación deficitaria, con poco o casi ningún reconocimiento profesional; a

Es común en la producción especializada en el tema de la gestión pedagógica pensar que el gestor debe ser agente de cambios. Cuando se observa la persistencia de problemas crónicos de la Educación Básica de Brasil y México,²⁰² es difícil creer en su potencial de cambio si se sabe que todos esos procesos son resultado de algo “construido, alimentado y legitimado desde el inicio y a lo largo de toda la vida escolar” de algunos alumnos (Bruno & Abreu, 2006). Si el gestor actual fuera realmente un agente de cambio, esa situación de problemas crónicos habría de solventarse o si la estructura de gestión actual fuera suficiente, dichos problemas ya no existirían.

Otra cuestión que requiere revisión es la del direccionamiento de las acciones del gestor rumbo a la transformación y al cambio, que se vuelven inalcanzables porque se asocian al sentido positivista del progreso infinito. Es cierto que el coordinador, subdirector académico, director y supervisor son gestores de cambios –los necesarios y elegidos por la comunidad–, pero también es cierto que deben gestionar –o aprender a hacerlo– la permanencia de lo que es bueno y da buenos resultados a fin de responder a las demandas de la comunidad que constituye la escuela. Si lo logran, habrá espacio para la defensa y reafirmación del saber local, de las soluciones regionales, del mantenimiento de lo más significativo para la vida de la escuela en su contexto. Defender y garantizar la permanencia de estos valores es un verdadero cambio de postura frente a los modelos prontos de gestión y de educación pautados en la fiebre incesante de cambios por innovación, que no se relaciona necesariamente con lo nuevo.

El tema de la autoría de los saberes y de las prácticas pedagógicas solo tiene sentido en un ambiente de plena conciencia del contexto local. Si

veces también sin autonomía o conocimiento de sus propias necesidades de formación. Eso se agrava por el hecho de que muchas estructuras de enseñanza no siempre legitiman el papel del coordinador, garantizándole espacio y estatus dentro de la escuela. La experiencia ha demostrado que la diferencia de tratamiento dado por las instituciones a esas cuestiones ha influido en la calidad del trabajo educativo (Clementi *apud* Placco & Almeida, 2003: 62).

²⁰² Se consideran el analfabetismo aun persistente, la repetición, el abandono, en fin, el fracaso escolar como problemas crónicos de la educación.

se desea que los alumnos sean autores de su propia trayectoria, ésta debe ser la práctica también del maestro y de toda la comunidad que lo rodea. La defensa de proyectos locales refuerza la creencia en el poder de autoría de los autores escolares y ayuda a solidificar acciones de sostenimiento de algunas permanencias. Es necesario desarrollar fuerzas locales para mantener sus mejores proyectos aunque contraríen las orientaciones del sistema educativo, que mantiene cierta postura de “ceguera” en relación con el contexto de cada escuela al plantear modelos genéricos de una educación con valores distantes de los que viven y necesitan las diferentes comunidades.

Las políticas de formación deberían enfocarse más hacia las situaciones de empoderamiento de cada comunidad, grupo o autor, porque favorecerían situaciones de toma de poder sobre la propia práctica que pueden redundar en más reflexión, autorreflexión, creación de soluciones naturalizadas en sus locales de producción, o sea, con la cara de quien las elabora y pone en acción. La tradición de importación de métodos y modelos prontos debe ser sustituida por la práctica de autoría de saberes que respondan de forma más adecuada a la realidad de cada escuela, comunidad, ciudad, estado o país. Más importante que producir es valorar lo que se produce y divulgarlo por medio de amplios procesos de comunicación.

El concepto de Educación Básica, que parte del supuesto de la educación como un derecho, cuestiona el modelo de gestión de vertiente administrativo-económica.²⁰³ El origen del término “básica” también pone en cuestión las prácticas consiguientes de tal patrón porque la fuerza a

²⁰³ Castillo Alemán & Azuma (2009) consideran que “una de las críticas más recurrentes es la visión economicista de la propuesta de reforma educativa preconizada por los organismos financieros internacionales a los países en desarrollo”, la cual, se afirma, distorsiona el fin para el que se creó: la educación como un derecho humano, no como un producto que deba “venderse” al cliente usuario. Ante esta situación, la UNESCO ha empezado a recuperar su papel como el organismo encargado de definir las pautas en la educación en el mundo, aunque ello no signifique que el Banco Mundial abandone este terreno” (Castillo Alemán & Azuma, 2009: 44).

distanciarse de su naturaleza de base para una vida de aprendizajes relevantes rumbo a un arsenal de contenidos e innovaciones tecnológicas que responden mucho más a las necesidades de mercado que de calidad de la educación. Si se piensa críticamente el currículo tan abundante que caracteriza la educación latinoamericana de modo general, tampoco podría denominarse “básica”.

La prepotencia de muchas ofertas educativas sobrepasa en mucho lo esencial que se debe aprender bien al optar por la cantidad superflua en detrimento de la garantía de aprendizajes efectivos. El sentido de competitividad global, divulgado por una cultura de perspectiva de mercado, exige siempre más pero pasa a significar menos. Al llenar los currículos de tópicos irrelevantes y dedicar muchas horas para desarrollarlos, refuerza, como ya se dijo, la sensación de lo inalcanzable porque nunca se vence el listado tan inmenso de contenidos que tienen fines en sí mismos y no están en función del buen aprendizaje.

Se tornó sentido común en el contexto de la gestión afirmar que “no se puede gestionar con eficiencia sobre una realidad que no se conoce”. Sin embargo, si se toma en cuenta que la eficiencia sólo se conoce por la vía “económica”, de ahorro de recursos, de hacer más con menos, en favor de alguien que objetiva ganancia, es preciso cuestionar el tipo de conocimiento que genera lo que se llama eficiencia. Se ahorra para aumentar la ganancia, no por otro motivo y eso no coincide con los principios educativos de ningún país, sea latinoamericano o no. Atacados por esa miopía de gestión, no se puede ver la realidad como es porque la eficiencia y la eficacia definen la perspectiva de visión antes del diagnóstico o la perspectiva de análisis de los datos, que siempre tienden a la economía, en el sentido de ahorro, sin que tenga lugar otra acepción. Por eso se cuestiona la pertinencia y la relevancia de esos conceptos para un nuevo y posible modelo de gestión educativa, escolar y pedagógica, más allá de los tan consagrados conceptos de la administración y economía.

Castillo Alemán & Azuma (2009: 90-92) llaman la atención sobre el hecho de que las finalidades de la Gestión Basada en la Escuela (GBE) están mucho más centradas en la rendición de cuentas y el manejo de recursos que en cuestiones de naturaleza pedagógica, lo que sostiene el abandono pedagógico de la Educación Básica desde la implementación de las reformas de los años noventa en México. Aunque tales orientaciones hayan sufrido muchas adaptaciones regionales en su proceso de adopción, no hay una comprobada relación entre esa adopción y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Lo que sí es comprobado es la reducción de porcentajes de tasas de repetición y deserción, pero no de aumento de calidad académica.

Lo que está constatado es que los preceptos de gestión administrativa cumplen con su naturaleza propia y limitada de organizar, monitorear y evaluar las actividades de las escuelas, pero no de mejorar su calidad educativa y de resultados de aprendizaje.²⁰⁴ Eso evidencia que se apostó de forma errónea a una estrategia que en su limitación no puede solventar los graves problemas de la educación. Para las autoras, la GBE “está más relacionada con el proceso de descentralización de la gestión de los recursos humanos y físicos de una escuela autónoma y con aspectos de organización del centro escolar, que la mayoría de las veces no logra influir en la gestión pedagógica de la escuela” (Castillo Alemán & Azuma, 2009: 94). En ese sentido, una de las críticas a esa gestión es su tendencia a homogeneizar a las escuelas, a partir de una serie de parámetros dictados desde el mercado.

²⁰⁴ Castillo Alemán & Azuma señalan que en el caso mexicano, los factores que obstaculizan el logro de ese aprendizaje efectivo son varios, entre los que destacan la falta de trabajo colegiado entre docentes, directores y supervisores en torno a los planes y programas de estudio; la falta de pertinencia en los enfoques pedagógicos, la obsolescencia del currículo, las cargas de trabajo de tipo administrativo, en detrimento de las pedagógicas, especialmente directores y supervisores, así como la falta de pertinencia en la formación inicial de docentes y de los cursos de actualización para profesores en servicio, entre lo más relevantes (Castillo Alemán & Azuma, 2009: 161).

Otro aspecto merecedor de crítica es la conclusión lineal de que el simple uso de herramientas y la adopción de metodologías de modelos de la gestión actual son suficientes para disparar los procesos de cambio. El problema es que esas prácticas fomentan el desarrollo de la gestión escolar y el aparato didáctico, que sirven más para la organización de los procesos que el estímulo al desarrollo de capacidades necesarias para la vivencia de una nueva forma de gestión. Esas estrategias imponen límites que los educadores entienden como fronteras que no se pueden rebasar, sin comprender que una nueva gestión en el marco de una práctica pedagógica que valore la complejidad, la relación con los saberes y la sociología de las ausencias posibilita habitar ese límite de una forma diferente. Una pedagogía limítrofe seguramente puede trazar nuevas rutas de comprensión de la gestión pedagógica.

Conclusión

Después de haber recorrido todo el trayecto crítico que presupone una investigación científica, este trabajo llega a algunas conclusiones y refuerza la necesidad de reposicionar el proyecto educativo actual de ambos países estudiados en el sentido de valorar lo pedagógico como centro de su hacer educativo, así como su papel sistémico e integrador más allá de la concepción hasta hoy adoptada por la academia y la práctica educativa. Una de las constataciones obvias es que la velocidad de implementación de los actuales procesos de gestión de las políticas educativas, tanto las de descentralización y expansión como las de gestión, aún no coincide con la velocidad de profesionalización de los cargos de mando de las escuelas.

Los resultados de las investigaciones educativas en los dos países demuestran que la profesionalización de los directivos y supervisores, que ocupan el más alto nivel de gestión pedagógica en las esferas escolar y educativa, avanzó más que las demás funciones. Aun así, de modo ligeramente superior en relación con el dominio de aspectos de la administración escolar en detrimento de la formación en gestión pedagógica. Ese hueco en el campo de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje es el causante de varios de los problemas que se ven en la puesta en práctica de una gestión de carácter pedagógico. Por lo tanto, solamente la revisión del proyecto educativo a partir de la vivencia de los agentes que componen la cadena de la gestión pedagógica puede sanar ese desfase.

Otro aspecto a mencionar es que, contradictoriamente, el aumento de la complejidad de la gestión de la escuela resultó en el olvido de la cuestión pedagógica como un proceso vital de la vida escolar porque es una burocracia travestida de complejidad, aún ciega por orientaciones eficientistas, que debería dar a la gestión pedagógica el mismo grado de importancia que a la cuestión administrativa. Tal complejidad, que debería

abrir lo pedagógico a un horizonte de más amplitud, lo encierra a un estado de olvido, de ignorado, lejos de la situación educativa de más lucidez, propuesta por Morin (2005) en sus tesis acerca de “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Dicho texto pone en evidencia necesidades de una educación de mayor vinculación, humanidad, solidaridad, comprensión mutua, reforma de mentalidad, racionalidad abierta, crítica y autocrítica, oxigenada por la práctica de las interrogaciones y de las incertidumbres. Desafortunadamente, pasada una década y media desde la publicación de tales propuestas, esta educación aún no se concreta. Su concreción solicitará seguramente una gestión pedagógica con identidad propia y que comparta las mismas características.

Este vacío, que puede tener dimensiones distintas para los variados contextos de la educación de ambos países analizados, debe ser llenado de una forma adecuada y profesional a partir de la creación de políticas claras de posicionamiento del gestor pedagógico en el contexto de los niveles de gestión áulico, escolar y educativo. La cuestión que concluye esa investigación es que el espacio de la conducción pedagógica de las escuelas y del sistema debe ser llenado por profesionales capacitados para realizar esa tarea con pleno dominio de su labor, a partir de acciones de preparación de dichos educadores ya que no hay una formación específica para tal función. La educación de ambos países ha pagado su precio por valorar el aprendizaje de la gestión que se hace por ensayos y errores, por falta de una metodología de gestión propia a la educación.

La concepción actual de gestión requiere también una amplitud de visión de los profesionales en gestión en el sentido de administrar tiempos, recursos, personas, para el logro de una buena enseñanza y un satisfactorio aprendizaje. Los maestros que llegan a ocupar esas funciones, sea como supervisores escolares, directores, subdirectores académicos o como coordinadores pedagógicos, no llegan a esas y otras funciones gestoras con la amplitud de visión necesaria ya que la administración de los procesos

pedagógicos del aula precisa de un manejo diferenciado en relación con la variedad y complejidad de los procesos de toda una escuela. Además, exige la capacidad de coordinar procesos concomitantes que se desarrollan en el interior del nivel y también entre niveles. Coordinar se vuelve una competencia primordial para el proceso de gestión, principalmente en el ámbito pedagógico. Y hay que innovar en la forma de cómo favorecer esa amplitud de visión, manteniendo una convivencia crítica con todos los aspectos de la gestión actual ya que ésta posee muchos aspectos positivos que deben ser revalorados en el contexto que defiende ese trabajo de una nueva racionalidad fronteriza, que valora la complejidad, la mediación, la relación, la comunicación.

Otro de los grandes problemas enfrentados por la gestión educativa y escolar es que existe abundancia de teoría de origen empresarial y económico, y a cambio de ello hay una falta de términos adecuados que puedan reflejar la diferencia de esa gestión en relación con los modelos todavía vigentes aplicados a lo escolar. En los variados materiales producidos para la formación del personal directivo, en los relatos de los educadores, en los textos teóricos estudiados, e incluso de este trabajo, hay diversas referencias teóricas no provenientes del área educativa y que están en circulación desde los años noventa. Muchos de los términos que utilizan esos diferentes textos traen en sí significados relacionados con aspectos que entran en conflicto con los grandes principios de la educación inclusiva. Términos como gestión, logros, planeación estratégica, eficiencia, eficacia, etcétera, forman parte de ese vocabulario que pasó a ser utilizado de forma generalizada por los educadores. Uno de los más actuales es *ranking*, proveniente de los procesos de evaluación estandarizados a nivel nacional e internacional.

Así como en el caso del término “gestión”, se cita también la palabra “logros”, que presenta una acepción cuyo origen está fuera del campo educativo. Desde lo etimológico, pues viene del latín “*locrum*: acción y efecto

de lograr; ganancia o lucro excesivo, y lucrare, ganar, conseguir o alcanzar una cosa que se intenta o desea. Gozar o disfrutar de una cosa. Llegar al colmo o perfección una cosa. Llegar a tener o hacer algo que se desea”. En estas definiciones se observan ya dos vertientes interpretativas: una ligada a la “ganancia”, a cantidad agregada, posible de una evaluación presumiblemente objetiva, y otra, a la obtención de algo deseado y, por ende, disfrutado y gozado, lo que constituye un componente subjetivo (Cantero *et al.*, 1999: 12-13).

Reconocer el límite y asumirlo como espacio-tiempo también habitable en la educación, particularmente en la gestión pedagógica, significa asumir una postura crítica de la educación, de sus hechos y procesos. Con eso, educadores, académicos, técnicos deberán hacerlo por medio de una nueva racionalidad que, al valorar la frontera, evidencian la importancia de la mediación y transversalidad de las acciones. Además, hay que asumir el valor de la emoción, traducida como el vértigo, como elemento fundamental de sus análisis y decisiones a partir de la respuesta al imperativo del ideario educativo en su sentido más humano.

Una gestión que valore esa condición puede inaugurar nuevos tiempos, hacerse más democrática en el sentido de que el aprendizaje puede ser un logro de todos y para todos, pero respetando el ritmo personal de cada alumno en su proceso de aprender. Aceptar esa realidad es romper con uno de los pilares más fuertes del modelo estándar y homogeneizador de la gestión y valorar al sujeto como centro de sus acciones y no de su productividad. Además, esos dos movimientos inspiran competencias desvaloradas en el actual modelo de gestión que son la reflexión, la concentración, la meditación, el silencio, la solidaridad tan defendida por Morin y Sousa Santos, como soluciones para el mundo actual. En la práctica, significaría cuestionar los términos que traducen hoy en día lo que es educativo y plantear nuevos conceptos o rescatar los ya existentes, pero que den cuenta de esa nueva percepción de la educación. Ésta, en su

esencia, aunque sufra el efecto de los cambios propuestos por las políticas públicas, mantiene algunas permanencias, que siempre vuelven a la centralidad, como explica el principio de variación de Trías (2000, 2001).

Esa irradiación desde la centralidad pedagógica promueve forzosamente cambios en la forma de pensar lo educativo, a partir de la premisa inolvidable de que es un hecho humano para humanos y con resultados humanos. De este modo, aunque los modelos de gestión permanezcan inalterados, se perderían los sentidos atribuidos a términos tan comunes en el léxico educativo. Términos como eficiencia, eficacia, resultado, avance, mejora, logro, calidad tendrían que abarcar la esencialidad de lo humano para que encontraran sentido en el ámbito de mudanzas promovidas por el desplazamiento referido.

Una constatación más es que en la actualidad de las nuevas teorías de gestión, las organizacionales se relacionan con las incertidumbres, el caos, la complejidad y deben aceptar que estas relaciones necesitan “al mismo tiempo de continuidad y de cambio, de normas y de libertad, de control y de autonomía, de tradición e innovación, de ser y de devenir” porque el equilibrio y el pensamiento lineal de causa y efecto han sido demostrados más como excepciones que como reglas generales. (Bauer, 1999: 226). Esta perspectiva, que considera el caos como una tercera vía de diálogo entre los extremos, como el orden y el desorden, el determinismo total y el indeterminismo de puro acaso, evidencia la necesidad de buscar nuevas formas pensar y hacer educación la gestión y, particularmente, la pedagógica.

Las tendencias más actuales también comprenden la gestión como algo único. Ésta moviliza competencias de modo diferenciado porque se encuentra frecuentemente cercada de condiciones de brevedad, variedad, fragmentación, emergencia, interrupciones y simultaneidad. Forzosamente, tal situación lleva al gestor a la toma de decisiones paralelas y con diferentes niveles de prioridad (Medeiros & Passador, 2013: 61-66). Por ende, él ya no

busca el equilibrio por el control de las variables indeseables. En consecuencia, hablar de gestión es considerar la constancia del movimiento y la transformación de la propia vida. Ésta se renueva constantemente a partir de otro movimiento mayor, que es la permanencia de su propia esencia. Eso vale para la gestión áulica, escolar, educativa y pedagógica.

La gestión pedagógica limítrofe que aquí se propone se opone, en muchos aspectos, al modelo de gestión de naturaleza administrativa y hegemónica, el cual ha inspirado las acciones del ámbito educativo y escolar y, por extensión, las acciones pedagógicas. El carácter limítrofe, desde donde se sitúa la perspectiva de esta investigación, sería una respuesta a las precarias condiciones de profesionalización de los gestores pedagógicos. También por extrema presión promovida en su trabajo por la burocracia desde los altos niveles de decisión y la carencia de formación específica para el ejercicio de su labor. Se suma a eso la condición de cansancio, la falta de creencia y desilusión de los educadores que asumen esa función dentro de las escuelas. Urge una política clara de defensa de esos profesionales y de la función de gestión pedagógica.

La educación, como principio de formación humana, puede favorecer que el sujeto asuma de forma crítica su naturaleza fronteriza, en crisis. Para eso se valdrá de su capacidad de hacer uso consciente de las herramientas de formación desarrolladas por la misma educación, de tal forma que favorezca la relectura del papel del sujeto que gestiona los aprendizajes y consecuentemente el sentido ético de sus decisiones. En consecuencia, también los principios que soportan la propuesta pedagógica educativa, escolar y el papel del agente que aprende en este contexto.

El discurso hegemónico actual de la educación teóricamente valora lo pedagógico como una dimensión importante, pero no como su centro gravitacional, desde donde se piensan todas las acciones, sean educativas, administrativas o financieras. Lo que se plantea es continuar considerando todas estas dimensiones, pero filtradas por las intenciones educativas y no al

revés, como se desarrolla el pensamiento de planeación de las políticas actuales, o sea, es una necesidad urgente romper con la hegemonía de lo económico en el análisis de las cuestiones educativas, en favor de una visión pedagógica.

El movimiento de desplazar también la gestión pedagógica de su estado periférico a la parte central de la concepción de la práctica escolar, hace que sus procesos internos comiencen a moverse alrededor de lo pedagógico. Al ser el arranque de la gestión, se acentúa su naturaleza perenne, que siempre vuelve a ser sin perder su esencia. Eso instaura la valoración de las permanencias en el movimiento de cambio en la escuela y en el aula.

A partir de esa perspectiva se conceptualiza la gestión pedagógica como un conjunto de procesos que realizan la conexión de todo el pensamiento educativo, materializado en acciones desarrolladas en cada nivel de gestión. Su principio básico es la mediación y, por lo tanto, la alimentación y retroalimentación de acciones desde el nivel más amplio al más particularizado y viceversa. La figura de los círculos concéntricos registra bien esa idea porque garantiza la visibilidad de la interacción que debe haber entre los niveles a partir de lo pedagógico. Es como una gota de agua que, al caer en el espejo de un lago, crea círculos que emiten vibración desde el centro y recogen la sensación desde sus diferentes niveles. En ese ambiente de conexión, la jerarquía formal entre niveles gana nuevos sentidos.

La gestión pedagógica, por ocupar el límite entre los diferentes niveles, mantiene una relación constante con ambos lados y por eso debe cuidar que fluya una comunicación bilateral, pero que exprese lo construido desde el límite. Esa construcción, nacida con la contribución de la perspectiva bilateral, es algo mayor que lo que pasa distintamente en cada dimensión. Como son lenguajes y puntos de vista diferentes y con sentidos de amplitud también diversos, el gestor pedagógico, ubicado en el límite,

debe trabajar para construir un texto que sea la traducción de las comunicaciones de ambos lados, pero desde la perspectiva mediadora y dialógica de su ubicación.

Morin (2005: 127) también refuerza que nuestro modelo de racionalidad y la funcionalidad que damos a los procesos conforman un modelo perjudicial tanto para aquello que está en la gestión como para el conjunto de la vida social. Ese modelo, como ya se ha dicho, por la rigidez de su programación no comprende bien el valor de la estrategia para los ambientes de complejidad. Si se compara la rígida programación que siguen las escuelas, o que por lo menos se les propone seguir, se comprenden las razones del mal posicionamiento del gestor pedagógico en su función ya que frente a los numerosos programas por cumplir, deben dar cuenta de un sinnúmero de actividades ajenas a sus atribuciones laborales. La cuestión es conjugar el todo de tal forma que un aspecto no se sobreponga al otro, como ocurre en la actualidad.

Este conjunto de factores hace que el gestor pedagógico conviva con una serie de procesos desconectados, sin continuidad, que se atropellan, que no se complementan. Produce un distanciamiento de las cuestiones pedagógicas, que también sufren la repercusión de esa realidad de desconexión: curricular y de asignaturas; falta de continuidad de proyectos que se vuelven acciones aisladas que solo cumplen una programación predefinida; desintegración de iniciativas de solidaridad laboral entre profesores de diferentes disciplinas, grupos o niveles; falta de cohesión de la propuesta pedagógica que asume una cara burocrática en el fluir de la vida de la escuela. La propuesta de Morin de moverse hacia la religación de los procesos es muy válida para toda la realidad educativa, no solo la gestión pedagógica.

En términos generales, lo que posibilita al alumno tener éxito en las escuelas de Educación Básica en Brasil y México es un tipo específico de relación con el mundo, con los otros, consigo mismo. Éste no coincide con lo

que caracteriza las relaciones de los alumnos de las clases populares, la comunidad más atendida por las escuelas públicas de estos dos países. Siendo una verdad, la gestión pedagógica que valore la relación con el saber y que desee el éxito, debe cambiar esa lógica para que la escuela responda a las necesidades del alumno que tiene y así generar situaciones reales para un aprendizaje significativo.

Las investigaciones sobre la relación con el saber presentan argumentos que llevan a pensar que ésta se conecta con la relación con el aprender y, por lo tanto, con la relación con el enseñar. Eso debe ser un blanco de reflexión para un proyecto de gestión pedagógica en sintonía con la contemporaneidad, en que dicha relación ocupa la centralidad de los procesos pedagógicos. Sin embargo, acuerda Charlot (2005: 43) que el tema de la relación con el saber no es un concepto que deba ser añadido a los otros forjados por la didáctica, como la trasposición didáctica, el contrato didáctico, entre otros, sino uno que permite lanzar una nueva mirada para las cuestiones pedagógicas. Por eso, el sentido de límite y el de relación son fundamentales para un nuevo proyecto educativo.

Charlot (2005: 19-20) distingue el término movilización de motivación. El último tiene un movimiento de fuera en dirección al interior del sujeto; el otro, al contrario, es un movimiento interno que se articula con el deseo, y consecuentemente con la idea de sentido y significado. La gestión pedagógica, en la figura de su gestor, con toda la complejidad que involucra ese proceso, necesita de un gran trabajo de movilización y, por lo tanto, de encontrar sentido para su labor. No se debe olvidar que el gestor pedagógico, como autor escolar, también es relación con el saber en todos los momentos de su labor y de su relación consigo mismo, con los maestros y toda la comunidad educativa. Además, habita el límite en la relación con otros niveles de gestión, innovando, creando nuevas posibilidades de trabajo a partir de su importancia en la traducción y en el proceso de religación del todo educativo.

También hay que poner en marcha las orientaciones establecidas por las leyes, conforme al análisis aquí presentado. En México, por ejemplo, extendiendo los beneficios y el proceso de inducción, formación y comunicación a los gestores pedagógicos que ya están actuando para recuperar su bienestar y la seguridad en relación con la labor que realizan. En ambos países, formalizando la función como una parte clave para el éxito de sus proyectos educativos. Si se considera la experiencia docente como base para el ejercicio de gestión, hay que invertir en un proceso de formación gradual que posibilite al maestro llegar a ocupar dichos cargos de gestión con plena capacidad, generada por políticas educativas creadas desde el sistema para el desarrollo de las competencias gestoras en todos los educadores, independientemente del nivel en que actúan.

Hubo una fase en que el aula era el centro de la gestión, después la escuela, y ambos enfoques fueron insuficientes para resolver los principales problemas de resultados en educación porque son dimensiones aún pequeñas para dar cuenta de una problemática tan grande que rebasa en mucho su ámbito de actuación. Por eso se cree que hay una miopía de enfoque y que eso solo se podrá llevar adelante dando una adecuada valoración a todos los niveles de gestión, el áulico, el escolar y el educativo, pero todos alimentados por la perspectiva de la gestión pedagógica que une todos esos niveles a los grandes retos que tiene el proyecto educativo nacional. A partir de esa perspectiva, habría que reposicionar a los subdirectores académicos y coordinadores pedagógicos como autoridades pedagógicas a nivel escolar, dándoles capacidad de empoderamiento, marcado por la posibilidad de toma de decisiones, investigación, formación adecuada y específica a la función, aspecto negado por todos los entrevistados.

Se concluye, con lo anteriormente expuesto, este trabajo con la expectativa de haber posibilitado ampliar la reflexión acerca de un aspecto vital para el éxito de los proyectos educativos tanto de Brasil como de

México, con la plena conciencia de que se navega en un campo de amplias posibilidades de investigación. La cuestión de la formación para la gestión pedagógica y la ampliación de visión de los educadores con el fin de que estén aptos para asumir con competencias plenas la función pedagógica, merece urgente tratamiento académico. También entraría en este rol de estudios pendientes, el análisis crítico de la cultura de valoración de la experiencia docente y las estrategias políticas y legales encaminadas a cambiar la situación actual de los numerosos gestores pedagógicos que necesitan de la profesionalización de su labor a partir de valores que evidencien la relevancia de lo pedagógico en la toma de decisiones en educación.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero & Nicola Abbagnano*, 4ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Almeida, Laurinda Ramalho, “O coordenador pedagógico e a questão do cuidar”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, São Paulo, Loyola, 2006.

Álvarez, Pablo López, *Piel afuera, ciudad adentro. Anotaciones en torno de la ética del límite en Muñoz, Jacobo y Martín, Francisco José. La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Alvariño *et al.* (2000), en Ramírez-Cardona *et al.*, *Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos*, RMIE, vol. 20, núm.66, 2015.

Alvariño, C. *et al.*, *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*, Revista *Paideia*, Concepción, Chile, Universidad de Concepción, 2000, pp. 15-43. Consultado el 5 de mayo de 2014, disponible en <http://www.oei.es/n5243.htm>

André, Marli Eliza, D. A. y Vieira, Marili M. da Silva, “O coordenador pedagógico e a questão dos saberes”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, São Paulo, Loyola, 2006.

Antúñez, Serafín, “Innovación y cambio en los centros escolares. Claves para la organización de centros escolares”, en *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Secretaría de Educación Pública*, 7ª reimpresión, México, 2009, pp. 199-231.

Archangelo, Ana, “O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Batista, Sylvia Helena Souza da Silva, “Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, 3ª. ed., São Paulo, Loyola, 2003.

Bauer, Ruben, *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*, São Paulo, Atlas, 1999.

Bittar, Mariluce, Marisa Bittar & Marília Morosini, en Mariano I. Palamidessi *et al.* (comps.), *Producción de conocimiento y política educativa en América Latina: la experiencia brasilera*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

Braslavsky, Cecilia y Felicitas Acosta (comps.), *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-Buenos Aires/UNESCO, 2001.

Bruno, Eliane Bambini Gorgueira, Laurinda Ramalho de Almeida & Luiza Helena da Silva Christov, *O Coordenador pedagógico e a formação docente*, 6ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

——— & Luci Castor de Abreu, “O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, São Paulo, Loyola, 2006.

Cantero, Germán *et al.*, “Un análisis alternativo”, en *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpresión, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), 2009, pp. 12-13.

Carracedo, Luis Ferrero, *Conversación con el pensamiento de Trías en MUÑOZ, Jacobo y MARTÍN, Francisco José. La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Carranza, Alice, “Enseñanza Media en Argentina: hacia la modificación de la gestión institucional como soporte de las innovaciones pedagógicas”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Casares, Manuel Barrios. *La luz del límite, la sombra de Hegel: Una confrontación en MUÑOZ, Jacobo y MARTÍN, Francisco José. La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Casassus, Juan, *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1999.

———, *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*, UNESCO, 2000.

Castillo Alemán, Gloria del, *La reforma y las políticas educativas: Impacto en la supervisión escolar/Gloria del Castillo y Alicia Azuma Hiruma*, México, Flacso, 2009.

Charlot, Bernard, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Bruno Magne (trad.), Porto Alegre, Artmed, 2000.

———, *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*, Porto Alegre, Artmed, 2005.

Christov, Luiza Helena da Silva, “Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Clementi, Nilba, “A voz dos outros e a nossa voz”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, 3ª ed. São Paulo, Loyola, 2003.

Ezpeleta, Justa. “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

———, *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, s.f. Consultado el 14 de agosto de 2015, disponible en: <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf>.

Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Furlan, Alfredo *et al.*, “La gestión pedagógica. Polémicas y caos”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992..

Fusari, José Cerchi, “Formação contínua de educadores na escola e em outras situações”, en Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida & Luiza Helena da Silva Christov,. *O Coordenador pedagógico e a formação docente*, 6ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

García Luna, Juana Dolores, “Perfil del personal directivo de Educación Básica. Documento de trabajo”, en *Antología de gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpresión, México, Secretaría de Educación Pública, 2009, pp. 51-63.

Garrido, Elsa, “Espaço de formação continuada para o professor”, Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida & Luiza Helena da Silva Christov,. *O Coordenador pedagógico e a formação docente*, 6ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Geglio, Paulo César, “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”, Vera Maria Nigro de Sousa Placco, & Laurinda

Ramalho Almeida, "O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola", 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Geglio, Paulo César, "O coordenador pedagógico e a questão da inclusão", en Vera Maria Nigro de Sousa Placco & Laurinda Ramalho Almeida, "O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade", São Paulo, Loyola, 2006.

Gorostiaga, Jorge M., César G. Tello y Nicolás J. Isola, "*Investigación Educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes*", en Mariano I. Palamidessi *et al.* (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

Lanceros, Patxi, "Desde la fundación de la ciudad. Exploración en la Ciudad Fronteriza", en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Martín, Francisco José, "Modernidad y límite. apuntes para una contextualización intelectual", en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Mate, Cecilia Hanna, "O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas", en Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida y Luiza Helena da Silva Christov, *O coordenador pedagógico e a formação docente*, 6ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

———, "O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola", en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Matus, C., *O Plano como Aposta. São Paulo em perspectiva*, Brasil, Perspectiva, 1991, pp. 28-42.

Medeiros, Mirna, João Luiz Passador y Cláudia Souza Passador, *Gestão e complexidade na escola pública*, São Paulo, Annablume, Capes, 2013.

Melo, Guiomar Namó de, *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, México, SEP, 1998, pp. 25-59 (Biblioteca del normalista).

——— y Teresa Roserley N. da Silva, "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Moraes, Maria Cândida, *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*/Maria Cândida Moraes, João Henrique Suanno., Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

Morin, Edgar, *A via para o futuro da humanidade*, Edgard de Assis Carvalhoy Mariza Perassi Bosco (trads.), Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

———, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Catarina Eleonora F. da Silva y Jeanne Sawaya (trads.), Edgard de Assis Carvalho (revisión técnica), –10ª. ed., São Paulo, Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2005.

———, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Muñoz, Jacobo, “*Experimentum Mundi* (nota sobre la ontología trágica de Eugenio Trías)”, en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

——— y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

———, “Diálogo con Eugenio Trías” (entrevista), en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Navarro Rodríguez, Miguel, *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*, s/f., Consultado el 14 de agosto de 2015, disponible en <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>.

Oliveira, Inês Barbosa, *Boaventura & a Educação*, 2ª ed., Belo Horizonte, Autentica, 2008.

Orsolon, Luzia Angelina Marini, “O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2003.

Palamidessi, Mariano *et al.* (comps.), *Investigação educativa y política en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Publicações Educativas y Material Didático, 2012.

Placco, Vera Maria Nigro de Sousa, “O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª. ed., São Paulo, Loyola, 2005.

—— y Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*, 2ª ed., São Paulo, Loyola, 2012.

——, *O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, São Paulo, Loyola, 2006.

——, *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

——, *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2003.

—— y Souza, Vera Lúcia Trevisan da, *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*, São Paulo, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

Placco, Vera Maria Nigro de Souza y Sylvia Helena Souza da Silva, “A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas”, Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida y Luiza Helena da Silva Christov, *O coordenador pedagógico e a formação docente*, 6ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

Placco, Vera Maria Nigro de Sousa y Vera Lúcia Trevisan de Souza, “O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*, 2ª ed., São Paulo, Loyola, 2012.

Pulet, José Manuel Martínez, “La filosofía del límite como filosofía de nuestro tiempo: El debate con la posmodernidad”, en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Quiroz, Rafael, “La gestión pedagógica del currículo formal en las escuelas secundarias”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Ramírez Dorantes, Georgina, “Conferencia presentada en el taller ‘La importancia de la supervisión escolar en el marco de la modernización educativa’ (Dirección General de Educación Elemental, Depto. de Educación Preescolar, Valle de México, SEIEM, 1º de marzo de 1997), en SEP, *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpresión, México, SEP, 2009, pp. 47-56.

Ruiz, José Luis Solana y Edgar Morin (coords.), *Por un pensamiento complejo: implicaciones interdisciplinarias*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía y Ediciones Akal, 2005.

Sacristán, J. Gimeno, “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Sánchez, Domingo Hernández, “Piedras desechadas. Pensar con la estética del límite”, en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Secretaría Estatal de Educación de São Paulo, *Cuaderno del Gestor*, Brasil, Secretaría Estatal de Educación de São Paulo, 2008.

SEP, *Antología de gestión escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpresión, México, Secretaría de Educación Pública, 2009.

Serrano, Norma G., “La producción de conocimiento en la investigación educativa en México”, en Mariano I. Palamidessi *et al.* (comps.), Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

Sousa Santos, Boaventura de, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, José Guadalupe Gandarilla Salgado (ed.), México, Siglo XXI-Flacso, 2009.

Sousa Santos, Boaventura de, *Crítica de la razón indolente*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003.

Souza, Vera Lucia Trevisan de, “O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2005.

——— y Vera Maria Nigro de Sousa Placco, “O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores”, en Vera Maria Nigro de Sousa Placco y Laurinda Ramalho Almeida, *O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*, São Paulo, Loyola, 2006.

Tedesco, Juan Carlos, *Actuales tendencias en el cambio educativo*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, 2000.

———, “Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Trías, Eugenio, *Ciudad sobre ciudad: arte, religión y ética en el cambio de milenio*, 2ª ed., Barcelona, Ediciones Destino, 2001.

———, *Los límites del mundo*, Barcelona, Ediciones Destino, 2000.

UNESCO, *La gestión en busca del sujeto. Seminario internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*, Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1999.

UNESCO,-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, "Señas de identidad de la gestión educativa estratégica, Desafíos de la educación. Diez módulos a los responsables de los procesos de transformación educativa", en SEP, *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, 7ª reimpresión, México, Secretaría de Educación Pública, 2009, pp. 19-23.

Valenzuela, Juliana González, "La ética del límite", en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Vitiello, Vincenzo, "Sobre el límite: en diálogo con Eugenio Trías", Francisco José Martín (trad.), , en Jacobo Muñoz y Francisco José Martín, *La Filosofía del límite: debate con Eugenio Trías*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Weiss, Eduardo, "La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplo de la gestión pedagógica en los planteles de educación media-superior", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, OREALC, 1992.

Direcciones electrónicas:

Secretaría de Educación Pública, SEP (México)

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>, consultado el 25 de mayo de 2016

http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/parametros_indicadores/Perfil_funciones_Direccion.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/promocion/guias_estudio/27_04_15_Guia_de_estudio_Sub_Acad_24abril.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/promocion/guias_estudio/27_04_15_Guia_de_estudio_Sub_Acad_24abril.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/promocion/guias_estudio/27_04_15_Guia_de_estudio_Director_24abril.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/VBReglamento_final_2015.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/VBReglamento_final_2015.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DOCENTE_TECDOCENTES.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/RUTA_DE_MEJORA/GUIAS_ACADEMICAS_RUTA_DE_MEJORA/VF_Guia_Academica_Educacion_PRIMARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/RUTA_DE_MEJORA/GUIAS_ACADEMICAS_RUTA_DE_MEJORA/VF_Guia_Academica_Educacion_PREESCOLAR.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/RUTA_DE_MEJORA/GUIAS_ACADEMICAS_RUTA_DE_MEJORA/VF_Guia_Academica_Educacion_SECUNDARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/permanenciaBasica/guias_academicas_ruta_mejora_dir/

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/promocion/P_DIRECTORES_PDF/7-SUBDIRECTOR_EDU_SECUNDARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/promocion/P_DIRECTORES_PDF/6-SUBDIRECTOR_EDU_PRIMARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/promocion/P_DIRECTORES_PDF/7-SUBDIRECTOR_EDU_SECUNDARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/promocion/P_DIRECTORES_PDF/3-DIRECTOR_SECUNDARIA.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/promocion_directores/criterios_basicos/

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/criterios_basicos/DOF_PDF.pdf

<http://pt.slideshare.net/lety21saga/perfiles-y-funciones-de-la-nueva-estructura-en-primarias>

http://pt.slideshare.net/0302_76/subdirector-de-desarrollo-escolar-41272007

http://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis-2015-2016/guias/Guia-Operativa-Escuelas-Publicas-2015-2016.pdf

<http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>

<http://www.gob.mx/7prioridadessep>

http://www2.sepdf.gob.mx/para/para_maestros/archivos/conv_fortalecimiento_supervision_30_abr_2009.pdf

http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/convocatorias/archivos/PUBLICAR_invitacion_SUB_DES_ESC_marzo2015.pdf

http://www2.sepdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP207336.pdf

http://www2.sepdf.gob.mx/normateca_afsedf/disposiciones_normativas/vigente/dgppee/cuis-2015-2016/guias/Guia-Operativa-Escuelas-Publicas-2015-2016.pdf

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf. Consultado el 15 de agosto de 2016.

Ministério de Educação, MEC (Brasil)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm#art1. Consultado el 6 de junio de 2016.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Consultado el 6 de junio de 2016.

<http://pne.mec.gov.br/>. Consultado el 6 de junio de 2016.

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Consultado el 6 de junio de 2016.

Otras secretarías de Educación de Brasil

http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf. Consultado el 7 de junio de 2016.

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145>. Consultado el 7 de junio de 2016.

<http://depenapolis.educacao.sp.gov.br/Paginas/Institucional/SUPERVISA0/supervisao.aspx>. Consultado el 7 de junio de 2016.

<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1269492>. (Plano Estadual de Educação de São Paulo). Consultado el 7 de junio de 2016.

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf. Consultado el 23 de mayo de 2016.

http://penapolis.sp.gov.br/arquivos/lei_organica_de_penapolis.pdf. Consultado el 23 de mayo de 2016.

<http://www.penapolis.sp.gov.br/>. Consultado el 23 de mayo de 2016.

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1069431>. Consultado el 4 de junio de 2016.

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132237>. Consultado el 4 de junio de 2016.

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=gestao_administrativa_pregao_eletronico_2012_069_anexo_III.pdf. Consultado el 4 de junio de 2016.

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1069639>. Consultado el 4 de junio de 2016.

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1159520> (Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte). Consultado el 4 de junio de 2016.

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148318>. Consultado el 4 de junio de 2016.