



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

ÁREA ACADÉMICA 3

APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA EN CIENCIAS HUMANIDADES Y ARTES

**“LA CONFORMACIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO DESDE LA PRÁCTICA
DOCENTE EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

**TESIS PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA
SILVIA LEÓN AVIÑA**

ASESORA: DRA. ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ



México, D. F., 2011

DEDICATORIA

A los que conforman la gama en pro de la participación educativa de nuestro país, a las alianzas verdaderamente comprometidas en la educación en todos sus ámbitos, a los creen en el trabajo conjunto como vía de salvación común, a los que vean en esta investigación una evidencia sobre la necesidad de apoyar unificadamente, de manera formal o informal, la educación que siempre transforma!

Silvia León Aviña

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, Santos León Amezcua, que con su paciencia y serenidad ha conseguido que le otorgue un logro más, a él que con su apoyo asienta las bases de mi educación y perseverancia y que además hace engrandecer el amor, admiración y respeto que siempre le he tenido. A ese hombre que lo ha sabido ser en toda la extensión de la palabra, porque con sus fatigas y cansancios da el ejemplo acertado que constituye en mí constancia y responsabilidad por lo que hago, ha ese gran hombre que es él y que siempre seguirá siendo. Muchas gracias papi!

A mi madre, Silvia Aviña Hernández, siempre atenta y constante en su entorno, por la ayuda que contiene preguntas, ordenes de bien, consejos de madre siempre dispuesta a alentar a la felicidad, por ser parte de mí con más parecido entre nosotras de lo que yo misma puedo imaginar, por sus aprendizajes de vida y de estudio que me trasmite y que produce en mí anhelos y metas de vida siempre posibles, por escuchar y resolver mis obstáculos con sus decretos de amor y de fe, por la atención que siempre me da y las lecciones que siempre aprendo a su lado. Muchas gracias mami!

A Luis, mi compañero de glorias y desventuras, por la paciencia y regocijo en días adversos, por el apoyo siempre dispuesto, por su corazón abierto, por su reciprocidad continua, porque siempre hay más de él, por incrementar lo que me hace feliz y aminorar lo que me daña, por la constancia y atención a mis necesidades, por los proyectos en común que engrandecen las alegrías conjuntas, por el aprendizaje que se acumula y no acaba, por sorprenderme al descubrir la sensatez, madurez, sensibilidad y compromiso que hay en mí y que me hace ser más humana y conectada a mi entorno de bien. Gracias por todo y con más de ti!

A mis hermanos, grandes hombres de bien, Israel, Iván y Daniel, a ellos por conformar lo que también constituye parte de mi personalidad, por apoyarme con sus preguntas e interés, por ser apoyo siempre potencial en mi vida, por enriquecer mi persona con su inteligencia, ingenio, sentido del humor e identificación educativa y emocional que compartimos en el día a día gracias a los padres que tenemos. A mis hermosas sobrinas Lizbeth y Dana, por sus dudas, atención e interés que me otorgaron a lo largo de este trabajo. Gracias familia!

A mis amigos, Vania, Gaby y Angélica, las cuales han pasado ya por los avatares de este proceso escolar y que con su apoyo ayudaron a la culminación de este trabajo, por la identificación y concurrencia en las similitudes de este crecimiento profesional, por mostrar disposición y escucha cuando lo necesité, por advertir y corregir errores ya sabidos. A Nadia y Christian que al igual, siempre me mostraron y me brindaron interés y apoyo, el que siempre surge de ellos. A ustedes amigos, grandes amigos... que a lo largo de la carrera hubo descubrimientos y aciertos en la comprensión, tolerancia, respeto y hermandad constante. Gracias amigos!

A mi asesora, la Dra. Rosa María Soriano Ramírez, por ser fuente de constancia, decisión y compromiso, por apoyarme y dotar de dirección segura mi investigación, por los aprendizajes otorgados y la confianza brindada, por la paciencia y ayuda incondicional que pareciera es inagotable, por la orientación profesional y laboral que continuaba aun después de los quehaceres escolares, por ser directa y franca y concederme mayor seguridad en mis acciones. Gracias maestra!

A los profesores, Alejandra Castillo Peña, Jorge García Villanueva y Claudia Myrna Rubio Pizarro por la dedicación a la revisión de este trabajo y sus sugerencias otorgadas para hacer con ello un mejor trabajo. Gracias profesores!

A Francisco Rivero y a todos lo que colaboraron en la participación y facilitación de este proyecto. Gracias!

Silvia León Aviña

ÍNDICE

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
DELIMITACIÓN DEL TEMA	IV
Justificación	IV
Planteamiento del problema	VII
Pregunta de investigación	IX
Objetivos	IX
CAPÍTULO 1. LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y SU IMPLICACIÓN EN EL CONSEJO TÉCNICO A NIVEL SECUNDARIA	1
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN MÉXICO	2
Antecedentes de la gestión educativa	2
Gestión escolar	5
Políticas educativas	7
1.2 PERSPECTIVAS QUE ENMARCAN LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR	14
Organización del centro escolar	14
Comunicación entre colegiados	17
Conflictos	20
Acuerdos	22
Participación colectiva	24
Toma de decisiones colegiada	27
1.3 CARACTERIZACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO EN LA ESCUELA	30
El Consejo Técnico	30
Actores que integran el Consejo Técnico	33
Elementos que constituyen el Consejo Técnico	36
Normas	38
Organización del trabajo	40
1.4 EL PAPEL DEL DIRECTIVO EN LA CONFORMACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO	43
Tipos de dirección	43
Autoridad	47
CAPÍTULO 2. LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	51
2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO	52

Origenes y evolución	52
Tipos de secundaria	56
2.2 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	62
Organización e incorporación de esta nueva cultura	62
Trabajo colegiado	65
Equipos de trabajo	69
2.3 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA	73
Autogestión	73
Liderazgo	78
2.4 LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR	82
Profesionalización docente	83
Tipos de profesores	86
Modelos de enseñanza	90
CAPÍTULO 3. MÉTODO	95
TIPO DE ESTUDIO	96
Estudio	96
PARTICIPANTES	97
Muestra	98
ESCENARIO	98
INSTRUMENTOS	101
PROCEDIMIENTO	103
Fase 1: Diseño y aplicación de la entrevista a profundidad	103
Fase 2: Análisis de resultados	103
CAPÍTULO 4. UNA NUEVA CULTURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA:	
TRABAJO COLEGIADO	105
CONCLUSIONES	141
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	156

RESUMEN

La presente investigación, tuvo como propósito analizar la conformación del trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico como parte de la práctica docente en los profesores de educación secundaria, para ello se tomaron elementos que fundamentan la exigencia a la participación de los docentes en este espacio, lo cual implicó hacer referencia a las políticas educativas que sustentan la colaboración de los profesores como parte de la gestión escolar que deben ejercer en sus escuelas.

Además de esto, se hizo importante caracterizar al Consejo Técnico, desde su conceptualización hasta la organización que se tiene del mismo por parte de los centros escolares y de quienes los integran, así como también, destacar cómo se da la conformación en esta instancia colegiada en los profesores de educación secundaria, donde intervienen situaciones de diferente índole en la configuración de este espacio.

A su vez y por tal motivo, se hizo pertinente la utilización de diversos instrumentos, entre ellos, una entrevista (a profundidad), para a partir de ésta, poder analizar lo que los profesores de secundaria viven como parte de su práctica educativa en el Consejo Técnico desde el trabajo colegiado, por lo que esta investigación utilizó elementos que contribuyen a entender la participación de la planta docente como componente fundamental de la gestión escolar en las escuelas en las que laboran.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se divide en 4 capítulos, los cuales son presentados a continuación:

El primer capítulo lleva por nombre *“Los procesos de gestión escolar y su implicación en el Consejo Técnico en el nivel secundaria”*, éste se encuentra integrado por cuatro apartados, en el primero se plantea los fundamentos teóricos de la gestión escolar en México, a partir de los antecedentes de la gestión educativa y escolar que hay en nuestro país y las políticas educativas que la respaldan; en el segundo apartado, se habla de los procesos de gestión escolar que enmarca una institución educativa tales como: la organización escolar, la comunicación entre colegiados, los conflictos, acuerdos, la participación colectiva y la toma de decisiones colegiada que debe existir dentro del Consejo Técnico; en el tercer apartado, se define y se caracteriza al Consejo Técnico al exponer los actores y elementos que lo integran, así como las normas que lo conforman y la organización para el trabajo colegiado; en el último apartado, se plantea el papel del director como parte de la conformación del Consejo Técnico, al destacar los tipos de dirección que define su actuación y el manejo de la autoridad como delegación de su poder hacia los demás integrantes de Consejo.

El segundo capítulo lleva por nombre *“Los procesos de organización en la educación secundaria”* e igualmente está dividido por cuatro apartados, en lo concerniente al primer apartado, se presentan los orígenes y evolución a través de la historia de la educación secundaria en México y los tipos de secundarias existentes; en el segundo apartado, se mencionan los procesos de organización que se establecen en la educación básica, la manera en la que se organiza e incorpora esta nueva cultura escolar en instancias como el Consejo Técnico por medio de la conformación de equipos de trabajo entre los colegiados; en el tercer apartado, se habla también de los procesos de organización, a diferencia del anterior, los que se crean en un centro escolar definido como medios de actuación la autogestión y el liderazgo compartido; el cuarto y último apartado, se habla de los profesores de educación secundaria y sus procesos de organización escolar que los definen como parte de su actuación dentro del Consejo Técnico, al plantear las directrices de la profesionalización docente, los tipos de profesores y los modelos de enseñanza que incorporan a su práctica docente.

En el tercer capítulo, se presenta el *Método*, donde se da a conocer la manera en la que se realizó la presente investigación, se exponen 6 apartados en los cuales se establece

el tipo de estudio que se empleó (método cualitativo), los participantes que fueron utilizados para la recolección de datos (9 profesores de diferentes secundarias), la elección de muestra (muestra en cadena o por redes sociales), el escenario donde se trabajó, los instrumentos empleados (entrevista a profundidad, análisis del discurso y la categorización), y el procedimiento de esta investigación (dividido en 2 fases).

En el cuarto y último capítulo, el cual se titula *“Una nueva cultura académica en la educación básica, denominada trabajo colegiado”*, se presentan los resultados de la investigación, al evidenciar lo que dijeron los profesores de secundaria al ser entrevistados respecto a su práctica docente en el trabajo colegiado frente al Consejo Técnico, así también, se presentan las conclusiones a las que se llegó a lo largo de esta investigación, es decir, de acuerdo a las preguntas de investigación que se plantearon, a los objetivos particulares y el objetivo general.

Para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas de las cuales se hizo uso para la elaboración de esta investigación y los anexos correspondientes.

DELIMITACIÓN DE TEMA

Justificación

La presente investigación, surgió del interés por plantear una educación que integra a actores de importancia como los profesores y directivos de un centro escolar, ya que en diversas ocasiones la atención del investigador se centra en los alumnos y en el trabajo docente e individualizado dentro de las aulas escolares, lo cual se consideró conveniente estudiar los intercambios que surgen cuando el cuerpo de colegiados concurren en un espacio compartido, es decir, el Consejo Técnico, puesto que a su vez repercute en espacios áulicos y en las relaciones profesor-alumno y padres de familia.

Al respecto, el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica (1992) plantea que el protagonista de la transformación educativa de México debe ser el profesor, es él quien sabe de las virtudes y debilidades del sistema educativo, por ello uno de los objetivos centrales de esta transformación educativa es revalorar la función del docente por medio de estos espacios de gestión escolar y trabajo colegiado como parte de la práctica docente.

Además de estar instituido en la normativa de diversas políticas educativas, el Consejo Técnico beneficia a todo el centro escolar que lo compone, al ser un derecho del que dispone todo docente y directivo. La obligatoriedad de este espacio debe advertirse entonces, no sólo como un trámite que exige la normativa sino además como una instancia que expone las adecuaciones necesarias para intervenir de manera conjunta desde la integración colegiada y como parte de la práctica docente, ya que la formalidad de este espacio no debe inhibir las aportaciones de sus miembros, puesto que el Consejo Técnico potencializa la oportunidad de participación, activación de compromiso y responsabilidades compartidas.

A partir de estas cuestiones, fue de importancia conocer cómo transcurren las juntas de Consejo Técnico en el trabajo colegiado y cómo impactan en la práctica docente con la finalidad de entender los ajustes que esta nueva forma de gestión educativa que trae consigo a la atención de la calidad escolar, ya que la instauración de este elemento directivo no sólo repercute de manera individual respecto al encuentro colegiado, sino además impacta en instancias educativas que conciernen al centro escolar en conjunto, ya sea en el aula con los alumnos, en la labor de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones con los alumnos, padres de familia y otras autoridades escolares.

De esta manera, se hace pertinente decir que la conducta participativa de los centros escolares por parte de los que gestionan y dirigen los procesos educativos, es además de estar formalmente instituido en la normativa, un valor moral en sí mismo, pues contiene la oportunidad de ocuparse de lo que es común entre los profesores y directivos como algo propio, y a su vez exige la acción cooperativa con los compañeros para el logro de bienes colectivos. Así, el trabajo colegiado se entiende como una práctica docente común, pero no menos compleja, que tiene como principal objetivo hacer que las funciones educativas de cada centro escolar se establezcan en beneficio de todos los implicados en la educación, a su vez el Consejo Técnico como instancia compartida tiene la función de compensar las desigualdades de participación y por supuesto de enriquecer la calidad educativa de todos los centros escolares (Gómez, L. 2006).

Es por tales motivos que se consideró que la atención a examinar el trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico como parte de la práctica docente, contribuye a las actuaciones que directivos y profesores tienen al enfrentar las problemáticas que presenta el centro escolar donde laboran, al saberse e intervenir como parte de los acontecimientos que dirigen sus actividades educativas.

Así mismo, los beneficios en la conformación del cuerpo de colegiados son diversos, ya que al participar se adquieren destrezas para solucionar problemas, se conoce más sobre el entorno donde se trabaja, lo cual acentúa la necesidad de gestionar procesos educativos compartidos, se alcanzan los objetivos comunes fácilmente que se establecen al compartir pequeñas metas entre los miembros del Consejo, este espacio también se convierte en un medio de actualización docente que se enriquece con la aportación de todos sus integrantes, elimina la intermediación burocrática externa mediante la intervención de los actores que integran el centro escolar, esto con la finalidad de apuntar a una calidad educativa que cambia en la mejora de cada centro escolar según sus necesidades particulares (Gómez, L. 2006).

Con base a estas cuestiones que apuntan a mejorar la calidad educativa de cada una de las escuelas por medio del trabajo conjunto del colegiado, se hizo relevante desde la perspectiva de la psicología educativa, ya que como se mencionó en un principio, es importante poner atención en los profesores como sujetos que forman parte elemental de los procesos no sólo de enseñanza-aprendizaje frente alumnos, sino además como protagonistas de la institución educativa en la que laboran por medio de la gestión escolar que se les demanda ejercer. Así también, resultó relevante conocer la manera en la que los docentes efectúan su labor como profesores ante estos espacios de participación como el

Consejo Técnico, puesto que esta instancia reglamentada sitúa a estos actores a definir su práctica docente no sólo desde las aulas, sino además frente a sus iguales, lo cual da elementos al psicólogo educativo para la comprensión de este espacio compartido como una manera de manifestar lo que ocurre al interior de cada centro escolar.

Por último y en relación a esto, es importante señalar que ampliar el panorama de la psicología educativa hacia estos actores y espacios reglamentados, ayuda a extender y dotar de elementos de investigación a la psicología educativa, lo que a su vez colabora a enriquecer la labor del psicólogo educativo al atender espacios de la educación que también requieren de análisis para una mejor calidad educativa.

Planteamiento del problema

A partir de los ajustes educativos que acontecen desde principios de los años 90's en México por medio del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), y de posteriores políticas educativas como el Consejo Nacional de Participación Social de la Educación (CONAPASE), el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa Sectorial de Educación (PSE), la educación se concibe a partir de estas normatividades, con estructuras de participación educativa al asentar las bases que promueven el involucramiento de los que integran un centro escolar.

Respecto al ANMEB el cual se puso en marcha en 1993 y como precursor de posteriores políticas educativas que acentúan la participación escolar y el trabajo colegiado entre profesores, plantea para su normativa el Programa Emergente de Actualización, que puntualiza de manera explícita sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista entre docentes y directivos, ubicándose como núcleo de actualización emergente los Consejos Técnicos de cada institución escolar (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992).

Esta obligatoriedad y a su vez derecho que contiene el ANMEB y cada una de las políticas educativas que surgieron a raíz de él, sin duda cambió la forma de concebir un centro escolar, al atender a éste por medio de la participación conjunta de quienes lo integran, ya que años anteriores a los 90's no existía esta forma de atención colectiva, los directivos, docentes (así como los padres de familia), abordaban de manera individual los quehaceres educativos, lo cual daba como resultado maneras aisladas entre sí de atender las necesidades educativas que cada centro escolar exigía, es por tal motivo que surge la pertinencia de apostar a nuevos espacios participativos que mejoran la calidad escolar.

Sin embargo, es conveniente advertir que las instancias de participación educativa que se instituyen en la normativa escolar como parte de práctica docente entre colegiados, en ocasiones, suele incorporarse de manera obligada y no como un derecho que los profesores y directivos poseen, al concebir el Consejo Técnico como un espacio reglamentado lo cual inhibe la participación voluntaria de los que integran esta instancia, al pertenecer a la normativa que tienen que cumplir los profesores.

Al respecto, Fierro, C. (1994a) plantea que una de las versiones administrativas sobre el Consejo Técnico consiste en entenderlo como sólo un requisito, lo cual lleva a realizar un cierto papeleo y en ocasiones cuando se requiere, alguna reunión colegiada para tratar un asunto que se considere importante por parte de los profesores y el director, por lo que este espacio se convierte en un trámite sin la realización de cada una de sus debidas reuniones.

De esta manera, es preciso considerar que una de las causas principales de la insuficiencia de la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar, en este caso el Consejo Técnico, radica en su mayoría, en la actitud individualista de reformas educativas anteriores al ANMEB, por lo que los miembros de un institución educativa suelen conservar estas formas de actuación tradicionalista, por lo tanto, es difícil promover y llevar a la práctica una participación colegiada que hoy en día se le solicita a la planta docente de un centro escolar. Así, se hizo importante estudiar el Consejo Técnico, como entorno escolar participativo, donde supone a sus actores construyan el hábito de la participación y trabajo en conjunto que apunte a una mayor calidad escolar (Gómez, L. 2006).

Es por tal razón, que se consideró pertinente entender la forma en la que actúan los profesores en su práctica docente respecto al trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico, ya que como instancia de gestión escolar tiene un determinado impacto dentro del centro escolar donde convergen, es decir, con la calidad educativa que ofrecen los profesores y directivos por estos medios de participación colegiada. De esta manera, se hizo conveniente analizar cómo viven los profesores de secundaria este espacio compartido por medio del trabajo colegiado que exige el Consejo Técnico así como su conformación, a su vez, cómo impactan y de qué manera se han modificado estas prácticas docentes con esta nueva forma de gestión escolar, puesto que la ampliación a conocer este espacio colegiado da directrices por las que transita el ámbito escolar entre los profesores y demás autoridades escolares, por lo cual definir las facilita entender las problemáticas que surgen en la educación como responsabilidad compartida, sus soluciones, los objetivos a los que se pretende llegar, entre otras cuestiones.

En relación a esto, fue importante entender lo que ocurre en el trabajo colegiado por medio de esta instancia que se acentúa como parte de la práctica docente, una de las razones principales fue conocer lo que ocurre cuando un grupo de profesores se reúnen y trabajan conjuntamente, ya que muestra la manera en la que resuelven los acontecimientos que surgen en el día a día en un centro escolar, lo cual prevé los procesos de gestión interna que ejercen los profesores en las escuelas, puesto que la forma en la que se lleva a cabo, esclarece los puntos que ofrece una calidad educativa conforme a los resultados que cada integrante ofrece a este espacio (Fierro, C. 1994a).

Es por tal motivo, que se hizo pertinente conocer nuevas instancias donde profesores y directivos convergen como parte del trabajo colegiado, en el cual la práctica docente no permanece en el salón de clases, ya que su labor impacta en otros espacios de participación educativa que promueven la calidad escolar de manera conjunta. Así, el Consejo Técnico se

caracteriza por estar constituido como un espacio de gestión interna del centro escolar, un lugar donde los profesores comparten y trabajan de manera conjunta con sus colegas, no sólo con el objetivo de atender las demandas que se establecen en la normativa de esta instancia, sino además como parte fundamental de la práctica docente, al ejercerse como un derecho a la participación en pro de la calidad educativa que cada centro escolar establece.

Preguntas de investigación

Es así que en la presente investigación, se plantearon tres preguntas a responder:

- ¿Cómo viven los docentes de educación secundaria el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico?
- ¿Las prácticas docentes de los profesores de educación secundaria se han modificado con este nuevo modelo de gestión escolar?
- ¿Las prácticas docentes de los profesores de educación secundaria de la zona escolar nº 16 impactan en las actividades del Consejo Técnico y conforman un trabajo colegiado?

Objetivos

Para lograr contestarlas, se planteó como objetivo general:

- Analizar la conformación del trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico como parte de la práctica docente en los profesores de educación secundaria.

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

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



CAPÍTULO 1

LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR Y SU IMPLICACIÓN EN EL CONSEJO TÉCNICO A NIVEL SECUNDARIA

El presente capítulo se divide en 4 apartados, los cuales plantean cómo los procesos de gestión escolar impactan en la conformación del Consejo Técnico a nivel secundaria, es así que el primer apartado hace referencia a los fundamentos de la gestión escolar en México, al exponer sus antecedentes desde la conceptualización de la gestión educativa, la escolar y las políticas educativas que normalizan su ejecución dentro del Consejo Técnico; en el segundo apartado, se exponen las características que contiene los procesos de gestión escolar, al puntualizar sobre la organización del centro escolar, la comunicación entre los docentes, así como los conflictos, acuerdos, participación y toma de decisiones que acontecen dentro del trabajo colegiado; el tercer apartado, da a conocer las características del Consejo Técnico en la escuela, conceptualiza qué es, los actores y elementos que lo integran, las normas que existen y la organización del trabajo entre los profesores; por último, en el apartado cuarto se plantea el papel del director como parte fundamental dentro del cuerpo colegiado al destacar los tipos de dirección y la autoridad como elemento compartido entre sus compañeros profesores.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR EN MÉXICO.

En el presente apartado se habla de los fundamentos que enmarcan la gestión escolar en México por medio de la exposición de sus antecedentes desde la conceptualización de la gestión educativa, la gestión escolar y las políticas educativas que sustentan su cumplimiento.

Antecedentes de la gestión educativa

Desde principios de los años 90's hasta el año en curso 2010 se han suscitado acontecimientos educativos que modifican las formas de organización en la educación. Tales sucesos se asocian con la implementación de políticas educativas las cuales cambiaron la manera de dirigir el contexto escolar.

Esto a su vez tiene que ver con requerimientos de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. La articulación de este concepto permite el desarrollo de estrategias nacionales que en la agenda de la educación forma parte de la realidad práctica laboral y didáctica del profesor, junto con ello los instrumentos y contenidos de aprendizaje, y otros tres elementos entre los que destacan; la capacidad para resolver los problemas, es decir, la adaptación a nuevas situaciones de organización, decidir con fundamento, seleccionar las

informaciones relevantes ya sea en el trabajo, en el área cultural o en el ejercicio de la ciudadanía política. Por último, otro elemento de importancia es la necesidad de continuar aprendiendo, única forma mediante la cual el resultado de la acción educativa puede responder a la continua diversificación y al cambio de las demandas de aprendizaje de la sociedad. Este perfil de las necesidades básicas de aprendizaje apunta a un modelo institucional de los sistemas de enseñanza que permite la mayor apertura e interacción posibles con el medio social, ya sea a nivel del sistema como un todo, o bien de cada centro escolar (Namo, G. 1998).

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

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

Esta pertinencia de formular nuevas formas de organización en las escuelas, antecede a prácticas educativas poco eficientes pues, durante décadas anteriores, las políticas educativas¹ tuvieron como objetivo (por lo menos a nivel de discurso) transformar las escuelas en instituciones competentes y organizadas. La estrategia adoptada para ello fue la de establecer normas y condiciones desde arriba hacia abajo, es decir, al apuntar a una

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

organización lineal y vertical denominada autocrática (se explicara en apartados siguientes), por medio de centros de poder externos a las escuelas, en este caso la Secretaria de Educación Pública (SEP) encargada de brindar el servicio educativo, pues formulaba los preceptos institucionales por los cuales cada uno de los centros escolares debía llevar su funcionamiento sin tomar en cuenta el contexto individualizado de cada uno de ellos.

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

Así, se hizo pertinente concebir, no sólo como un elemento discursivo sino también en la práctica, una nueva forma de gestión educativa que permitiera un nivel de autonomía en cada centro escolar lo cual posibilita una organización y coordinación educativa de centro distinta a la anterior, todo esto si bien en el plano discursivo, se implementó en 1993 como estrategia de acción en la educación básica con el documento Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Las nuevas reformas implementadas en este nivel escolar, junto con el proceso de descentralización² concibieron una manera de organización escolar. Respecto a esto, es necesario analizar qué es la gestión educativa, pues permite establecer los lineamientos de organización que se planea en cada centro escolar.

La gestión educativa se define como; en una primera instancia a la teoría organizacional, vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento, acción, ética, eficacia, política y administración en procesos que atienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las

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

posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. Puede ser entendida como la nueva forma de comprender y conducir la organización escolar (Pozner, P. 2000).

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

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

Dentro de la gestión educativa cobra relevante importancia el concepto de gestión escolar para algunos autores entre ellos Druker (1995, citado por Pozner, P. 2000 p. 17) plantea que “es una noción que se enmarca en la institución escolar”, en contextualización hablamos de ella.

Gestión escolar

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

A partir de este concepto se puede observar que a diferencia de la gestión educativa, la gestión escolar hace referencia particularmente al centro escolar, ya que se habla de éste como una unidad educativa, en donde se acentúan acciones concretas para ésta. En tanto conjunto de acciones, se debe enfatizar en la toma de decisiones del equipo directivo del centro escolar, puesto que la finalidad es atender cuestiones pedagógicas del mismo, entre otras, en relación a los acuerdos a los que se llegue al considerar las participaciones de cada uno de sus miembros, esta cuestión, entonces, supone procesos de cambio y movimiento del centro escolar, en donde se requiere de la participación directiva de sus integrantes.

Capítulo 1 Los procesos de gestión escolar y su implicación en el CT a nivel secundaria.

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

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

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

En referencia a la autonomía, Fernández (1996, citado por Santos, M. 2001b) nos dice que ésta se encuentra dentro de la dinámica de gestión escolar, la cual tiene la potencialidad para alcanzar logros que serían más difíciles de conseguir sin ella. Para que el centro educativo tenga autonomía es necesario tomar en cuenta: una mayor posibilidad de adaptarse en referencia a las situaciones concretas que tienen lugar en el centro; una mayor responsabilidad de los profesionales, ya que si no se tiene libertad es imposible exigir responsabilidad, en la medida que los directores sean menos aplicadores de ideas, normas y prescripciones ajenas y jerárquicas, el nivel de responsabilidad de los profesores disminuye; otra cuestión es la sobre-regulación de los currículos, es decir, los procesos institucionales educativos de centro en los que todo está prescrito no sólo son ineficaces porque no llevan a cabo las prescripciones sino porque sus normas son difíciles de llevar a la práctica y poco eficaces para el centro escolar; por último, la descentralización que exige y es causa de la

participación, el problema reside en que la cultura de la participación es todavía insuficiente para organizarse por sí mismas.

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

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

Políticas educativas

Dentro de la gestión escolar, es imprescindible la evidencia de una serie de políticas educativas, para el caso de la Educación Básica en México se estableció en 1993 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que marca los elementos constitutivos en los que se habría que regir la educación primaria y secundaria, mismo que a continuación se expone.

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

Ello implica una nueva relación ente el Estado y la sociedad; entre los niveles de gobierno supone una participación más intensa de la sociedad en la educación, es decir, los vínculos entre la escuela y comunidad adquiere una importancia especial. Hasta esos momentos en el Sistema Educativo Nacional en México no se había implementado una reforma integral que tomara en cuenta todos los niveles que integran a este sector, por ello el Estado, como órgano rector de la educación, fórmula una reforma educativa la cual desde

una nueva visión neoliberal³ y sustentada en una política de evaluación, establece el rendimiento de cuentas, por lo que es el ANMEB el instrumento del se va a disponer para echar a andar todas las políticas de ajuste y utiliza para ello a la gestión escolar como elemento de acción en su instrumentación. Se da, por tanto, importante prioridad a acciones educativas del gobierno y la sociedad, para que exista un consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992).

A través del ANMEB se recrea instancias que en años anteriores a 1993 no concedían atención a las condiciones particulares de cada centro escolar, por lo que el poder se concentraba en una cúspide, como se mencionó anteriormente, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), así las decisiones no se tomaban respecto a los contextos particulares de cada uno de los centros escolares, sino que tenían que estar validadas por agentes externos al entorno escolar de las unidades educativas. Los antecedentes para transformar el Sistema Educativo fueron un conjunto de acontecimientos de centralización⁴, es decir, de cargas burocráticas excesivas, distanciamiento de la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, se había hecho más densa la red de procedimientos y trámites administrativos.

Este Acuerdo (1992), por tanto, alude a una descentralización escolar, que posteriormente modifica la organización, tales cambios son la participación del Sistema Educativo, que involucra a cada uno de los sujetos implicados con la educación que imparte el Estado, destaca la colaboración de padres de familia, alumnos, directivos escolares, autoridades como el gobierno y profesores, hecho que modifica la estructura compartida de toma de decisiones, a su vez, pone a estos mismos actores el papel de evaluadores en colaboración con la tarea de los directivos y profesores, la evidencia del rendimiento de cuentas y la responsabilidad de sus acciones.

Esta reorganización del Sistema en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) enmarca un Federalismo Educativo y la Nueva Participación,

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

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

donde el primero se da a la tarea de promover la creación de consejos escolares, municipales, y estatales. En tanto, la Nueva Participación integra a los agentes ya mencionados, es decir, a los profesores, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de gobierno. Esta nueva estructura organizativa implica; la creación de figuras colegiadas, lo que lleva a una nueva orientación sobre las funciones de gestión escolar, pues las decisiones que se toman tienen que considerar la participación de estos agentes implicados.

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

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

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

Esta dinámica hace referencia a la conjunción de aportaciones colegiadas, viene a establecer la idea de una coordinación de los actores que participan en ella para la resolución de problemas del centro escolar por medio del consenso democrático de las participantes.

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

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

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

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

- Una red social de interés, motivación y participación, donde se apunten temas que giren entorno a las necesidades educativas de los estudiantes.
- Una mayor atención de la comunidad para el correcto funcionamiento de la escuela, desde cuestiones de tipo material como las instalaciones de la institución escolar, hasta el cumplimiento de los planes y programas de estudio.
- Niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, para generar un mayor interés sobre lo educativo que lleve a una contraloría social de la educación.

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

Así, el CONAPASE es otra de las acciones de descentralización que enmarca la idea de crear instancias autónomas de las instituciones escolares, al convocar a la participación ciudadana para atender a la educación. Pone el acento no sólo en la colaboración de los

miembros que directamente conforman el centro escolar, también integra actores como los representantes de la comunidad, exalumnos, etc.

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

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

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

- Reconocer que la transformación del centro escolar depende de sus condiciones específicas, así como de los conocimientos, el proceso formativo y la voluntad de las personas que intervienen en él.
- Generación de una dinámica autónoma de transformación, con libertad en la toma de decisiones, lo que implica mayor responsabilidad de sus integrantes.
- Procurar condiciones necesarias para el funcionamiento eficaz de la escuela.
- Fortalecimiento de las capacidades de los directores para que ejerzan eficazmente su liderazgo académico y social, la coordinación del trabajo colegiado de los docentes, que promueva la evaluación interna, y que encabece la alianza entre agentes de participación como los padres de familia, alumnos, etc.
- Recuperar el conocimiento y experiencia del docente, para potenciar sus capacidades.

Capítulo 1 Los procesos de gestión escolar y su implicación en el CT a nivel secundaria.

- Fortalecer el papel pedagógico de los jefes de sector, supervisores y asesores técnicos.
- Favorecer la construcción de redes horizontales entre las escuelas.
- Eficientar el usos de recursos públicos mediante su administración por parte de la comunidad escolar.
- Establecer estrategias interinstitucionales de impulso a la participación social, para la transparencia y rendición de cuentas.
- Contribuir a la generación de una cultura de co-financiamiento, corresponsabilidad y rendición de cuentas, con una relación transparente entre los gobiernos federal, estatal, municipal, sectores privado y social, así como entre las autoridades educativas, jefes de sector, supervisores, directores, personal docente y de apoyo, alumnos, padres de familia y comunidad en general (Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad 2002).

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

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

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

Por otra parte, en el año 2007 para instrumentar de manera más efectiva y eficiente la participación social, se crea el Programa Sectorial de Educación (PSE), el cual se elaboró al considerar como punto de partida la Visión México 2030⁵ y el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del Sr. Vicente Fox Quezada. Los objetivos de este Programa son los siguientes:

- Elevar la calidad de la educación en donde los criterios para la mejora de ésta se amplían a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudios y sus contenidos, sus enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos, la evaluación pasa a ser un análisis de su calidad por medio de la rendición de cuentas.
- Ampliar las oportunidades educativas para una mayor igualdad.
- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación.
- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores, competencias y adquisición de conocimientos.
- Ofrecer servicios educativos de calidad para la promoción del desarrollo sustentable, la productividad y el empleo.
- Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y rendición de cuentas (Secretaría de Educación Pública 2007).

Respecto a este último, se plantea un aspecto importante como lo es la necesidad de una democratización plena del Sistema Educativo, para espacios de participación a los padres de familia y organizaciones de asociación civil con el fin de fortalecer a las comunidades de los centros escolares. Esta democratización fortalece a su vez el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas y la valoración de la diversidad cultural.

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

Para reactivar la participación social, se requiere entonces de promover la participación de la comunidad educativa al restablecer y reestructurar las bases de las políticas educativas

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

establecidas desde hace ya algunos años atrás, es decir, el CONAPASE, el PEC, el PSE y el propio ANMEB, este último, importante precursor de estas instancias de participación educativa. Todos estos, coincidentes en la colaboración integral de la comunidad educativa la cual tiene un aporte decisivo en la calidad de la educación, pues surgen características que enmarcan esta visión participativa como lo son; la rendición de cuentas, la toma de decisiones, la evaluación interna del centro escolar, la resolución de problemas conjuntos de los miembros, entre otras acciones conjuntas.

1.2 PERSPECTIVAS QUE ENMARCAN LOS PROCESOS DE GESTIÓN ESCOLAR.

En este segundo apartado, se mencionan las características que integran los procesos de gestión escolar, ya que se hace referencia a la organización, comunicación, conflictos, acuerdos, participación y toma de decisiones colegiada del centro escolar.

Organización del centro escolar

Al considerar a cada centro escolar como una instancia autónoma y formalmente estructurada donde sus actores; directores, profesores y alumnos, son elementos constitutivos que ponen en marcha los objetivos escolares, refiere a lo que se denomina organización del centro escolar.

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

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

En este sentido se puede decir que la organización del centro escolar se estructura entorno también al personal que la atiende, así mismo, los actores que la llevan a cabo

siguen la estructura organizativa que se encomienda y contextualiza en relación al centro escolar en el que se encuentran y participan.

Como se plantea, cabe reconocer que toda organización está dirigida hacia el conjunto de elementos que la integran, es decir, a sus actores, entre ellos los profesores y el director, que tienen la obligación de rendir cuentas según los fines educativos del centro escolar, los cuales, a su vez atienden las estructuras establecidas que coordinan un buen funcionamiento del centro. Como se refiere a continuación, (Santos, M. 2001a, pp.15 y 16) existen influencias que ejerce la organización debido a su consistencia y amplitud sobre el profesorado y alumnado, las cuales son:

- ❖ *Omnipresentes*; en toda la instancia educativa se hace presente la manera en la que se conciben tanto los aprendizajes como la forma de administrar al centro escolar en conjunto.
- ❖ *Omnímodas*; a través de una estructura determinada se puede saber qué tipo de concepción del poder se maneja en centro escolar, así como de las exigencias normativas que se tiene que cumplir dentro de él.
- ❖ *Persistentes*; al establecer un forma de coordinar al centro escolar, se hace constante su uso, desde su discurso como en la propia acción de quienes lo integran,
- ❖ *Subrepticias*; realizado con un carácter oculto, donde su influencia adquiere mayor forma debido a los planteamientos que se tienen que hacer en torno a la organización.

A su vez, estas influencias que ejerce la organización, se crean a partir precisamente de la estructura organizativa del centro escolar, sin ser explícitamente concebidas como agentes de poder en el mismo, puesto que vienen a ser consecuencia de la coordinación que exige una unidad educativa.

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

- ❖ *Modelo de organización vertical*: Este modelo sigue una organización jerárquica y burocrática, la cual reproduce el concepto de especialización funcional derivado de las teorías organizativas mecanicistas. Concibe para el caso del Consejo Técnico una estructura desde la cúspide de las decisiones, es decir, desde el director, hasta los maestros poco asiduos a enfrentar sus opiniones ante el Consejo.

- ❖ *Modelo de organización funcional:* Potencia una centralización de las decisiones en el equipo directivo, donde se asumen las principales funciones del centro escolar, lo cual refiere a la concentración del poder en el director del Consejo Técnico, anula las participaciones de sus demás miembros.
- ❖ *Modelo de organización integrado:* Éste refuerza el papel del directivo al integrar las potencialidades de otras instancias del centro escolar, como el Consejo Técnico, al evitar la burocratización y al lograr descentralizar el poder del director a la consideración efectiva de la participación de los integrantes y a la toma de decisiones conjunta de los mismos.

Respecto a este último, es característico contrarrestar los lineamientos burocráticos y de excesiva jerarquización, ya que obstruye elementos como la participación que por derecho y obligación se otorga a partir del ya presentado ANMEB. Esto subraya la necesidad de estructurar una organización lo más horizontal posible, como su nombre lo indica, una organización integrada, en donde los directivos deliberen su poder a los integrantes que lo acompañan, es decir, los profesores, en apoyo y para la colaboración del centro escolar, reflejado en el Consejo Técnico. Este espacio colegiado al ser una parte fundamental en la toma y puesta en marcha de las decisiones en torno al centro escolar, es por tanto, un condicionante que debe de contener una forma de organización que posibilite la libertad y creatividad sobre las aportaciones de sus integrantes.

Tal como refiere Sacristán (1992, citado por Fierro, C. 1994a), el grupo⁶ de profesores del Consejo Técnico da cuenta sobre la calidad de los procesos educativos en el centro escolar, puesto que los resultados dependen de la gestión u organización del centro.

De esta manera, se plantea que la forma de organización propia de una institución escolar, es el resultado de la calidad de la misma, ya que instancias de participación y resolución de problemas como el caso del Consejo Técnico son las que dan características del funcionamiento que integra a toda la unidad educativa.

Con ello la mejora en la capacidad de gestionar de los propios profesores en colaboración con el director, supone manejar y resolver los conflictos que surgen a través de las juntas del Consejo, así como también trabajar para la construcción de consensos, con la diversidad de sus integrantes y compartir la responsabilidad en la rendición de cuentas sobre los resultados obtenidos (Fierro, C. 1994a).

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

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

- ❖ *La jerarquización*; donde se impide debido a una jerarquía del poder, la participación de los actores que se encuentran en el centro escolar.
- ❖ *La balcanización*; en éste, se rompe la colegialidad de los integrantes, las acciones se individualizan, lo que lleva a la desaparición de objetivos compartidos.
- ❖ *La rutinización*; como su nombre lo indica, lleva al deterioro y tediosidad de sus actores debido a la monotonía de los encuentros dentro del Consejo Técnico, es decir, los problemas, conflictos y situaciones que surgen se resuelven de la misma manera en cada una de las juntas, apaga el deseo y la motivación por participar e innovar este espacio.
- ❖ *La desarticulación*: se refiere al desequilibrio o falta de coordinación entre los profesores respecto a las materias, evaluación, enseñanza, etc., debida a la falta de una organización que permita comparar la visión del compañero de trabajo respecto al propia.
- ❖ *La burocratización*: donde los cambios cualitativos del centro escolar no llegan a generar una potencialidad transformadora, se pierde el sentido y función de un cambio en mejora de la institución.
- ❖ *La centralización*: donde se mantiene o se concentra una excesiva carga de poder, niega las peculiaridades de cada centro escolar.

Estos “*males de la organización*” que obstruyen la integración de las aportaciones de quienes pertenecen al centro educativo, va ligado a lo que a continuación se presenta, es decir, la comunicación entre los cuerpos colegiados.

Comunicación entre colegiados

Dentro de una organización educativa, encontramos una de las partes fundamentales que posibilitan la comprensión de los proyectos y objetivos que el centro escolar se propone, nos referimos a la comunicación.

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

Capítulo 1 Los procesos de gestión escolar y su implicación en el CT a nivel secundaria.

De esta manera, no se puede referir una organización educativa sin una estructura de comunicación, que permita hacer llegar a los miembros de una comunidad escolar las informaciones y disposiciones que se deben de cumplir dentro del centro escolar, así como también no se pueden configurar los planteamientos que el grupo de colegiados dispone a presentar en cada una de sus reuniones.

Como lo refiere Bris, M. (1996), sin comunicación no hay comunidad educativa, ya que lo que caracteriza a una comunidad escolar es la posibilidad de comunicación directa de cada uno de sus integrantes, lo que responde también al adecuado funcionamiento del centro escolar como instancia de informaciones y acciones.

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

No obstante la comunicación que se da en el centro escolar, específicamente dentro del Consejo Técnico, se relaciona con características comunes a las que se enfrentan cada uno de sus miembros a través de sus juntas, tales como los conflictos y los acuerdos, la comunicación entre los colegiados lleva a la resolución que demanda la propia comunicación sobre sus informantes o participantes que la articula.

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

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

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

- ❖ *De tipo centralizado:* Suelen aparecer en organizaciones en las que el director acapara la información y la distribuye unidireccionalmente entre los miembros que configuran la red.

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

Se puede dar cuenta a partir de estos sistemas de comunicación, que la estructura comunicativa del Consejo Técnico es consecuencia de un determinado tipo de organización escolar, ya que a partir de ésta se demandan las funciones de los miembros que la integran, lo que se relaciona directamente con las informaciones que contiene la comunicación que se emplee según la organización a la que se aluda.

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

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

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

- ❖ *Comunicación descendente:* Referida a una posición jerárquica, ésta tiene su origen en el nivel más alto de dirección, que después es transmitido hacia los niveles inferiores, su principal razón es dirigir a los sujetos que se encuentran en niveles inferiores, lo que plantea un sistema de comunicación centralizado.
- ❖ *Comunicación ascendente:* Ésta es originada en los niveles inferiores de una jerarquía escolar, que luego es transmitida hacia niveles más altos de la misma con la

finalidad de informar a la cúspide organizativa de lo que sucede en los niveles descendentes.

- ❖ *Comunicación lateral:* Hace referencia a la comunicación que circula entre sujetos del mismo nivel, tiene que ver con la necesidad de interactuar con los demás sujetos para la realización de una tarea o meta específica.
- ❖ *Comunicación externa:* Es aquella que su origen se encuentra dentro o fuera de una organización, en este caso el Consejo Técnico, que a su vez es transmitida dentro o fuera de la misma, lo que establece un tipo de comunicación el cual genera actitudes positivas ya que se crean variados canales, como su nombre lo dice, externos, para la conformaciones de mayores apreciaciones o informaciones.

Como se observa, el tipo de comunicación que se espera se estructure dentro de los Consejos Técnicos se relaciona directamente con elementos como la participación y toma de decisiones, lo que responde al mismo tiempo con posteriores actuaciones dentro del centro escolar de sus miembros, pues entre más cerrada y limitada sea la comunicación que se dé en esta instancia, probablemente más reducida y mecanicistas se efectuaran las aportaciones de sus miembros.

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

Conflictos

Existen innegables situaciones dentro del Consejo Técnico en donde la aparición de las mismas crean un clima de tensión entre sus integrantes, sin embargo, se hacen pertinentes en la medida en la que se plantea la resolución de la situación en la que aparecen, estos momentos de tensión se refieren a conflictos, los cuales surgen debido a la naturaleza de las exigencias del Consejo, es decir, la reunión entre colegiados plantea, entre otras cosas, la exposición de problemáticas en torno al centro escolar.

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

Un conflicto entonces, no sólo se puede relacionar como un clima de tensión entre sus miembros, alude también a la presencia de proyectos, ideas, acciones, relaciones

interpersonales, es decir, a una gama de posibilidades de la situación en turno, donde se espera que la exposición del mismo cree en sus actores un motivo de reflexión y al mismo tiempo participación.

Sin embargo, este encuentro colegiado a pesar de generar en los momentos de conflictos el pertinente abordaje de los temas planteados que surgen lo largo de sus juntas, no se debe olvidar que otra manera de entender o hacer referencia al conflicto es (Fierro, C. 1994a) quedar centrados en temas entorno a las relaciones interpersonales de sus miembros, donde las discusiones giran en torno a problemáticas personales, sindicales y laborales entre los maestros, al dejar de lado, otro tipo de finalidades que son de importancia para el mismo y que van encaminadas justamente a la resolución de problemáticas pero entorno al centro escolar.

Respecto a esto, cabe mencionar que el Consejo Técnico a pesar de ser un espacio formalmente establecido, no se puede concebir como una instancia rígida y cerrada donde los temas sean abordados mecánicamente, por el contrario y sin olvidar su identidad formal dentro del centro educativo, también se debe de considerar como un espacio donde los conflictos que aparecen suelen tener un carácter informal, pero no menos importantes debido a las relaciones interpersonales que surgen. Sin embargo, como se acaba de hacer mención no puede centralizarse en éstas, ya que la funcionalidad de este espacio respecto al centro escolar se perdería. Se infiere entonces, que los conflictos que aparecen en el Consejo son desde asuntos propios del centro escolar, como de las relaciones interpersonales que lo conforman debido a su naturaleza humana, en referencia al tipo de personalidad⁷ de cada uno de los miembros, de la comunicación y conducción que se haga en él, entre otras cuestiones.

Como lo plantea Mauri, T. (2002) algunos comportamientos que suelen generarse en torno a la negociación de un conflicto, son los de *reactancia*; de los cuales se puede percibir conductas donde uno o varios de los integrantes del Consejo Técnico reaccionan al enfrentarse con aspectos que definen como la pérdida de su independencia al ser partícipes del grupo de colegiados o de la influencia de éste en confrontación con sus ideas y concepciones. Por otro lado, los comportamientos de *desviación*; mantienen una postura de ruptura o diferencia frente a las normas que dominan el Consejo, es decir, de oposición ante lo que la mayoría de los actores piensan, discuten y actúan.

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

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

En relación a lo referido, la necesidad de resolución frente a un conflicto, comienza precisamente, con la detección del mismo y sus causas, sabiendo que éstas pudieran venir de diversa índole, presentándose conflictos, desde las relaciones interpersonales de sus miembros, hasta diferencias propiamente de tipo organizacional (Bris, M. 1996).

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

Por tanto, es de importancia reconocer la presencia del conflicto dentro del Consejo Técnico como una parte dinámica y de constante reestructuración sobre los planteamientos de las problemáticas surgidas a lo largo de las juntas. Al mismo tiempo, es necesaria la construcción de elementos en resolución al conflicto, ya que la sola reconocida presencia de éste no permite que se dinamice por completo el entorno del Consejo sino se llega a su elaboración final, en otras palabras, a la construcción de los acuerdos que es lo que a continuación se presenta.

Acuerdos

En relación a los conflictos que surgen en las juntas entre profesores, se encuentran posteriores actuaciones dentro del mismo para el adecuado manejo y dirigencia de las

problemáticas que trascurren en las reuniones, ya que se exige a partir de la aparición de un conflicto el consenso o resolución de los asuntos expuestos, para concretar parte de la dinamización en sentido positivo de los asuntos que conciernen con el centro escolar.

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

Al responder como parte de la eficiencia del centro escolar a la resolución de las problemáticas planteadas, al hacer frente a los conflictos que se presentan sin negar su existencia, sino por el contrario, evidenciándolos para su consenso entre sus participantes, implica un impacto que tiene que ver con la calidad del centro escolar, ya que los acuerdos atienden a las posteriores actuaciones o puesta en marcha de los actores que los anticipan y resuelven.

Esto a su vez, también responde directamente con el tipo de organización que cada centro escolar tenga, así como al tipo de comunicación que se estructure, ya que entre más abierta y flexible sea la organización de una institución educativa, posibilita la detección y el reconocimiento de un conflicto y por lo tanto su resolución que lleva a los acuerdos conjuntos de sus miembros.

De esta manera, los acuerdos de la organización escolar se hacen necesarios en la medida en que se plantean como acciones de múltiples y variadas tareas que tiene que ver con: el diseño y desarrollo del currículo; la gestión material y administrativa del centro escolar, así como también la de los servicios de carácter complementario y asistencial; tareas como el propio manejo de la institución; y el sistema de relaciones entre las personal que integran las juntas del Consejo (Antúnez, S. 2000a).

En relación, estos planteamientos que integran la coordinación en función a los acuerdos a los que llega el grupo de colegiados, no deja de ser un momento que se resuelve en confrontación con sus miembros (Fierro, C. 1994b), pues se tiene que aprender a convivir con la diversidad de sujetos que intervienen en la creación de los acuerdos, al adecuar a las necesidades de los integrantes y a las necesidades propias del centro escolar, al respetar las diferencias entre sus participantes, ya que con esta actitud se permite llegar a la elaboración de un trabajo compartido.

La necesidad del trabajo compartido, además de ser uno de los requerimientos que supone este espacio, tiene la potencialidad de coordinar las acciones que se plantean en

relación a la eficiencia del centro escolar, al ser una red de información de los que la integran y se hacen partícipes por medio de acuerdos consensuados en cada reunión.

Por tanto, la construcción de acuerdos, se puede definir como la concesión de principios, intenciones y participaciones de los miembros del Consejo Técnico, tiene como principio fundamental una organización para la adecuada resolución de conflictos, que a su vez contiene pautas organizativas que coordinan el funcionamiento. A continuación se anotan algunas directrices que ayudan a la construcción de acuerdos, de los cuales se destacan los más importantes que se apegan a los objetivos de esta investigación:

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

Como se hace referencia, estas directrices posibilitan con mayor facilidad el establecimiento de acuerdos entre los miembros que participan en las diversas temáticas del centro escolar en donde se encuentran, al planificar y dinamizar este espacio, así como considerar los intereses de todos sus miembros convirtiéndolos en un interés común por lo que su participación se intensifica al concebir sus planteamientos como puntos de importancia para el Consejo en general.

Participación colectiva

Aunado a lo anteriormente expuesto, no se puede concebir el surgimiento de conflictos y acuerdos a los que llegan los colegiados sin ser cada uno de sus integrantes participantes de

estos procesos de gestión escolar por medio de una adecuada comunicación, es entonces e incluso, la participación por parte de las figuras colegiadas una parte central de los fundamentos que plantean las políticas educativas, al concebir la importancia por derecho y obligación, de atender y colaborar a las demandas que presente el centro escolar donde laboren como parte de las características que alude a la calidad educativa.

Al reconocer que la participación es una de las piezas fundamentales que activa los momentos por los que transcurre el Consejo Técnico, (Bris, M. 1996) se concibe a la participación como un instrumento en mejora del centro escolar, así como del propio sistema organizativo del Consejo. Ante la idea de concebir a la participación como un instrumento de eficiencia del centro escolar, también supone ser una herramienta positiva desde una visión sobre su gestión, puesto que en la realidad escolar es tomada en cuenta como parte activa de los procesos creativos que se generan en este espacio.

Respecto a lo que menciona este autor, se alude conforme a este primer acercamiento a conceptualizar la participación entre las figuras colegiadas, como un elemento de la gestión escolar, que a su vez, funge como herramienta en mejora de los procesos escolares que se enmarcan en el Consejo Técnico.

Al partir de una visión de participación que apunta a responder a las demandas del centro escolar, se hace pertinente concebir a ésta como un elemento que se activa en conjunto, es decir, con el grupo de colegiados. Donde las pertinentes aportaciones de sus miembros son fuentes creativas en beneficio de su propio trabajo y de la institución educativa a la que pertenecen.

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

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

Al utilizar la participación como estrategia sobre los planteamientos que se crean en la reunión de colegiados, se apunta al encuentro cara a cara de cada uno de los miembros como parte de reconocerse desde un conjunto en el que se encuentran sumergidos, donde

se espera se inicie la concurrencia de sus opiniones y aportaciones reconociéndose como parte del mismo espacio.

Por tanto, otra característica ventajosa que se agregaría para ejercer el derecho a la participación entre los colegiados es (Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. 1996a) identificar a ésta como una vía que lleva al desarrollo de sentimientos de pertenencia⁸, es decir, saberse pieza fundamental del grupo, sin inhibir la presencia de sus compañeros, ya que también son piezas que construyen el marco de aportaciones.

Estas autoras (1996a), también destacan dos diferentes formas de participación, una de ellas denominada indirecta; la cual es una manera de actuar frente a lo que ya se estableció anteriormente por algunos representantes, en ésta, se limita a ejecutar acciones y no a la elaboración de proyectos o acuerdos del centro escolar. Otra forma de participar es la activa o directa; como su nombre lo refiere, supone la intervención del sujeto en la elaboración o resolución de algún tema abordado por el Consejo Técnico.

En relación a la participación activa, se conceptualiza lo que se denomina la participación efectiva y pertinente, la cual puntualiza en realizar aportaciones en asuntos relevantes, lo que no significa que los sujetos anulen por si solos las aportaciones que consideren poco relevantes. Participar efectiva y pertinentemente tiene un importancia sobre el propio acto participativo, además se da un valor dentro del conjunto de colegiados y por último, permite un refuerzo psicológico del sujeto, ya que se genera en él un sentimiento de pertenencia al grupo, del que se exponía anteriormente (Servat, B. 2005a).

Estas características además de forjar un espacio colaborativo y al mismo tiempo una instancia de refuerzo individual sobre las aportaciones de sus miembros dentro del Consejo Técnico, también lleva a la exposición de un espacio creativo, donde circula una gama de ideas, pensamientos y reflexiones sobre los asuntos que se trabajan. La necesidad de un espacio creativo inscribe la posibilidad de tomar nuevas alternativas o acciones que anteriormente han sido tomadas conforme a planteamientos que sugieren una línea que poco cambia y motiva a los colegiados a participar en éste.

Ante esto, se hace importante impulsar la participación. Los *impulsadores* se entienden como “aquellos sistemas relacionales, métodos interpersonales o estrategias de comportamiento que producen un incremento de intervención responsable de los miembros de un grupo” (Gento, S. 1994, p. 14). Inicialmente se consideran dos tipos: los *modos de*

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

comportamiento que sugieren un estilo de conducta según las situaciones que demanden las circunstancias, incluyen la organización que se presente en el Consejo Técnico, los estilos de dirección, comunicación, conflictos, y las estrategias que se utilicen para atraer a los miembros a la participación. El otro tipo es el de las *actividades puntuales* en el que se exige prever y crear situaciones donde se pueda incrementar la intervención de los integrantes, con la necesaria deposición para hacer validas cada una de las aportaciones.

Asimismo, Bush (1986, citado por Santos, M. 1994d, p. 183) refiere a las estructuras de participación y actitudes para la democracia, que a partir y en contextualización, son parte de las reuniones entre colegiados, las cuales sugiere por si mismo estas características, es decir, participación y democracia dentro de su organización. Los modelos que se plantean según este autor, asumen lo siguiente:

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

Así es como, una estructura de democracia se hace importante en la medida en que es puente para la participación de sus miembros, su importancia radica en la apertura y flexibilidad de la organización escolar que la sustenta, a su vez, ésta repercute directamente en la organización del Consejo Técnico y su toma de decisiones.

Toma de decisiones colegiada

Asociado a lo anterior, es importante destacar que la participación no llega a instancias máximas de su potencial si en la resolución de confluencias de los actores que integran la reunión entre profesores no se establecen conclusiones sobre los asuntos que se tratan, nos referimos, a la toma de decisiones que guía sus actuaciones y posteriores comportamientos en relación al centro escolar.

Algunos autores como Gento, S. (1994, p. 41) menciona que “justamente la implicación en la toma de decisiones es un momento de máximo exponente de la participación de los

miembros, lo cual garantiza un compromiso y una trascendencia para la colaboración de los asuntos planteados”.

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

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

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

Se hace pertinente destacar que en el momento en donde el Consejo Técnico toma una decisión entre sus miembros, se sitúa el manejo y el potencial de intervención de los mismos, ya que la situación demanda a sus integrantes atender los asuntos del centro escolar, al enmarcar los procesos de gestión que se crean dentro del Consejo, con el derecho de ejercer el poder de elección que cada miembro tiene. Por tanto, la toma de decisiones se debe entender como una forma de gestionar los procesos de organización del centro escolar, donde el Consejo Técnico tiene como una parte de sus características principales esta cualidad entre sus integrantes, en donde al mismo tiempo se dan a la tarea de rendir cuentas sobre estos procesos de gestión escolar que exige este espacio.

Complementario a esto, Frigerio, G. y Poggi, M. (1996a, pp.46-48) presentan seis etapas que se dan dentro del proceso de decisión:

- ❖ *Determinación del problema:* De esta etapa depende el resto del proceso de decisión ya que se identifica el problema o asunto a resolver concibiendo dos formas de aproximarse al problema; de una manera mecanicista, es decir, una forma que apunta a un pensamiento lineal de atender a la problemática caracterizándose por

resolver un asunto de determinada manera sin considerar más alternativas. Otra forma de acercarse al problema es de una manera dinámica, dotado de un pensamiento abierto y crítico por parte de sus miembros.

- ❖ *Análisis de la situación:* Es una fase en donde se estudia el problema conforme a las informaciones que se tienen sobre él.
- ❖ *Definición de los objetivos y criterios:* Esta etapa se hace sustancial ya que se deben de precisar los objetivos a los que se quiere llegar entre el grupo de colegiados, así como el establecer los criterios de la propia decisión.
- ❖ *Estudio de soluciones alternativas:* Al considerar que cada uno de los integrantes aporta resoluciones diversas a un problema, el orientador de este proceso, el cual en su mayoría es el director, tiene la obligación de estudiar las circunstancias en las que se encuentra el centro escolar para que la solución del problema sea la que más se adapte al mismo.
- ❖ *La elección:* Toma en cuenta una adecuada alternativa aportada por los miembros del Consejo Técnico, donde la elección retoma una mayor cantidad de elementos planteados en etapas anteriores.
- ❖ *Evaluación de la elección:* En esta última etapa, la toma de decisiones torna un sentido crítico de quienes la ponen en marcha, ya que es el manejo de la información que se lleva a lo largo de esta discusión y lo que en la acción crea una retroalimentación de los participantes.

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

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

- ❖ *Por computación:* Los problemas se solucionan a través de una entendible interpretación de los mismos, ya que el problema se hace pertinente de ser estudiados por todos los integrantes y además las diversas alternativas para solucionarlo no afectan los intereses de los miembros, puesto que es una cuestión que va más encaminada a asuntos administrativos.

- ❖ *Por votación:* En este, hay diversas opiniones respecto al análisis de un problema, sin embargo, tampoco afecta en gran medida los intereses de los miembros del Consejo Técnico, lo cual se impone la decisión por medio de una votación.
- ❖ *Por consenso:* Este modelo, refiere a que sus integrantes suelen estar de acuerdo sobre las causas de un determinado problema, sin embargo, los miembros plantean diversas soluciones que en ocasiones afectan sus preferencias o intereses, ya que la toma de decisiones es a través de un consenso, por medio de la negociación.
- ❖ *Por carisma:* Es un modelo que plantea rasgos aun más complejos que los modelos anteriores, ya que los miembros no están de acuerdo con el análisis del problema ni con sus intereses al final de la toma de decisiones. Este tipo de modelo suele aparecer en grupos inmaduros o desintegrados, se decide a través de un “líder” o de soluciones de mayor autoridad externas al Consejo.

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

1.3 CARACTERIZACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO EN LA ESCUELA.

Para fines de nuestra investigación, este apartado conceptualiza el Consejo Técnico por medio de la caracterización del mismo, puesto que se plantea qué es este Consejo, los sujetos que lo integran, sus elementos que lo conforman, las normas explícitas e implícitas que lo definen y la organización que el trabajo colegiado implica en cada una de las reuniones de la planta docente.

El Consejo Técnico

Se hace pertinente conforme a lo que se ha expuesto en los anteriores apartados, caracterizar el CT (con el fin de evitar confusiones, Consejo Técnico se abreviara de esta manera a partir de los siguientes apartados y posteriores capítulos) ya que es parte central de los objetivos planteados de este proyecto de investigación. Como se puede observar, a

partir del ANMEB se establecen planteamientos que sugieren la participación y conformación de instancias formalmente reglamentadas, tal es el caso del CT, el cual aparece como una instancia de atención para los centros escolares.

Esta instancia se convierte por consiguiente en parte de la vida escolar desde un marco institucional, así mismo, al ser parte del entorno escolar se adecua a las necesidades que su contexto demanda, es decir, a condiciones objetivas y a una reglamentación propuesta por una estructura administrativa en las que trabaja el centro escolar dirigidas a este espacio (Fierro, C. 1994b).

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

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

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

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

Al ubicar este triple carácter como una característica elemental que comprende el Consejo, se hace presente la potencialidad que demanda este espacio, al poner en evidencia su reglamentación y aludir a el establecimiento obligatorio dentro del entorno escolar con los actores que intervienen en el proceso educativo del centro, es decir, los profesores y el director, pues finalmente su meta adherida a la institución escolar en la que se encuentra, contiene en sus objetivos resolver los problemas que enfrenta el centro escolar.

Al considerar que el CT es un espacio entre profesores que tiene la finalidad de atender y resolver los problemas que el centro escolar entorno a la enseñanza tiene, se hace pertinente evidenciar que dentro de los asuntos a solucionar que le corresponden a este espacio colegiado, sus propósitos suelen ser dirigidos hacia tres orientaciones; la primera hacia lo administrativo, la segunda hacia las relaciones interpersonales de sus integrantes y la última hacia un intercambio académico (Fierro, C. 1994a).

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

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

Al concebir al CT como un intercambio académico se plantea la importancia de este espacio al presentarlo con todo su potencial, ya que en el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos entre profesores se crea una instancia donde se posibilita una alternativa de cambio al dirigir sus resoluciones y dirección entorno al centro escolar al exponer momentos de planteamiento profesional que lo enriquece en beneficio del docente (Fierro, C. 1994d).

Esta posibilidad de cambio entorno al centro escolar que el CT promueve, constituye a este espacio como un elemento que acciona las decisiones y consecuentes acciones de los

integrantes del centro educativo, puesto que el intercambio que se genera entre los profesores crea un reconocimiento sobre la realidad escolar en la que se encuentran.

Al acentuar este espacio como detonador positivo de cambios en función del centro escolar y en relación a la profesionalización docente, también se concibe como un espacio colectivo de aprendizaje y de construcción, sin olvidar que suele ser polémico debido a las interacciones que entre los sujetos se fundan ya que se concentran diversas personalidades, ideas, formas de solución de sus miembros, etc. Es pues, un espacio colectivo de aprendizaje ya que al existir un intercambio entre los profesores se crea un lugar de actualización para el docente, por otro lado, es un espacio de construcción debido a las aportaciones que los profesores hacen al reunirse colectivamente.

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

Actores que integran el Consejo Técnico

En relación a lo anterior, no se puede concebir un CT sin los integrantes que lo constituyen y lo crean, ya que las funciones que desempeña cada uno de ellos activan los procedimientos de gestión que dirigen al centro escolar.

Cabe resaltar que los actores que integran el Consejo quedan sujetos a las particularidades de cada centro escolar, ya sea por el número de profesores que existan en él o que únicamente se considere a algunos representantes, de esta manera, sus integrantes dependerán del manejo que cada centro escolar proporciona para su funcionamiento. Por exponer algunos actores que lo integran y sus funciones presentamos los siguientes: *Director*; el cual cumple el papel de presidente del Consejo. *Secretario*; es el sujeto que se encarga de levantar las actas constitutivas de registro de cada una de las reuniones, donde también contienen los acuerdos a los que llega el cuerpo de colegiados. *Vocales*; estos son elegidos por votación (Fierro, C. 1994a).

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

- ❖ *Atribuciones del presidente:* Presidir las reuniones de Consejo, no como agente de poder, sino como un elemento que orienta y guía las reuniones; proporcionar conjuntamente con la convocatoria el orden del día o de la reunión, especificando los asuntos que se analizarán en la sesión; propiciar la participación activa, consciente y comprometida de todos los miembros, tomando en cuenta su experiencia, preparación académica y profesional; procurar que los acuerdos sean congruentes con las características propias del centro escolar; dar entrada a las solicitudes de los miembros para convocar a sesiones extraordinarias y resolver las que sean procedentes; colaborar conjuntamente con los integrantes del consejo, el plan de trabajo y el informe de actividades; verificar que los integrantes del CT realicen sus actividades correspondientes con eficacia, así como dar seguimiento a las recomendaciones y acuerdos del Consejo.
- ❖ *Atribuciones del secretario:* Suplir al presidente en las faltas temporales de éste; auxiliar al presidente en el desempeño de sus funciones; manejar el libro de actas; manejar bajo su responsabilidad el archivo del CT dando curso a su debida correspondencia; participar en las sesiones pasando lista de asistencia, leyendo el orden del día, leyendo el acta de la reunión anterior y sometiéndola a la consideración de la asamblea, sintetizar los acuerdos, levantando las actas y validándolas, responsabilizándose de que éstas sean suscritas por los integrantes del Consejo.
- ❖ *Atribuciones de los vocales:* Asistir puntualmente a las reuniones a las que se convoque; participar en las reuniones, fundamentando sus puntos de vista; presentar iniciativas en relación con los asuntos que les competen; contribuir a la elaboración del plan de trabajo e informe de actividades; desempeñar con puntualidad y eficiencia las comisiones que les sean asignadas; proponer al presidente la realización de reuniones extraordinarias, si es que se hace necesario (Labastida, F. 1992).

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

Así, el director el cual se considera el presidente de las reuniones es de importancia plantearlo como un actor más que integra el Consejo, que sin embargo tiene a su cargo la

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

El cargo del director desde esta visión, se vuelve trascendente en la medida en la que conduce y dirige las juntas, al ser una de las figuras que guía los propósitos del Consejo tiene que cumplir con las expectativas que sugiere un espacio de intercambio técnico-pedagógico entre los profesores del centro escolar. El intercambio a su vez, apunta a la contribución de todos de los integrantes, al dejar de ser un espacio de consulta exclusivo para asuntos del director, por lo que se pone el acento en una organización del mismo de tipo horizontal.

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

Desde este marco de referencia, se hace presente la profesionalización del docente (en el próximo cap. se hablará de ésta con mayor detalle) no como figura aislada, sino como parte del grupo de colegiados que conforman el CT, al rescatar el sentido de colectividad que también transforma y define su práctica docente, al hacer uso de un espacio en donde se potencializa la participación de todos sus miembros.

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

Es de importancia por tanto, que los actores que integran el CT se conciban y demanden de éste un espacio de apoyo, colaboración y eficiencia del centro escolar y que no sólo funjan como un instrumento de coordinación donde su normatividad obligue administrativamente a sus integrantes sólo a presentarse sin intensión de seguir formándose como profesionales de la educación.

Elementos que constituyen el Consejo Técnico

Por otro lado, la fase de la construcción de los proyectos y resolución de las problemáticas que surgen entorno al centro escolar son asuntos que conciernen y destacan la importancia de la intervención de los cuerpos colegiados, al asumir el compromiso al que hace referencia este espacio.

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

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

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

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

Reconocer los lineamientos en los que se inscribe el centro escolar, desde la realidad educativa en la que encuentra, elaborar a partir de éste los proyectos dentro de una instancia colectiva y en el intercambio de metas comunes e intereses en mejora del centro, hace de la comprensión del CT un espacio de construcción sobre las definiciones, planteamientos y la puesta en marcha de los objetivos que se establecen.

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

- ❖ *Reconocer la realidad escolar:* A partir de un tema de interés para los miembros del CT, el grupo realiza un trabajo diagnóstico sobre la problemática, con el fin de obtener una visión general del asunto a tratar.
- ❖ *Planteamiento del problema:* Consiste en valorar la situación que se desea resolver, por medio de estadísticas, gráficas, etc., al reconstruir y definir la problemática que se presenta.
- ❖ *Análisis del problema:* En donde la reflexión sobre la práctica escolar y la forma de organización son centrales para poder llevar este intercambio hacia nuevas estructuras de cambio.
- ❖ *Consulta de otras fuentes:* Para enriquecer y favorecer las contribuciones de cada uno de los participantes se hace pertinente revisar de manera individual las posibles soluciones de la problemática planteada.
- ❖ *Definir en conjunto las prioridades:* en este punto se atiende a la problemática en conjunto, es un momento en donde se está a punto de tomar decisiones sobre las prioridades que comparten los miembros.
- ❖ *Propuestas de trabajo:* A partir de las líneas principales que se detectaron, los miembros establecen las acciones que se realizan en el centro escolar.
- ❖ *Seguimiento de los avances:* Esta parte se estudia desde la acción sobre la toma de decisiones de los integrantes del CT, donde los instrumentos que se utilicen son parte de la recolección de información sobre el seguimiento de la problemática.
- ❖ *Volver a iniciar el proceso:* Alude a la reiniciación de este proceso con nuevos temas que también son de interés para los miembros, lleva ya sea la misma metodología o replantea nuevos caminos en resolución del tema, al retomar el proceso antes descrito y puesto en marcha.
- ❖ *Evaluar el trabajo realizado:* El tema de discusión es centrado sobre los resultados que han sido arrojados conforme a la manera de tratar los asuntos o problemas que

el grupo de colegiados resuelve en conjunto, lo que lleva a la reflexión de este espacio.

La elaboración de alternativas que se crean en el CT respecto a esta metodología que se propone, ayuda a respaldar el trabajo colaborativo del que hace uso este espacio ya que parte del interés de los integrantes del cuerpo de colegiados, pasa por la construcción y puesta en práctica sobre la toma de decisiones que realiza, hasta llegar a una evaluación también conjunta sobre los resultados que construyen los miembros del Consejo.

Normas

Dentro de la elaboración de un proyecto escolar se hace pertinente establecer las normas que orientan el intercambio entre los profesores, puesto que en la construcción de los temas abordados en este espacio es de vital importancia concebirse y adecuarse desde el conjunto de colegiados, al considerar a partir de cada uno de los encuentros entre profesores la disposición de trabajar de manera colaborativa.

Al concebir las reuniones de CT como un lugar de trabajo conjunto entre los docentes, se comprende a este equipo como una unidad de interacción social que transcurre en el centro escolar y que se caracteriza por la tarea educativa en beneficio del mismo y que también se resuelve de manera conjunta. De esta manera el grupo de colegiados se sitúa en una zona definida por dos planos: *el plano de la interacción* entre profesores en relación a una finalidad establecida que es resolver los asuntos y problemáticas entorno al centro escolar y *el plano de pertenencia* al construir y fortalecer la instancia educativa y profesional en la que se encuentra para su labor (Mauri, T 2002).

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

Es importante recordar que una característica principal del CT se enmarca y respalda desde las políticas educativas existentes como una reunión formalmente reglamentada, donde se convoca a la participación del cuerpo de colegiados para atender a las demandas de calidad educativa, por tanto asistir a las reuniones es un derecho y una obligación de los docentes. Los colegiados tienen la responsabilidad de trabajar en conjunto con sus compañeros del centro escolar, lo cual, debe presenciar un esfuerzo coordinado, de

flexibilidad y sensibilidad entre los integrantes para hacer frente a las circunstancias que su entorno escolar demanda.

Con ello, una de las normas que se tiene que resaltar dentro de la estructura del CT es forjar este espacio sobre una verdadera democracia, puesto que promueve una participación horizontal, donde las aportaciones se retoman conforme a su importancia y no sobre cualidades de poder de las personas que las presentan como el caso del director, presidente del cuerpo de colegiados.

Otra cuestión que apunta a hacer de este espacio una instancia de colaboración es la creación de un lugar de trabajo que confiera un ambiente de cordialidad y respeto entre sus miembros, evitando fricciones y una orientación que se centre en las relaciones interpersonales. A su vez, se debe crear un espacio para el diálogo, el cual no quiere decir que todos los integrantes estén de acuerdo con las decisiones que se desean establecer respecto a los temas, sin embargo, es preciso plantear lineamientos de respeto en los que transcurre el debate, ya que en ocasiones se evita escuchar al resto de los profesores puesto que se cree que no puede haber un intercambio colegiado debido a que los docentes lo “*saben todo*”, así mismo otro de los extremos en los que transcurre esta situación es el temor a participar y quedar en ridículo frente a los compañeros, es por tanto indispensable crear un ambiente de trabajo abierto y flexible. (Fierro, C. 1994b).

Al entender algunos de los lineamientos en los que deben transcurrir las reuniones del CT y al considerar la importancia del trabajo colegiado, es conveniente resaltar las ventajas que el trabajo con el equipo de colegiados tiene. Respecto a esto, se plantea que los docentes son más propensos a confiar en un saber que se comparte, ya que la responsabilidad de los resultados, satisfecha o no según los requerimientos del centro escolar, recae en todo el grupo de colegiados (Fullan, M. y Hargreaves, A. 2000).

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

A su vez Santos, M. (1994b) plantea la importancia de la acción colegiada, poniendo atención al “*paradigma de la colegialidad*”, en el énfasis de la trascendencia de las reuniones, refiere que esta acción colegiada se caracteriza por exigir el desarrollo de actitudes y acciones en la práctica del quehacer educativo del centro escolar, pues interviene en asuntos que determinan el CT, ofrece a los alumnos establecimientos de enseñanzas coherentes para un mejor aprendizaje, desde donde se les puede exigir y proponer más de ellos respecto a sus resultados, se caracteriza también porque la labor del docente se

perfecciona al analizar sus actuaciones y experiencias que comparte frente a sus compañeros y por obtener un enfoque general del entorno en el que se encuentra inmerso el profesor, al ampliar los parámetros que se tiene desde lo individual.

Parte de estas características que definen al Consejo Técnico se incluyen en lo que a continuación se plantea, ya que los actores, elementos y lo que se acaba de presentar, es decir, las normas, son parte, entre otras características, indiscutible de la organización del trabajo colegiado.

Organización del trabajo

Parte significativa de lo anteriormente mencionado, se constituye con la puesta en marcha de las actuaciones de los integrantes del CT, por medio del trabajo respecto a la elaboración de acuerdos y toma de decisiones. De esta manera, se hace pertinente hablar sobre la organización del trabajo entre colegiados dentro de las reuniones.

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

- ❖ *Disposición personal*; por parte de cada uno de los integrantes en cuanto a su participación y compromiso sobre el uso de este espacio, refiere especialmente de primera instancia, a la disposición al dialogo.
- ❖ *Ambiente de trabajo*; abierto a la participación de sus integrantes, democratizado y flexible.
- ❖ *Metodología*; la cual expone la forma de solucionar o encarar las problemáticas surgidas en torno al centro escolar, es por tanto, el método que se utiliza para llegar a establecer la toma de decisiones y actuaciones de los docentes.

Cada uno de estos puntos planteados organiza los procesos de gestión que se inscriben en el CT como parte de la vida organizativa del mismo. Cabe destacar que esta forma de organizar el trabajo entre colegiados hace referencia a la forma en la que se organiza el centro escolar en general, al presentar este espacio como un reflejo de la estructura organizacional que lleva la unidad educativa.

Asimismo, Fierro, C. (1994b) expone algunas sugerencias para la organización del trabajo en el CT, las cuales refieren a la utilización del tiempo y lugar, al manejo de la información y a la utilización del protocolo. La primera plantea contar con tiempos suficientes dentro de la jornada escolar para las discusiones de las reuniones, en cuanto a esto, se considera atender a las demandas que la problemática requiera, ya que a pesar de que se reglamentan 2hrs mensuales, algunos asuntos contienen mayor complejidad lo que requiere

umentar el tiempo para su resolución. Una segunda es el manejo de la información entre los profesores y el director sobre la concepción correcta del CT, un espacio de intercambio y participación colegiada reglamentada la cual caracteriza; tener un carácter consultivo que lleva a la resolución de problemáticas, asignar a los directores como presidentes del Consejo al alentar y orientar la participación de todos los miembros, sugerencia para trabajar en comisiones sin olvidar el trabajo equipo, la forma de preparación de la agenda de discusión, según el reglamento elaborada por el director y el secretario. Por último, es necesario utilizar el protocolo, es decir, la utilización de actas en las que se registra el proceso en el que se enmarcan las juntas del Consejo.

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

- ❖ El *lugar de reunión*: En el que se efectúen las reuniones, el cual sea un lugar adecuado que disponga de lo necesario para dar marcha a cada una de las citas del CT, probablemente en acondicionamiento de espacio o material común y de uso frecuente como teléfono, útiles, catálogos escolares, agendas escolares, etc., todo esto con la finalidad de llevar un orden para posteriores reuniones y agilizar las decisiones allí mismo.
- ❖ La *convocatoria de la reunión*: Para el caso del CT se sabe que las reuniones se realizan el último viernes de cada mes, lo cual no debe restringir la participación de sus miembros cuando se les convoque a otra junta extraordinaria fuera de este protocolo, puesto que los problemas del colegio pueden exigir reuniones en diversas ocasiones según la rapidez de solución de los problemas que se presenten. Por otro lado, es importante realizar una convocatoria que informe sobre los temas a tratar para que así el profesorado llegue a la reunión con alguna idea formada respecto a los previstos asuntos a tratar, sin dejar de proponer otras posibles demandas o temas que se pueden tratar y que suelen ser parte importante en ocasiones de alternar.
- ❖ *Reuniones diversas para objetivos diferentes*: Este autor refiere a 4 tipos de reuniones; reuniones de gestión en las cuales se resuelven temas de organización, reuniones pedagógicas las cuales hablan de estrategias metodológicas, maneras de actuación en la clase, formas de evaluación, etc., reuniones de seminario donde se

acentúa intenciones y objetivos de ciclo, reuniones de evaluación en donde se advierte la calidad del centro escolar.

- ❖ El *tiempo*: Es de importancia proponer un horario para su cumplimiento, con la ayuda de un designado moderador el cual tiene la tarea de dar inicio a la reunión, recordar los temas, tareas previstas.
- ❖ El *resumen de las sesiones*: Éste cumple la función de secretario en el CT, el cual transcribe lo que se dice en cada una de las reuniones.

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

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

- ❖ El *número de miembros*: Para el caso del CT está constituido por toda o gran parte de la planta docente y el director. Aunque una de las propuestas de este autor al respecto de esta variable, es que el número de sus integrantes depende de los objetivos a conseguir y del tipo de dificultad de los mismos.
- ❖ *Responsables*: En donde se asignen los papeles de cada uno de sus integrantes sin dar menor o mayor importancia a cada uno de ellos, así mismo para el ejercicio y buen funcionamiento de sus responsabilidades.
- ❖ *Fijación de objetivos*: Al acentuar la finalidad de las reuniones de CT, es de importancia aclarar, discutir y conocer a fondo los objetivos en los que deben centrarse los participantes, ya que es indispensable para que cada miembro se sienta identificado por una meta en común y por consiguiente vinculado al grupo.
- ❖ *Cronogramación*: Parte organizativa previa a las juntas de CT, donde se hace uso estratégico para la resolución de problemáticas las juntas extraordinarias si es que requiere como parte de la normativa.
- ❖ *Aplicación de los recursos*: Se plantea el manejo de todos los recursos existentes en el empleo del CT, tales como materiales, recursos económicos, humanos y de estructura de apoyo a la gestión. El grupo de profesores debe contar con esto, saber qué cantidad se tiene para aplicarlos adecuadamente, lo cual hace hincapié directamente en la autonomía del grupo para tomar decisiones.

- ❖ *Desarrollo de medios funcionales:* Se hace referencia a las tareas que están implícitas a la función de cualquier miembro responsable del CT, es decir, a la importancia de conocer y tener presente las funciones de cada cual, para que se encuentren claros los canales y espacios de información que facilitara la interacción entre cada uno de los participantes (Álvarez, M. 2002a, pp.16-18).

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

1.4 EL PAPEL DEL DIRECTIVO EN LA CONFORMACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO

Este último apartado del capítulo, destaca la relevancia de la actuación del director como parte del CT, al ser un integrante que en su mayoría toma el papel de presidente de las juntas del Consejo, sin embargo, a lo largo de este apartado se plantea a este integrante como un sujeto que debe promover la participación de sus compañeros profesores por medio de la delegación de su poder frente al centro escolar, para ello se presentan varios tipos de dirección con la finalidad de contrastarlos y plantear la democratización de este espacio, a su vez, se habla de la autoridad del director como fuente de poder en el centro escolar, que nuevamente se propone su delegación hacia los profesores quienes comparten esta instancia formativa que es el CT.

Tipos de dirección

Se hace pertinente resaltar dentro de los integrantes del CT al director, el cual se intenta concebir no como un personaje aislado e independiente externo de este espacio, por el contrario, se pretende asumir que es un personaje que se adscribe dentro del proceso de gestión del centro escolar donde su papel se encarga de guiar o dirigir las juntas del Consejo, al adoptar el papel de presidente de cada una de las juntas, encargándose de coordinar y hacer de esta instancia un lugar de atención y eficiencia para los objetivos del centro escolar.

Como lo refiere Antúnez, S. y Gairín, J. (1999), la acción directiva supone obtener resultados a través de las conductas o actuaciones de los sujetos implicados en una tarea,

es una acción de influencia en las conductas de otras personas que sin embargo, debe de ser entendida democráticamente, al rechazar para su uso una estructura autocrática de poder, de esta manera no se utiliza la dirigencia como un instrumento de servilismo ante el que dirige. Se concibe, entonces, la existencia de una dirección democrática entre los miembros de un equipo, así como la encomienda de crear un espacio de toma de decisiones participativa.

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

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

Al respecto, se puede observar que el funcionamiento de la dirección del centro escolar repercute en beneficio o afectación del mismo y de los sujetos que la integran, es por tal motivo que se hace conveniente recurrir a las aportaciones de todos los miembros que se encuentran en el centro, puesto que no sólo son los encargados de activar las decisiones tomadas dentro del CT sino que además sus acciones tienen una función formativa en su práctica profesional, a través del uso de sus ideas y contribuciones que enriquecen a la par del director en el lugar que comparten.

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

- ❖ *Por tradición escolar;* se refiere a las funciones que se realizan en la actualidad pero que sin embargo se definen por regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar la dirección de cada uno de los centros, a través del tiempo se asumen ciertas formas de dirigir y coordinar, al adoptar ciertos estilos de actuación o de atender los asuntos que conciernen a la institución y en particular al CT.

- ❖ *Plano del deber ser*; en él se inscriben lo que se quiere de un director aunque se asume que en la realidad esto se puede modificar ya que en ocasiones se adopta modelos ideales, desde planteamientos filosóficos, políticos, empresariales⁹, que desafortunadamente no suelen aparecer ya en la práctica escolar.
- ❖ *Combinación de los supuestos anteriores*; resalta la importancia de la práctica de dirección escolar real y modelos ideales de dirección. Refiere al contexto de cada centro escolar y el tipo de dirección que acostumbra ejercer y al mismo tiempo considera otros modelos de gestión que aluden a mejorar el puesto directivo.

Estas tres perspectivas sobre la tarea del director plantean en sus dos primeros puntos, vertientes divergentes, más no imposibles de juntar como se destaca en la última perspectiva sobre la definición del rol directivo. El primer supuesto anula la profesionalización del director al concebirlo como un agente que dirige el centro escolar de manera cotidiana, argumentando su práctica en base a las tradiciones del centro escolar, desde una segunda perspectiva, se hace referencia a la actuación del director a partir de su papel profesional como un personaje que resalta su funcionalidad al atender de manera eficiente las necesidades que transcurren en el CT. Una última perspectiva apunta a la consideración de ambas cuestiones descritas, al considerar la realidad escolar que se da en cada centro y lo que debe de hacer el director, es decir, el atender a la calidad de la institución y al mismo tiempo adecuar el contexto real del centro a las posibilidades de éste.

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

- 1) *Estilo autoritario o autocrático*: La estructura y dinámica del Consejo gira en torno a los objetivos que fija el director, así como la toma y puesta en marcha de las decisiones que plantea, controla las reuniones al ejercer su autoridad y poder como presidente.
- 2) *Estilo laissez faire o condescendiente*: Este tipo de dirección permite a los integrantes dinamizar o por el contrario inmovilizar los asuntos que el CT tiene que resolver, este estilo, pierde el sentido de dirección al dejar de coordinar y dirigir a los integrantes que lo constituyen.

⁹ Hay una tendencia generalizada hacia la búsqueda de la cualificación profesional, hacia modelos profesionalizados de gestión, y hacia la evaluación y control de la calidad, lo que fomenta la articulación de sistemas de evaluación así como la aparición de indicadores internacionales (Fernández, J. s.f.)

- 3) *Estilo democrático*: Ejerce autoridad que el propio grupo de profesores le delega, ya que atiende a las aportaciones de todos los integrantes del Consejo, coordina las acciones y toma de decisiones del grupo de manera horizontal lo que le confiere seguridad de participación al grupo, favoreciendo las conductas cooperativas.
- 4) *Estilo burocrático*: El director se identifica como el administrador del grupo, la relación personal que suele manifestar es de frialdad y objetividad, lo cual crea un espacio dentro de las reuniones del Consejo que poco alienta a iniciativas del grupo a la participación.
- 5) *Estilo carismático*: Se suele percibir entre lo autoritario y lo democrático, se caracteriza por tener adeptos positivos en su personalidad que le ayudan a ser percibido como una figura importante dentro del grupo.

Ante los diferentes tipos de dirección, se destaca que el uso de éstos repercuten directamente en las actuaciones de los miembros del CT y por consiguiente, en los resultados efectuados provenientes de este espacio ya que representa el manejo de los procesos de gestión entorno a las decisiones que se toman. Por tanto, la manera en la que se asume el puesto directivo, así como la manera en la que el resto de los integrantes percibe este espacio, expresa la dinámica en la que se apoya, al alentar a la participación y toma de decisiones conjunta, o por el contrario, al inhibir las aportaciones del grupo de colegiados.

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

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

educativa en la que se encuentra, así como las necesidades y aportaciones que los integrantes del CT presentan.

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

Respecto a esto, cabe destacar que ante la delegación de responsabilidades y de poder, la acción directiva no enmarca solamente las funciones del director sino de todo el conjunto de colegiados, al concebirla desde un estilo democrático actúa como un orientador de los procesos que gestionan el centro escolar, con ello, esta función también alude a los acontecimientos que se suscitan dentro del CT como espacio de gestión interna del centro, es decir, lo institucionalmente establecido, ya que en él se construyen los acontecimientos que crean y atienden a la unidad educativa.

Autoridad

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

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

Capítulo 1 Los procesos de gestión escolar y su implicación en el CT a nivel secundaria.

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

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

Esta orientación señala entonces la pertinencia de crear un espacio democrático entre el cuerpo de colegiados, debido a que la autoridad en referencia al director, se ejerce como una vía de control y guía hacia las actuaciones de sus miembros en relación a los objetivos del centro escolar, por lo que a su vez se preocupa en considerar e integrar las aportaciones de los docentes.

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

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

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

- 1) *El conocimiento de la normativa*; se plantea como el conocimiento del director o demás autoridades del centro escolar sobre las normas institucionales existentes, mientras que el resto de colegiados desconoce que puede hacer uso de sus aportaciones haciendo referencia a la gestión escolar, en la que también debe participar.

- 2) *La posesión de medios de sanción*; refiere a la inhibición de las participaciones al considerar estas como agresiones hacia la autoridad.
- 3) *La posesión de recursos económicos*; relacionada con la anterior, ya que se puede centrar lo económico como un castigo o despido del personal docente.
- 4) *El manejo de los medios de control de los recursos*; al mantener autoridad se alude a la facilidad de controlar los recursos que existen en el centro escolar.
- 5) *El acceso a la información*; en este caso el director es el primero en enterarse de las problemáticas que se tienen que resolver por lo que toma decisiones sin consultar al cuerpo de colegiados.
- 6) *El control de la circulación de las informaciones*; el director decide cómo se da la información, a quiénes se da, y qué le parece pertinente tratar en el CT.
- 7) *El control de las relaciones con la comunidad externa a la escuela*; lo que plantea la anulación de la participación de la sociedad en general sobre el centro escolar.
- 8) *La legitimidad de la autoridad formal*; al denominarse el director como un agente formal de autoridad se concibe desde una perspectiva autocrática.
- 9) *La competencia técnica y grado de expertez*; el puesto directivo supone un respaldo de experiencia sobre los demás sujetos.

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

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

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

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

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

Concerniente a estos dos tipos de poder, es preciso considerar a ambos como un conjunto que integra el carácter directivo, en ocasiones para la consecución de acciones eficientes y bien encaminadas hacia los objetivos que el centro escolar requiere, y en otras, dirigidas hacia la coacción participativa de sus miembros. Es por eso que es importante considerar que la autoridad, al poner énfasis en el CT como un espacio para gestión escolar del centro, realiza una influencia directa hacia la institución, que si es utilizada de manera positiva, ejerce su potencial como un espacio de consulta, participación y toma de decisiones de sus miembros por lo que su autoridad queda repartida, o como se formulaba en un principio, democratizada entre los mismos.



CAPÍTULO 2

**LOS PROCESOS DE
ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Al retomar el capítulo anterior donde se expusieron los procesos de gestión escolar de la educación en México y su repercusión en el CT en el nivel secundaria, se hace pertinente adentrar con más detalle a este nivel escolar, y por supuesto a la conformación del trabajo colegiado como parte de la práctica docente, es por tal motivo, que el presente capítulo aporta elementos que definen y caracterizan a la educación secundaria en nuestro país y los procesos de organización colegiada que promueven su funcionamiento. En el primer apartado de este capítulo, se mencionan los orígenes y evolución de la educación secundaria en México, su definición y los tipos que existen para una mayor caracterización. En el segundo apartado, se plantean los procesos de organización que asientan la educación básica, desde la incorporación del trabajo colegiado, es decir, sobre esta nueva cultura que hoy en día viven los profesores. El tercer apartado, refiere a la organización de la escuela al acentuar procesos como la autogestión y liderazgo entre los implicados del órgano colegiado. Para finalizar el capítulo, en el cuarto apartado se presentan los procesos de organización que utilizan los profesores de secundaria en su práctica docente, lo cual repercute en sus posteriores actuaciones frente al grupo de colegiados.

2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

En este apartado, se hace énfasis en la educación secundaria de nuestro país, desde sus orígenes más remotos, su desarrollo a través de la historia, así como los tipos de secundaria existentes y más comunes que hay además de la secundaria general.

Orígenes y evolución

De acuerdo con las características de esta investigación, la cual se centran en el nivel escolar de secundaria, se hace pertinente destacar los elementos de esta educación en nuestro país, es decir, los tipos de secundarias existentes, sus orígenes y evolución a través del tiempo, con la finalidad de conocer los precedentes que describen hoy en día este nivel educativo.

Zorrilla, M. (2004) define la educación secundaria como el último tramo de la enseñanza obligatoria en México desde el año 1993 conforme los establecimientos del ANMEB, también como el nivel educativo en el que se atiende a estudiantes de aproximadamente 12-15 años de edad. Sus orígenes más remotos se encuentran en el siglo XIX al adquirir carta de ciudadanía en el Sistema Nacional de Educación en los años posteriores a la revolución mexicana, por el año 1921.

Así mismo Treviño, J. (s.f.) plantea que a partir del segundo decenio del siglo XX México sufrió un doble desajuste en su estructura social, uno externo y otro interno: el primero proviene de la Primera Guerra Mundial y el segundo producido por la Revolución mexicana. De acuerdo con este autor, este doble desajuste, aborda el problema de la reconstrucción nacional, en primer lugar por las corrientes revolucionarias que permitieron la elaboración de la Constitución Política y en segunda instancia al restablecer la Secretaría de Educación Pública con carácter nacional a la educación obligatoria.

En base a los moldes pedagógicos de la escuela secundaria alemana y a los postulados democráticos de la estadounidense, es decir, apartada del escolasticismo colonial lo que supone dejar enseñanzas de pensamiento poco científico, se involucran ajustado a las necesidades y aspiraciones que vivió México, por ello se funda la escuela secundaria, para ampliar la base piramidal del Sistema Educativo Nacional a partir de un nuevo orden social. Así mismo, la escuela secundaria nació acorde con un sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución, lo cual refiere a una doctrina que expresa y se difunde en el territorio nacional por medio de la escuela rural de México, en la que entre sus objetivos más importantes era la educación integral de los indios al concebir una educación para todos los mexicanos (Treviño, J. s.f.).

Los antecedentes de la creación de la escuela secundaria se encuentran en la Ley de Instrucción de 1865, en la cual se solicitaba que ésta fuera organizada al estilo Liceo Francés¹⁰ y que se cursaría entre siete y ocho años, al igual que la instrucción primaria se estableció el control del Estado para este nivel. Para el 4 de octubre del año 1915, se celebró en Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz donde se derivó la Ley de la Educación Popular del Estado, la cual es posible considerar como el momento en el que se instituye y regula de manera formal la educación secundaria en México, ya que por medio de este decreto se desligó a la escuela secundaria de la educación preparatoria con el propósito de instituir una enseñanza propedéutica y que fuese un punto intermedio entre los conocimientos de la primaria y los profesionales (Zorrilla, M. 2004).

En tanto, a mitad de 1923, el Dr. Bernardo Gastélum subsecretario de Educación Pública llevó una propuesta al Congreso Universitario dirigida hacia una reorganización de los estudios preparatorios con la finalidad de una clara distinción de la enseñanza secundaria

¹⁰ Sus antecedentes más remotos originados en Francia, se estableció por primera vez en 1801, en virtud de las reformas educativas de Napoleón Bonaparte, se dividieron en tres tipos con diferentes áreas de especialización. el siglo XX, sin embargo, los liceos se convirtieron en cursos de tres años para los estudiantes de entre 15 y 18, lo cual aplicó en contextualización para el caso de México (Enciclopedia Británica 2007).

y como ampliación de la primaria en donde exponía algunos de los propósitos que son los siguientes:

- Realizar correcciones surgidas iniciada la educación primaria para el desarrollo general de los estudiantes ahora adolescentes.
- Fortalecer la conciencia de solidaridad en los estudiantes.
- Instituir hábitos de cohesión y cooperación social.
- El ofrecimiento de diversas actividades, ejercicios y enseñanzas con el propósito de encaminar a una vocación y dedicarse a ella (Zorrilla, M. 2004, p. 3).

Estos puntos también destacaron que la educación secundaria no sería obligatoria, al menos por estos años, se cursaría en tres años con enseñanzas como; medios de comunicación, naturaleza, física, química, biología, cuantificación de fenómenos, vida social, medios útiles para la producción, distribución y circulación de las riquezas. El plan propuesto por el Dr. Gastélum se adoptó, José Vasconcelos el entonces secretario de Educación Pública lo aceptó y lo promulgó en diciembre 17 de 1923 (Meneses, E. 1986, Vol. II).

De forma paralela, Treviño, J. (s.f.) plantea que existieron dos decretos presidenciales que fueron los que propiciaron el movimiento de la escuela secundaria mexicana; uno fue el Decreto número 1848 cuya fecha de expedición fue el 29 de agosto de 1925, el otro el Decreto número 1849 del 22 de diciembre del mismo año, éstos permitieron la organización y sistematización de la secundaria en México. El primero autorizó a la Secretaría de Educación Pública la creación de las escuelas secundarias, el segundo, estableció independencia y personalidad propia al hasta entonces ciclo secundario de la antigua Escuela Nacional Preparatoria, al crear la Dirección de Educación Secundaria dependiente de la Secretaría de Educación Pública, este mismo decreto dio facultades a la Dirección de Educación Secundaria para encargarse de la dirección técnica y administrativa en las escuelas secundarias federales, de la inspección y control de las escuelas secundarias particulares, de los ciclos o cursos secundarios que formaron parte de las escuelas preparatorias particulares y de la acción educativa en los Estados.

A su vez, un estudio presentado por Sáenz, M. (citado por Treviño, J. s.f. pp. 2 y 3) quien fuera uno de los precursores para la creación de la escuela secundaria, asentó ideas relativas a la reforma de esta segunda enseñanza, en las cuales se destacó la pertinencia nacional de la escuela secundaria, de tales necesidades se acentúan las siguientes:

- La Escuela Nacional Preparatoria no respondía a las insuficiencias surgidas del movimiento revolucionario de aquella época, es decir en 1910.

- La implantación de la escuela secundaria resolvería un problema nacional al difundir la cultura y elevar su nivel medio en las diferentes clases sociales con la finalidad de hacer posible un régimen institucional y democrático.
- Las escuelas secundarias constituirían un sistema de tendencias nacionalistas y claramente definidas para su puesta en marcha.
- Se organizaría tomando principios establecidos en la psicología y la ciencia de la educación, sin perder de vista las particularidades del pueblo mexicano en contextualización.
- Atendería las demandas de los jóvenes adolescentes al ser una institución educativa especialmente pensada para éstos, tanto en su organización como en sus métodos.
- Por último, la escuela secundaria implicaría escuelas diferenciadas, respecto a sus posibilidades y flexibles en sus sistemas de operación hacia diversos campos de actividad futura.

En relación a las necesidades que apuntaron a la creación de escuela secundaria, en 1927 se vio fortalecida su instauración debido a la demanda que comenzó a tener, ya que aumentó el número de secundarias clarificándose en escuelas oficiales ya sea federales o de estado, y en secundarias particulares como incorporadas o no incorporadas. Así de la década de los 30's en adelante esta educación secundaria se concibió con un carácter social por lo que se intentó relacionar en gran medida con agentes políticos, económicos, sociales, éticos y estéticos de la vida, lo que permitió ver a la secundaria como una unidad dentro del Sistema Educativo Nacional, de aquí se desprendió la educación secundaria técnica de la cual más adelante se hablara (Zorrilla, M. 2004).

En base a esto, Meneses, E (1998, Vol. III) refiere que la creación secundaria en México, después de 10 años de existencia, retomó principios de corrientes europeas y norteamericanas, sin embargo fue a partir de 1934 cuando se inicio el periodo presidencial del Lic. Lázaro Cárdenas que se incorporó los fundamentos teóricos de una escuela socialista basados por una lógica marxista, con una ideología establecida por este nuevo régimen la cual buscó que sus estudiantes egresados formaran parte de las cooperativas de consumo y producción de este periodo, todo como se menciona, desde una lógica de la educación marxista.

Así, Zorrilla, M. (2004) plantea que en 1935 el presidente Cárdenas propuso que se administrara la educación secundaria pública y privada al distinguir la educación media superior de ésta, así mismo en 1936 se crea el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, un año más tarde se acuerda la gratuidad de este nivel educativo,

para ello también se modificó el plan de estudios por el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. Entre 1939 y 1940 el Departamento de Educación Secundaria se convierte en Dirección General de Segunda Enseñanza y se establece un solo tipo de secundaria, lo que ahora se denomina secundaria general. Para 1958 ya se distinguía de la secundaria general de la secundaria técnica, esta última incluyó actividades tecnológicas para promover al adolescente una preparación para el trabajo.

A su vez, durante 1964 a 1970 Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública introdujo la telesecundaria con el propósito de aumentar la demanda de este servicio educativo a este nivel. Para 1977 con Porfirio Muñoz al mando de la Secretaría de Educación Pública y debido al incremento de egresados se propuso su obligatoriedad aunque no se dio, en 1981 se establece la Subsecretaría de Educación Media para asuntos únicos de cualquier índole referidos a la educación secundaria, incluyéndose bajo su cargo, la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la Unidad de Telesecundaria. Después de esta evolución de la escuela secundaria, otro evento de importancia sucedió en 1992 cuando la federación, gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el ANMEB, el cual se puso en marcha a partir del ciclo escolar 1993-1994, con evidentes cambios en el entorno escolar tal como se mencionaba en el capítulo anterior, uno de estos cambios fue la obligatoriedad de la educación básica (Zorrilla, M. 2004).

Aunado a esto, Treviño, J. (s.f.) nos expone que nueve planes de estudio han regido a las escuelas secundarias desde su creación hasta el establecimiento del ANMEB. De 1926 a 1931, 1932 a 1935, 1936 a 1940, 1941 a 1944, 1945 a 1946, 1947 a 1959, 1960 a 1974, 1974 a 1993 y 1993 a la fecha.

En suma, la educación secundaria hoy en día comprende parte de la fase final de la educación básica (con tres años por cursar), con formalidad de obligatoriedad. A continuación se presentan algunos tipos de esta educación.

Tipos de secundaria

En relación a lo anteriormente expuesto se presenta una de las modalidades o tipos de secundarias existentes en nuestro país, es decir, la escuela *secundaria técnica* de la cual se mencionan algunos de los fundamentos que estimularon su creación, así como sus características generales y finalidades como parte de la enseñanza de educación básica pues como se hizo hincapié anteriormente, la educación tecnológica en México apareció en

un momento en el cual surgía la necesidad formar estudiantes de secundaria con alguna especialidad tecnológica.

En base a esto Zorrilla, M. (2004) plantea que hasta antes de 1958 sólo existía un tipo de modalidad de la educación secundaria a la que consecutivamente se denominaría “general”, ya que se hacía necesario distinguirla de la “escuela técnica” la cual ofrecía además de enseñanzas en ciencias y humanidades, actividades tecnológicas con la finalidad de preparar a sus estudiantes para el trabajo inmediato.

La Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (2008) plantea los procesos por los cuales se originó la educación secundaria técnica desde el año 1958 hasta la actualidad, estos procesos evolutivos que dieron pie a su creación se pueden enunciar de la siguiente manera:

- En 1958, se crea la subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior a consecuencia de la importante y creciente demanda de la educación secundaria general.
- En 1959, la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales separados del Instituto Politécnico Nacional, conforman la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC). En este mismo año se establece en los planteles de esta Dirección General, el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas, es decir, la secundaria técnica.
- Diez años más tarde, es decir para 1969, las escuelas tecnológicas (prevocacionales) las cuales ofrecían enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN para integrarse al DGETIC, como secundaria técnicas con la finalidad de dar unidad a este nivel básico. Con esto, el ciclo escolar 1968-1969 partía de la formación enfocada a una determinada especialización técnica.
- En septiembre del año 1978, los planteles que brindaban el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

En relación a estas fechas que destacan el origen de la Escuela Secundaria Técnica, Meneses, E. (1998, Vol. IV) expone que para los años 1980-1982, los diversos tipos de secundarias que existían en esa época eran; la secundaria general la cual contaba con el mayor número de alumnos a nivel nacional, la secundaria técnica industrial, agropecuaria, para trabajadores, telesecundaria, técnica pesquera y técnica forestal.

Prosiguiendo con la información que brinda La Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (2008), información que se configura y aplica a nivel nacional, para 1995 el Plan

de Estudios para la Educación Tecnológica tiene como prioridades la adquisición de conocimientos, habilidades intelectuales y manuales surgimiento de las necesidades del país. Por último, a partir del ciclo escolar 2006-2007 el programa de tecnología pretende responder hoy en día a la formación básica en tecnología, sin dejar de lado lo que también proporciona la educación secundaria general, sólo que la anterior tenga como diferencia la actividad tecnológica en cuestión.

Una vez establecidas las bases que impulsaron el origen, desarrollo y crecimiento de la escuela Secundaria Técnica, se hace pertinente destacar algunas características que enmarcan a este tipo de modalidad. Algunas particulares como una de las modalidades de la secundaria es el ser una opción bivalente, que ofrece un valor adicional dentro de la curricula ya que los estudiantes de esta modalidad cursan el programa regular de la educación secundaria y a su vez se les brinda una capacitación en un área tecnológica de su preferencia, así los egresados consiguen un certificado de secundaria y al mismo tiempo un diploma de auxiliar técnico (Pieck, E. 2003).

Este mismo autor (2003) nos plantea que otras de las características que diferencian a esta modalidad de la secundaria general es la carga horaria asignada ya que varía de 8 a 16 horas según la especialidad, permite acreditar a los jóvenes como auxiliares técnicos para integrarse si es que se desea al mercado laboral inmediatamente, ofrece una gran gama de talleres con el objetivo de brindar variados conocimientos técnicos, otra de las características que se puede destacar es el que aporte elementos que permiten a los estudiantes la definición de sus opciones o preferencias vocacionales.

Por último, otras de sus particularidades generales que tiene relación directa con el entorno social es (Secretaría de Educación de Michoacán 2008) el establecimiento de la educación tecnológica en los programas de estudio que tiene importante relevancia en el ámbito económico, sociocultural y educativo en nuestro país, de los cuales se fundamentan de la siguiente manera:

- ❖ En el *ámbito económico*, los conocimientos técnicos son básicos para el impulso y el desarrollo efectivo de los procesos de producción, en este ámbito los jóvenes son de importancia al incorporarse rápidamente al campo laboral.
- ❖ En el *ámbito sociocultural*, se enfatiza la participación activa de los jóvenes por medio de los conocimientos de enseñanza tecnológica, al ser conscientes de sus respuestas e implicaciones en sus decisiones en relación a las actividades tecnológicas de su entorno, ya sea en la naturaleza como en la sociedad en general que a su vez impactan a la vida, la cultura y la identidad de grupos sociales.

- ❖ En el *ámbito educativo*, debido a que el énfasis se le atribuye a la tecnología, ésta se considera un medio por el cual favorece al desarrollo de los jóvenes y a que al mismo tiempo se les reconozca como creadores y usuarios de los productos técnicos que elaboran.

Igualmente se enuncian algunos de los objetivos que la escuela Secundaria Técnica ofrece a sus estudiantes:

- Identificación y resolución de problemáticas, en las cuales el proceso técnico ofrece diversas alternativas.
- Análisis y reflexión en torno a los procesos técnicos y condiciones del contexto, a fin de intervenir eficazmente.
- Diseño, planeación, construcción y manipulación de distintos materiales, a fin de atender necesidades que exige la sociedad.
- Desarrollar proyectos técnicos que permiten el pensamiento reflexivo hasta la inculcación de valores sociales.
- Respuesta rápida a situaciones imprevistas para el mejoramiento de las condiciones actuales.
- Mantenimiento de una relación equilibrada entre la sociedad y el ambiente a partir de recurso y conocimientos técnicos.
- Por último, comprensión de la relación entre desarrollo técnico y las formas de vida cambiante (Secretaría de Educación de Michoacán 2008).

Como puede observarse la educación secundaria tecnológica surgió a causa de las necesidades por las que atravesaba el país las cuales tienen correspondencia hoy en día con los ámbitos que se acaban de mencionar, es decir, con inclusiones de tipo económico, social y educativo, todo esto en relación con sus características y objetivos ya mencionados.

Por otro lado, para el caso de la *telesecundaria*, su origen se dio años más tarde que la secundaria técnica, sin embargo, en ésta también se destaca nuevamente la necesidad de su incorporación dentro de la enseñanza que como se explicará a continuación surgió como una instancia más que cubría la segunda enseñanza como servicio educativo de este nivel debido a la capacidad de aumento de los egresados de primaria.

La afluencia de los alumnos a la secundaria fue aumentando desde su surgimiento, así es como en el año 1965 el régimen de Díaz Ordaz decidió introducir la telesecundaria, el Secretario de Educación Pública en aquella época era Agustín Yáñez, esto con la finalidad de efectuar una evaluación tanto en la alfabetización por TV como de la secundaria misma. Sin embargo, no fue hasta el año siguiente donde se inician las clases, cabe destacar que el

uso de esta modalidad ahorraría la construcción de nuevos planteles, posteriormente para 1969 se anunciaba que quedaría integrado al programa de secundaria por televisión, es decir, al seguir el mismo programa que las secundarias oficiales. Así mismo, los cursos por televisión tenían como principales finalidades atender al resto de los estudiantes donde no había planteles de este nivel o bien en sitios donde se saturaba el cupo de estudiantes. Así es como en enero del año 1968, la telesecundaria queda incluida dentro del Sistema Educativo Nacional y concedida con validez oficial (Meneses, E 1998, Vol. IV).

Al respecto, Meneses, E. (1998, Vol. V) relata que al finalizar el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz la televisión se consideraba ya agente de educación formal. Al comenzar el siguiente sexenio, es decir, el de José López Portillo (1976-1982), esta modalidad tenía diez años de existencia, sin embargo, pueden mencionarse cuatro etapas de su evolución en donde prevalecieron diversos conflictos.

Tales etapas fueron: *La crisis laboral*; la cual fundamentalmente radicó en un enfrentamiento entre la Comisión Nacional de Maestros y Coordinadores (CNMC) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). *La reorganización*; en esta época como se sabrá se entró en operación el Plan Nacional de Educación por lo que se trató de brindar una nueva dimensión al sistema de enseñanza por medio de la televisión. Este proyecto de reorganización abarcó 2 aspectos; descentralizar las actividades de la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) y reformar el esquema de la telesecundaria. *El estallido de la crisis*; los telemaestros impugnaron la implantación del nuevo modelo ya que lo interpretaron como una amenaza a su trabajo y a su estabilidad laboral desatándose una serie de conflictos. *Fin del sexenio*; después de la presentación de anteriores conflictos, se diversificaron aun más las funciones de cada una de las dependencias, como consecuencia se llegó a establecer la Unidad de telesecundaria (UT) (Meneses, E. 1998, Vol. V).

Aunado a esto, así es como el crecimiento de esta modalidad sumado al ANMEB en 1993 por medio de la obligatoriedad de la educación básica, ha sido una de las modalidades que comparte junto con la escuela secundaria general y técnica el mayor número de alumnos adolescentes del país, al contribuir la telesecundaria especialmente el acceso a sectores, en su mayoría, más rezagados de la población.

Así pues, actualmente la telesecundaria se caracteriza por ciertas particularidades las cuales (Cortés, J. 2004), una de las primeras son los apoyos didácticos que presenta esta modalidad los cuales son; los programas de televisión, libros de conceptos básicos, guías de aprendizaje, así como guías didácticas para el maestro. Otra de las características es su

metodología en la cual el alumno inicia cada clase con reflexiones individuales y posteriormente de grupo, todo esto a partir de exposiciones y cuestionamientos específicos o situaciones en donde se planteen problemáticas, análisis, evaluación y practica de conocimiento. En cuanto a la función del profesor, este ha ido transformando su labor dentro de esta modalidad, ya que en un principio el profesor de telesecundaria era un maestro de primaria rural con cierta instrucción, su principal función era la de transmisor de conocimientos, a lo largo de su evolución esto se ha ido cambiando pues actualmente la mayor parte de los profesores tienen nivel licenciatura, al transformar su cargo de transmisor a facilitador.

Para distinguir aun mas esta modalidad Cortés, J. (2004) también nos expone algunos de los objetivos de la telesecundaria, al plantear en primera instancia, que este modelo se centra en promover la formación de alumnos críticos y reflexivos, referido a lo que en la educación secundaria general y técnica también establecen, se promueve al mismo tiempo el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, así como la interacción entre alumnos con su comunidad y entre los mismo estudiantes. A su vez, los objetivos se pueden describir con cuatro puntos:

- Ofrecer a la población más desfavorecida o que no tiene acceso a secundarias tradicionales, un servicio educativo con resultados similares pero con apoyos didácticos diferentes, con medios de comunicación masiva.
- Atender a la demanda educativa de la educación básica, en este caso la educación secundaria en zonas poco favorecidas tanto geográficamente como económicamente.
- Vincular los conocimientos escolares con la comunidad, a través de actividades productivas, socioculturales, deportivas y en general de desarrollo comunitario.
- Por último, una de sus finalidades es ofrecer apoyos didácticos modernos para los profesores del mismo nivel educativo aunque éstos, no estén dentro del sistema de telesecundaria.

Como se observa, estas dos modalidades de la educación secundaria, es decir, la secundaria técnica y la telesecundaria, además de la secundaria general, ofrecen también a los estudiantes una manera de concluir sus estudios en el nivel básico, debido a las características que las definen y los objetivos que las sustentan.

2.2 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En el presente apartado, se plantea cómo los profesores dentro del CT incorporan esta nueva cultura organizativa a su práctica docente, en constante intercambio de encuentros que sugiere este espacio formativo para el cuerpo de colegiados, también se expone la manera en la que se da el trabajo colegiado y la conformación de los equipos de trabajo para llegar a los objetivos que el centro escolar se propone.

Organización e incorporación de esta nueva cultura

Al centrar la atención nuevamente en la organización (como se expuso en el capítulo 1 apartado 1.2), la incorporación de esta nueva cultura organizativa por medio del CT, plantea que en el desempeño de las tareas institucionales en conjunto con otras personas al ser entendida, supone ventajas y por lo tanto beneficios para quienes desarrollan estas tareas como para los destinatarios, por lo que trabajar de manera conjunta entre profesores presenta contribuciones que van dirigidas al servicio de la organización escolar y sus participantes (Antúnez, S. 2000a).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexionar sobre la práctica supone evaluarla contantemente por medio del intercambio entre colegas, ya que de no ser así hace perder al docente una perspectiva más amplia acerca de su tarea, a la vez que lo ubica en un rol solitario. El rol docente se remite a un “antes” y un “ahora”, los cuales cambian la forma de organización profesional de los

profesores, anteriormente de manera aislada a la de la actualidad que se establece de manera colegiada, al señalar por lo tanto, la necesidad de reflexión sobre éste con el objetivo de trabajar en su redefinición en cuanto a su labor (Sagastizabal, M. y Perlo, C. 2002).

Al retomar la complejidad que se presenta en el establecimiento de esta nueva organización, uno de los convenientes al incorporar ésta, se presenta en ocasiones al manifestarse un temor en el cambio de los hábitos de trabajo, sin embargo, no puede dejarse de lado la apertura a una reestructuración que exige el CT, sin descartar la posibilidad de ser flexible para su funcionamiento, de acuerdo o sugerencias que los participantes expongan para su organización y permanencia normalizada (Mahieu, P. 2002).

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

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

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

- ❖ *Madurez profesional (productividad)*; se define como el índice de eficacia de la organización o el grupo, el cual depende de la competencia otorgada por cada uno de los miembros para llevar a cabo los objetivos que acuerden. Determina los resultados que es capaz de obtener el grupo.
- ❖ *Madurez grupal u organizativa (compromiso)*; ésta es definida como el grado de eficacia del grupo, tiene como característica principal el grado de motivación de los integrantes en su tarea para asumir sus responsabilidades y lograr los resultados

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

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

Como parte de las variables que presenta el autor en las fases de la evolución del CT podemos destacar la importancia de la madurez profesional y conjunta de la organización, al concebir ambas como parte fundamental del desarrollo e intercambio docente al incorporar de manera individual y grupal su eficiencia educativa¹⁴, al asumir responsabilidades desde su individualidad que a su vez se manifiesta de manera colegiada lo cual cohesiona a la organización al llegar eficazmente a los objetivos propuestos.

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

Trabajo colegiado

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

Asimismo, Benedito, J (1998a) nos menciona que los órganos colegiados pueden ser normativos, de gobierno y administración, consultivos, de jurisdicción, etc., para el caso del CT se encuentra como se ha venido mencionando a lo largo de esta investigación, como un espacio normativo que sin embargo también tiene la función de ser una instancia consultiva para los profesores. Al ser de este modo un órgano que puede tener diversas funciones determinadas desde la norma que lo crea.

¹⁴ Entendida por ciertas características que definen la actuación docente conjunta como: el compromiso con normas y metas compartidas, la búsqueda y reconocimiento de valores propios del grupo docente, el liderazgo profesional de la dirección, información, organización, gestión, coordinación, control, estabilidad laboral y estrategias para el desarrollo personal y grupal, profesionalidad de la docencia, elevado nivel de implicación en la participación de la comunidad educativa, es decir, los Consejos Escolares (Marqués, P. 2002).

En la conformación del órgano colegiado y para la puesta marcha corresponde a los miembros comenzar la labor de trabajo y participación en actividades tales como: Recibir la convocatoria; la cual contiene el orden del día de las reuniones, es necesario también tener acceso a la información sobre los temas que se propongan entablar. Participación; es importante en la activación de la construcción y resolución de los temas a tratar por medio de debates. Ejercer derecho y formulación de votos; los cuales tienen que ser ejercidos de manera individual sin alterar negativamente los acuerdos que mejor le convenga al equipo de trabajo, debe expresar el sentido del voto y motivos que lo justifiquen. Formulación de ruegos y preguntas; con la finalidad de que el consejo se retroalimente de manera eficaz. Obtención de información precisa; para que una vez acordado las actividades y tareas a realizar se cumplan debidamente las funciones asignadas de cada miembro. Funciones inherentes a su condición; las actividades que no dejan de ser tarea primordial de ciertos miembros del consejo, como el caso del director o presidente del órgano (Benedito, J. 1998b).

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

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

En relación al CT, éste es justamente un grupo de apoyo entre profesores, es una instancia de consulta para la labor docente, puesto que se potencializa mejorar las condiciones de trabajo de los educadores, ocupan un espacio de intervención significativa que aporta elementos que reforman el trabajo individualizado. A su vez, en la aportación que se transfiere al centro escolar por medio del trabajo colegiado, puede potenciarse al basarse en el conocimiento y experiencias de los profesores que ya están incluso en otros centros escolares, de tal forma que estos hábitos colaborativos pueden ser concebidos como un complemento a otras estrategias de trabajo existentes en la misma, así como un complemento a los modelos informales de apoyo mutuo entre compañeros cuando se dé el caso. Por último, esta aportación repercute también en los alumnos ya que al alcanzar los

profesores sus propios objetivos por medio del grupo de apoyo de colegas, es probable que los alumnos reciban una enseñanza de la misma calidad, ya sea en cuestiones meramente de aprendizaje o de inculcación colaborativa entre sus iguales (Daniels, H. 1998).

Como se puede observar, el trabajo entre colegiados va más allá de beneficios propios de la profesionalidad individual, alcanza repercusiones positivas para el propio centro escolar como su totalidad lo indica, desde asuntos relacionados a la administración de recursos del centro, pasando por la profesionalización del docente hasta llegar a las aulas donde se ponen en práctica algunas cuestiones acordadas en las juntas de CT como producto del trabajo colegiado. Todo esto por medio del establecimiento, como se ha venido abordando, de la colaboración conjunta entre los profesores dentro centro escolar donde se relacionan.

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

- ❖ *La diversidad tarea de todos;* la cual se refiere a unificación de los acuerdos y demandas que superen el trabajo individual en beneficio de los objetivos y tareas de todos los miembros.
- ❖ *Atención a todas las instancias del centro;* en este sentido se habla de una diversidad de asuntos que competen a la constitución total del centro escolar, alumnos, profesores, padres de familia, etc.
- ❖ *Apoyo colaborativo, curricular centrado en el centro educativo;* se plantea la colaboración en la posibilidad de incidir en cualquier ámbito curricular, organizativo y formativo del centro escolar, el cual con la actuación sobre el conocimiento de los profesores, sea encaminado a la reconstrucción curricular o personalizado según las necesidades del centro para la mejora y calidad.
- ❖ *Responsabilidad de apoyo y conocimiento compartido;* se hace alusión a que el apoyo otorgado que se ofrecen los profesores es protagonizado por todos los intervinientes en este proceso, es de manera global y generalizada la comunidad educativa la que incrementa su percepción sobre su capacidad eficaz como institución.
- ❖ *Profesores en acción comprometida;* se articula como practica colaborativa de apoyo a través de procesos de formación donde se promueva principalmente la autonomía y la capacitación o actualización de los profesores.
- ❖ *El centro escolar, aprende, crea y gestiona sus recursos;* la autonomía forma parte importante del traslado libre institucional como centro educativo que presenta necesidades específicas, sin olvidar el equilibrio que debe considerar ya que se corre

el riesgo de generar una escuela intolerante a las demandas de la sociedad en general.

Así mismo, algunos principios formativos que se destacan son:

- ❖ *Reflexión-acción-reflexión*; la reflexión que converge en el inicio de cada una de las juntas sobre los asuntos a tratar que posteriormente se realizan y que finalmente vuelven a ser parte de la acción reflexiva del profesor al hacer una valoración de lo acontecido.
- ❖ *Formación para todos*; la necesidad de formación de los profesores se concentra al unificar la diversidad de ideas, pensamientos, conocimientos, al ser el CT un espacio de actualización docente, donde se asesora sobre su práctica docente.
- ❖ *Formación de los formadores*; donde el reto se incorpora para los propios profesores al entender e incluso adaptar parte de la diversidad que existe entre sus iguales, lo cual alimenta y dota de nuevas herramientas pedagógicas su labor profesional.
- ❖ *Restricciones para promover el cambio*; apunta a activar y poner en práctica los acuerdos y actividades repartidas dentro de las juntas, es decir, el traslado de las nuevas ideas o alternativas gestadas en las sesiones de formación o actualización docente.

Una vez entendido el CT no sólo como un espacio en resolución a las problemáticas que se crean en el centro escolar, sino también como una instancia de actualización y formación del docente, al aludir a la responsabilidad compartida, a la reflexión grupal y sobre todo a la toma de decisiones conjunta, se establece por tanto como un momento compartido y construido en la ampliación de su concepción y práctica docente, desde los planteamientos que lo sustentan, ya que debido a su funcionamiento entiende diversos temas propios del centro escolar, al atender no sólo los asuntos que conciernen a la institución educativa en general sino además al poner énfasis en el profesor como profesional de la educación.

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

Equipos de trabajo

Al respecto con lo anterior, se plantea que el trabajo colegiado posibilita su consecución por medio de estructuras adecuadas las cuales requieren de la constitución de equipos de trabajo, como un elemento que impulsa el proceso de actividades entre los colegiados.

Bell (1993, citado por Antúnez, S.1999), entiende a los equipos de trabajo como un grupo de personas que trabaja en conjunto, las cuales suelen compartir percepciones, un objetivo en común, están de acuerdo con un determinado procedimiento de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven problemáticas en el interior del equipo, todo por medio de la construcción progresiva del equipo de trabajo.

En relación a lo anterior, Armengol, C. (2002a) nos plantea la necesidad de formar una colegialidad burocrática como parte del establecimiento del trabajo en el equipo de profesores, la cual la concibe como un conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incorporar en las escuelas del trabajo en conjunto entre los docentes. Esta colegialidad no se desarrolla de manera espontánea por iniciativa de los profesores, sino que es una imposición normativa que sugiere el trabajo en común como algo interesante y necesario para la calidad del centro escolar.

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

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

Al tornarse dentro de la normativa las reuniones, es decir, al ser entendido como un espacio obligado a ser asistido por la planta docente, adquiere por lo tanto un carácter institucional distinto debido a que se tiene que llevar a cabo por cuestiones documentales del centro escolar, sin embargo, una manera conveniente de hacer frente a la normativa que se tiene que cumplir en una determinada institución escolar, es ver ésta como una oportunidad

en donde sus miembros podrán exponer dudas, conocimientos, e incluso reinventar o plantear nuevas formas de dar un mejor servicio a su centro educativo.

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

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

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

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

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

Martínez, M. y Salvador, M. (2005a, p.58) también nos plantean los procesos dinámicos en los que los equipos van en funcionamiento los cuales son los siguientes:

- A) Fuerzas sinérgicas y antagónicas.

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

❖ Las *fuerzas antagónicas*; es lo opuesto a la sinérgica, ya que en ésta la energía o actuación de los miembros del CT buscan la individualidad constante, los lleva a dinamizar el equipo de manera desintegrada y a trabajar de manera personal sin consultar a los demás integrantes del equipo.

B) Niveles de cooperación y afectividad.

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

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

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

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

La coordinación entre los miembros, sin embargo, suele ser uno de los diversos problemas que surgen para conseguir un consenso e interacción eficaz entre ellos, el equipo sigue en ocasiones un proceso de tensiones internas, que aunque suelen plantearse como problemáticas, son por otro lado, positivas, ya que ayuda a que el equipo madure y progrese (Martínez, M. y Salvador, M. 2005b).

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

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

- ❖ *Elemento psicoafectivo*; en éste, la identificación de los integrantes no garantiza la eficiencia del equipo puesto que puede ser una cuestión meramente afectiva lo cual pone límites para el enriquecimiento del CT, por otro lado, los rasgos distintos de personalidad pueden generar tensiones y conflictos irresolubles. Ante esto la primera cualidad que requiere un equipo dentro de este elemento es la confianza entre sus miembros, la cual se crea con la recurrencia frecuente a las juntas, puesto que la rivalidad o de oposición dan en su mayoría, indefectiblemente la aparición de malestar y presión del equipo.
- ❖ *Elemento estructural*; el equipo da el paso del yo a nosotros, el equipo necesita estructurarse, definir los roles que cada miembro aportara, así como comportamientos y resultados, en función de los objetivos acordados por todos los miembros.
- ❖ *Elemento funcional*; una vez acordados y repartidas las labores del equipo, es necesario que cada uno de los miembros esté motivado hacia la tarea que tiene que cumplir, dispuesto a cooperar, y a resolver las tareas que se tienen que cumplir. El equipo se juzgara por los resultados obtenidos, ya que dependiendo de éstos se verá tanto la estructura como funcionamiento del mismo.

Estos elementos conducen a la fácil identificación de las problemáticas y a su vez a su resolución al concebirse como características del CT, al enfatizar tres aspectos de importancia que convergen dentro de éste tales como; la conveniencia de ser recurrentes a las juntas de Consejo con el motivo de generar un elemento psicoafectivo entre sus miembros de manera positiva, la definición de los roles para el beneficio en conjunto de los participantes, y por último la atención al funcionamiento que va desde la motivación hasta los resultados y su evaluación con la finalidad de eficientar el manejo de este espacio docente.

2.3 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA.

Este apartado, acentúa los procesos por los cuales la escuela se organiza, retoma la autogestión y el liderazgo como elementos que propician el funcionamiento del trabajo colegiado, sin llegar a ejercerse por parte de sólo unos cuantos integrantes, como en ocasiones es el caso del director, así estos elementos se convierten en agentes que se consideran cualidades potenciales de todos los integrantes del CT por medio del reparto de poder y democracia que exige esta instancia.

Autogestión

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

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

Así pues, el equipo de colegiados en su labor dentro del CT tiene a partir de su capacidad pedagógica y visión grupal las herramientas necesarias para coordinar y decidir sobre las mejores opciones y alternativas de su lugar de trabajo, es decir, del centro escolar

donde se desempeñan profesionalmente, al destacar las necesidades propias de la institución para la solución conjunta a las problemáticas existentes.

A su vez, la autogestión es un proceso mediante el cual se desarrolla la capacidad individual y de un grupo para identificar los intereses o necesidades básicas que le son propios y que a través de una organización permita defenderlos y expresándolos con efectividad en la práctica cotidiana, basándose en una conducción autónoma y en una coordinación con los intereses y acciones de otros grupos, este concepto, lleva implícito la planificación, democracia participativa, desarrollo y resultados de las decisiones que tomen los participantes (Brivio, A. 2001).

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

De esta manera, se percibe a los profesores capaces de organizar y poner en marcha diversas de sus actuaciones con la finalidad de hacer eficaz su práctica profesional docente, al coordinar con los demás integrantes del CT los intereses que comparten, así como las necesidades que surgen en su práctica cotidiana.

Un ejemplo claro de autogestión que podría ser producto de las juntas de CT al atender las necesidades y en contextualización con las particularidades de cada centro escolar, es el diseño curricular adaptado al medio en que se encuentran alumnos y profesores, lo que sólo puede llevarse a cabo a partir de la autonomía del equipo del Consejo, pues la coordinación, participación y cooperación de los diversos procesos de integración grupal sirven de poco si posteriormente el equipo de colegiados no se dispone a gestionar sus propios procesos de construcción (Armengol, C. 2002b).

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

Según Coronel (citado por Armengol, C. 2002b) los docentes son los protagonistas del trabajo de la escuela, se convierten de esta manera en árbitros que determinan en su

mayoría los acontecimientos y las dinámicas organizativas. Debido a esto, en el desarrollo de procesos de innovación en los centros escolares se incorporan estrategias y mecanismos como es el caso del CT, donde se pretende una mejoría y desarrollo profesional del equipo de colegiados y en consecuencia para el centro escolar.

De esta manera, es justamente el CT una instancia donde los profesores son protagonistas activos de lo que ocurre en el centro escolar, al ser actores importantes que conforma la institución educativa no sólo como figuras representativas del Consejo, sino también como agentes decisivos que autogestionan sus tareas colegiadas.

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

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

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

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

edificios escolares y gastos de funcionamiento; el segundo atañe al ámbito de la transmisión de conocimientos, de la cultura, del aprendizaje y de la investigación.

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

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

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

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

- A) Autonomía-control: Se exige en este un cierto grado de autonomía que es el que justamente plantea la autogestión, sin embargo, también se solicita el control de la misma como las siguientes:
- ❖ *Control externo*; se hace referencia a la validez de estándares fuera del centro educativo que constituyen parte central de los objetivos de la educación, del cual no hace que pierda autonomía el centro escolar, por el contrario, acentúa la finalidad de la educación y diversos temas que habrá de manejar el CT como parte de la labor profesional de los docentes.
 - ❖ *Control interno*; el cual se da a través de los órganos de participación como el caso del CT, lleva a la autorregulación de éste dando seguimiento a los temas o problemáticas de importancia a tratar y resolver.

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

- ❖ *Perfil profesional del docente*; plantea una labor profesional adecuada para consecuentes rasgos de calidad que exige independencia, y por otro lado, sistematicidad en el marco binomio “autonomía-control” que ejerce no obstante y como prioridad al considerar los lineamientos del CT en colaboración con sus colegas.
- ❖ *Dedicación al centro*; en relación directamente con los parámetros que plantea el CT, la inspección del profesor recae en el interés y participación de este órgano colegiado, así como en la coordinación entre los docentes e iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo (Álvarez, M. y López, J. 1999c, pp. 158-162).

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

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

Se explicita entonces, que el esfuerzo en los resultados obtenidos del trabajo colegiado no recaen en el director o sólo en planta docente, sino en todos los que lo integran, ya que la autogestión del Consejo supone dirigirse desde la conformación de todos sus miembros, los cuales se autoregulan y autoorganizan por medio del establecimiento de sus decisiones y actuaciones conjuntas que exponen en este órgano. Otro elemento de importancia es el que se presenta a continuación, el cual supone utilizarse también como un proceso de organización compartido, hablamos del liderazgo.

Liderazgo

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

Diversos son los autores que hacen referencia al concepto de liderazgo, acercándose a la contemplación y consideración de los interés grupales del CT. Por un lado Dubrin, A. (2000, citado por Madrigal, B. 2005) expone que el liderazgo es una influencia interpersonal orientada a lograr las metas u objetivos de un grupo y éstos se alcanzan a través de la comunicación entre los participantes, siguiendo esta misma línea, Cásares, D. (1994, citado por Madrigal, B. 2005) plantea que el liderazgo es la acción de influir en los demás miembros de un grupo por medio de las actitudes, conductas y habilidades para dirigir, orientar, motivar, vincular e integrar y optimizar el quehacer de los participantes que integran un equipo escolar para lograr los objetivos deseados. Por último, Gibson, J.; Ivancevich, J. y Donnelly, J. (1994, citados por Madrigal, B. 2005) mencionan que el liderazgo es el intento de emplear tipos de influencia no coercitivos para motivar a los integrantes de un equipo a lograr sus metas conjuntas.

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

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

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

- ❖ *Líder de rutina*; es aquel sujeto, o para el caso del CT, aquellos sujetos que cumplen su protagonismo dentro de la planta docente debido al establecimiento de la normativa institucional en la que se encuentran, es decir, cumplen su papel de líderes dentro de ciertos límites previstos que marca la institución escolar como puede ser el papel de director.
- ❖ *Líder innovador*; son aquellos sujetos que reelaboran de manera radical, en la mayoría de las ocasiones, su papel de guía o miembro del centro escolar, al transformar a su vez las condiciones ambientales que surgen en el CT.
- ❖ *Líder promotor*: Como su nombre lo indica, promueve en ocasiones los objetivos a los que pretende llegar el órgano colegiado, a su vez da consistencia a sus iniciativas respecto a sus planteamientos.

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

Por otro lado, es importante hacer referencia a los modelos de liderazgo que se han cambiado con el paso del tiempo (ver cuadro 1) los cuales a su vez, caracterizan aún más la intención o el tipo de liderazgo que debe crearse dentro del CT, según las siguientes descripciones, un liderazgo *moderno* y *futuro* que apunte a mejores condiciones del grupo.

Manual de desarrollo de liderazgo

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

Cuadro 1. Fuente: McCauley, C. (citada por Madrigal, B. 2005, p. 24).

Como un primer estilo de liderazgo, se encuentra el *antiguo* en el que se utiliza la dominación por parte del líder ya que éste en su papel ordena a sus seguidores sus tareas

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

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

Aunado a esto, se refiere al papel del líder en la educación, el cual es aquel que está comprometido con el ejercicio de su profesión, aprende, desarrolla habilidades y retroalimenta constantemente a su órgano colegiado. Según Jaap (1991, citado por Molinar, M. y Velázquez, L. 2003, pp.17 y 18), los profesores se enfrentan a diario con el reto de aprender a actuar de forma colectiva, para la facilitación del desarrollo del CT se enuncian los siguientes puntos:

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

El papel de liderazgo que deben ejercer los profesores del CT, por tanto, es pertinente de ser entendido como una forma activa de hacer eficaz su actuación como integrante de este órgano, sin olvidar que el liderazgo finalmente es compartido por el resto de los miembros ya

que todos son protagonistas del funcionamiento y puesta en marcha de las tareas establecidas y acordadas en las juntas.

En referencia a esto, Molinar, M. y Velázquez, L. (2003, p.20) exponen las habilidades que debe tener un líder:

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

Al centrar la atención en el presidente del CT y al hacer referencia nuevamente a los planteamientos de Molinar, M. y Velázquez, L. (2003), el director es una de las figuras dentro del Consejo que en su mayoría debe de crear y convocar a su planta docente al establecimiento eficaz de un liderazgo compartido, puesto que existe una diferencia entre ejercer el papel estricto de director y otra el de ser líder con fines comunes a su equipo. Por un lado, los directores son los que hacen que las cosas marchen de manera regular en la institución escolar, un líder de esta manera es quien coordina que su órgano colegiado funcione eficazmente y en beneficio de todos.

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

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

- ❖ *Liderazgo organizacional*; se preocupa especialmente por el funcionamiento de la estructura del CT, sin tomar en cuenta su contenido que lo activa.

- ❖ *Liderazgo supervisor*; pone el acento en el control de los procesos y resultados en función del análisis de la calidad otorgada como órgano consultivo y de resolución de problemas.
- ❖ *Liderazgo administrativo*; identifica la calidad y cumplimiento de las normas y procedimientos, situando la atención en la obligatoriedad de las justas del CT.
- ❖ *Liderazgo educativo*; como su nombre lo indica, pone énfasis en la orientación, asesoramiento y apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje del centro escolar por medio del CT.

Este último estilo de liderazgo, se hace importante debido a que no sólo integra los tres anteriores estilos, sino que además ve indispensable la conformación grupal de los profesores para alcanzar los objetivos que requiere el centro escolar como un proyecto en común que comparte la planta docente. Es así como este tipo de liderazgo integra un enfoque hacia a la organización, supervisión, administración y por supuesto un liderazgo educativo.

Palomo, M. (2000) nos plantea que para conseguir ejercer un tipo de liderazgo adecuado en equipo, el coordinador debe ser capaz de separar el contenido y el proceso que emergen las juntas de CT. El contenido hace referencia a cómo es que se definen los objetivos, distribuyen las funciones para cada participante, y qué decisiones y procedimientos efectúan, mientras que el proceso se refiere a cómo autogestiona el equipo de colegiados, la comunicación y las relaciones personales que se crean para poder llevar a cabo los objetivos planteados en contenido.

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

2.4 LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

En este último apartado, se presentan los procesos en los cuales los profesores de secundaria organizan su práctica docente, lo cual tiene impacto frente al grupo de colegiados, ya que las diferencias o compatibilidades como profesionales de la educación,

remiten a su posterior actuación en el trabajo colegiado, de esta manera se habla de la profesionalización docente, los tipos de profesores y los modelos de enseñanza que suelen utilizar.

Profesionalización docente

Para finalizar este capítulo, es importante hacer referencia a diversas características que integran las actuaciones de los profesores lo cual suele tener repercusiones en los modos de actuación de éstos dentro del CT.

Unas de estas características que enmarca la actuación docente dentro de la institución escolar en la que se labora, es la profesionalización del mismo, el cual tiene a su vez características como su nombre lo indica, sobre sus realizaciones profesionales educativas tales como; autonomía y control propio del trabajo realizado a favor de la educación, autoorganización en entidades profesionales, en este caso espacios como el CT, conocimientos en bases científicas que fundamenten su labor, apoyos entre colegas y una ética en común que los acerca a confrontar puntos de vista, tomar decisiones y poner el marchas objetivos (Marín, A. 2004).

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

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

En relación a esta conceptualización, se exponen algunos tipos de comportamiento que definen la profesionalidad de los profesores, Hoyle (1980, citado por Hernández, F. y Sancho, J. 1993) distingue entre dos tipos, la profesionalidad *restringida* y la *amplia*. La profesionalidad *restringida* se basa más en la experiencia que en la teoría, este tipo de profesional es sensible al desarrollo de cada estudiante, ingenioso y hábil para asuntos administrativos tanto en la clase como fuera de ella, otras de las características es que no se

encuentra centrado en la teoría y no tiende a comparar su trabajo con el de sus compañeros, por último, valora tener autonomía en sus clases sin embargo no logra percibir su contexto en sentido más amplio. La profesionalidad *ampliada* por su parte, atribuye al profesor una preocupación por situar la enseñanza en un contexto educativo más amplio, compara su labor docente con la de sus compañeros al evaluar su trabajo en colaboración con el de sus compañeros docentes, se interesa por la teoría para poder llevarla a la práctica, su interés está inmerso en desarrollos educativos actuales y participa en actividades profesionales que le ayuden a perfeccionar su labor docente.

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

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

Así mismo, es importante señalar que son justamente estas instancias formales de participación social como el CT, donde se acentúa la colaboración de la planta docente encaminada a eficientar los procesos de organización del centro escolar, así como el poner énfasis en el desarrollo profesional del docente al ser un espacio de consulta integrado por profesionales de la educación.

Así pues al saberse la pertinencia de ser parte de estos espacios de consulta, la práctica docente suele ampliar y contener múltiples relaciones escolares que van desde el alumnado en donde se establecen relaciones de tipo personal hasta la propia visión y misión de la institución escolar, algunas de estas relaciones que el profesor llega a tener en su quehacer educativo pueden ser diversas, tales como:

- ❖ *Relación con los alumnos*; es el vínculo fundamental del cual se desprenden otro tipo de relaciones, como los padres de familia, los colegas, las autoridades escolares y la comunidad en general.
- ❖ *Relación con un saber colectivo culturalmente organizado*; por medio de la escuela este saber se explicita con la finalidad de ser promovido por el profesor y en pro del

desarrollo y seguimiento de nuevas generaciones a través de la intervención planificada del docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tipos de profesores

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

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

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

Se puede destacar respecto este primer referente sobre los modelos de profesorado que un experto técnico sólo se centra en acontecimientos planeados dentro de su práctica educativa dificultando la flexibilidad a emprender nuevos acercamientos hacia el entendimiento de aportaciones a su trabajo docente, mientras que para el profesional reflexivo, como su nombre lo indica, se preocupara por hacer de su práctica docente una forma de acontecer desde la reflexión sobre su actuación educativa al buscar el equilibrio entre su manera de efectuar sus métodos profesionales y las aportaciones a las que debe atender para llevar a cabo un mejor trabajo. Por último, el modelo denominado intelectual crítico aparece en referencia con mayor acercamiento a lo que se espera de un miembro en el CT, ya que es

aquel que se encuentra en participación contante con su entorno escolar ya sea en reuniones con padres de familia, abierto al cambio metodológico de la enseñanza y también en reuniones y espacios de participación como lo son el CT donde su interés primordial se centra en el intercambio escolar con sus demás colegas en asuntos que competen al centro educativo donde actúa.

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

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

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

En continuación con este propósito de destacar algunos de los tipos de profesorado existentes, se plantean cuatro papeles o tipos de profesor que impactan a su vez en la

relación social con el alumno y sobre criterios para la selección de su conocimiento escolar.

A continuación se describen:

- ❖ *El sacerdote*; es aquel profesor que suele ser jerárquico, profético y moralista, su relación con el alumnado tiene que brindarle respeto sin interés afectivo por ambas partes, en cuanto a su concepto y criterios de selección del conocimiento, éste suele apearse al aprendizaje clásico, ve el conocimiento como un alto nivel académico sin importar el vínculo del mismo con la vida real.
- ❖ *El profesional*; es aquel profesor organizado, eficiente en su labor, pedagógicamente variado en su ejecución docente, suele contrastar su metodología con otras metodologías, se preocupa por las relaciones escolares al comprometer su práctica con el centro escolar. La relación que guardan sus alumnos hacia él facilita el establecimiento de relacionarse con el alumnado y los padres de familia, el conocimiento lo vincula con el tipo de alumno que hay, puesto que el aprendizaje depende de las diferencias individuales, el conocimiento que selecciona tiene que ver con el situaciones actuales, es decir, con el mundo moderno.
- ❖ *El participante*; es aquel profesor que trata de ser igualitario y preocupado por su alumnado, libertario, adopta una postura crítica frente a su entorno, los alumnos adoptan un papel de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, para el profesor el conocimiento puede ser compartido con el alumno, pues éste en su papel activo por el aprendizaje también puede enseñar, por último, selecciona el conocimiento según la función que tenga con la vida real.
- ❖ *El burócrata*: Es aquel profesor que es jerárquico, distante y en particular comprometido con sus intereses corporativos, la enseñanza para él es una trámite, en tanto, la relación que los alumnos le tienen que brindar es de respeto ya que el profesor administra y coordina las enseñanzas en el salón de clases, el conocimiento lo concibe algo fácil de adquirir sin tomar en cuenta las diferencias individuales, selecciona el conocimiento basándose en libros de textos oficiales en ocasiones relacionándose poco con la vida real (Hernández, F. y Sancho, J. 1993, pp. 128 y 129).

Sobre las descripciones anteriores, estos tipos de profesores advierten diversas formas de actuación docente, en comparación, el sacerdote y el burócrata tienen puntos semejantes ya que su comportamiento establece jerarquía, distanciamiento afectivo en la relación con sus alumnos. En cambio, el profesor profesional y participante suelen ser flexibles tanto en los acontecimientos que circundan en el aula como en la manera en la que su enseñanza deba

ser modificada según se presenten las circunstancias escolares, al dejar al alumno la posibilidad de construir su propio conocimiento y a al mismo tiempo siendo éste concededor de cierta enseñanza que a su vez transmite al profesor como enseñante activo.

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

Es de tal manera que el tipo de profesorado que converge en un centro escolar es al mismo tiempo un agente significativo que crea y describe los acontecimientos que surgen cuando la planta docente concurre en un espacio de consulta profesional como es el caso del CT, puesto que las formas de actuación docente empleadas en su labor tienen en diversas ocasiones repercusiones que impactan en instancias donde tienen cabida la confluencia de profesores, al disponer o hermetizar sus concepciones, actuaciones y procedimientos educativos en conjunto, para su participación activa o invalidación de sus procesos formativos, para el enriquecimiento o anulación del intercambio profesional que deciden presentar en esta instancia normativa.

Modelos de enseñanza

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

En un primer momento, un modelo de enseñanza se puede definir como las descripciones de un ambiente de aprendizaje, las cuales pueden tener múltiples usos que

varían desde la planificación del curriculum, cursos, unidades didácticas, hasta el diseño del material de enseñanza (Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. 2002a).

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

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

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

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

- ❖ *El experto*; es aquel docente que tiene conocimiento y experiencia laboral a las exigencias de los estudiantes, domina lo que enseña, suele retar a sus estudiantes por medio de competencias entre éstos, se concibe como dispensable con sus alumnos debido al manejo hábil de lo que sabe.
- ❖ *La autoridad formal*; es el profesor que es reconocido también por su conocimiento pero sobre todo por su puesto dentro del centro escolar, ofrece retroalimentación eficaz a sus alumnos basado en objetivos del curso, sus expectativas, procura llevar a cabo la normatividad del centro escolar.
- ❖ *Modelo personal*; profesor que se concibe como ejemplo primordial para sus alumnos, enseña a los estudiantes a comportarse y pensar como él, en su enseñanza es meticuloso y ordenado.

- ❖ *El facilitador*; guía a sus estudiantes hacia un aprendizaje por medio de cuestionamientos, alternativas, toma de decisiones, por lo que desarrolla la independencia, iniciativa y responsabilidad de sus alumnos, en general funge como asesor.
- ❖ *El delegador*; es el profesor que le brinda libertad a sus alumnos otorgándoles autonomía, motiva para que los estudiantes trabajen de manera independiente o en equipos, la función del profesor es de consultor de los proyectos.

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

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

A) *Estilo indirecto*:

- ❖ *Acepta sentimientos*. Reconoce las relaciones de afectividad que se dan en el aula y en las reuniones de CT, tanto de manera positiva como negativa.
- ❖ *Alaba o anima*. Según sea el caso, el profesor alaba o alienta el comportamiento del alumno o colega, al orientar la clase a la evitación de una tensión en este espacio áulico, se incluyen comportamientos del profesor como movimientos afirmativos o aprobatorios hacia los alumnos o profesores.
- ❖ *Acepta o utiliza ideas de los alumnos*. Permite concebir al alumno como principal protagonista del aprendizaje, el profesor esclarece, estructura o desarrolla ideas sugeridas por el alumno para la continuación de la clase en base a las aportaciones que el alumnado expone.
- ❖ *Formula preguntas*. Realiza un planteamiento de preguntas acerca de contenidos, procedimientos, métodos, parte de las ideas con la intención de que el alumno participe sobre estos planteamientos.

B) *Estilo directo*:

- ❖ *Expone y explica*. Se da por parte del profesor, hace referencia a hechos u opiniones acerca de algo, parte de las ideas que da el profesor con la finalidad de que el alumno responda.
- ❖ *Da instrucciones*. Como su nombre lo dice, el profesor da ciertas directrices o tareas bien planteadas con la intención de que el alumno las lleve a cabo.

- ❖ *Crítica o justifica su autoridad.* El profesor dirige al alumno frases que tienden a cambiar la conducta de éste, por medio de regaños, explicaciones de conductas aceptadas, incluso hace referencia a su comportamiento como ejemplo de una buena conducta.
- ❖ *Respuesta del alumno.* Los alumnos hablan para responder al profesor sobre algo que el docente pregunta de manera directa, las ideas de los alumnos son limitadas y corregidas por el profesor.
- ❖ *El alumno inicia el discurso.* En este caso, se pretende ir más allá de lo que el profesor propone, el alumno expresa sus ideas al iniciar un tema por medio de opiniones, formulación de preguntas pensadas por su cuenta, etc.
- ❖ *Silencio o confusión.* Estos sucesos aparecen como consecuencia de ciertas confusiones por parte del alumno sobre un tema, la comunicación resulta difícil de restablecer.

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

Bennet (citado por Montero, M. 1990) por su parte, reconoce 12 de estilos de enseñanza de los cuales destaca sólo dos; progresistas-liberales y tradicionales-formales, los primeros buscan una integración disciplinar en el aula, motivación individual, agrupamiento flexible por parte de los alumnos, elecciones de los estudiantes respecto a la forma de trabajar, cierta despreocupación por el control de la clase, entre otras. Mientras tanto, para los tradicionales-formales, es de importancia una motivación de estudio externa, elección mínima de trabajo para el alumno, agrupamiento fijo, se preocupan por el control de la clase y el rendimiento escolar. En relación a esta línea, también se describen los profesores formales los cuales se preocupan por la consecución de un alto nivel de logro en los propósitos establecidos en un principio en relación a los objetivos escolares, los profesores liberales en cambio, se basan en objetivos que se pueden modificar a lo largo del ciclo escolar dependiendo el desarrollo de los alumnos, por último se describe a los profesores mixtos el cual trata de equilibrar sus decisiones entorno a los alumnos y el deber docente riguroso.

Desde estos referentes se parte de la idea que posibles comportamientos frente al grupo de profesores en un encuentro docente, se presenten características que a su vez

definen la forma en la que los colegiados establecen su práctica escolar tanto en el salón de clases como en instancias consultivas como el CT, ya que este espacio también supone la confrontación de personalidades, diversos estilos de enseñanza, tipos de profesores, profesionalización y formación docente, entre otras cuestiones que conciben el establecimiento de este Consejo.

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

A group of approximately 15 people are seated around a long, light-colored conference table in a meeting room. The room features a large window with orange curtains, a bookshelf filled with trophies on the left, and a desk with a laptop on the right. The text 'CAPÍTULO 3' and 'MÉTODO' is overlaid in the center of the image.

CAPÍTULO 3

MÉTODO

En el presente capítulo se da a conocer la manera a través de la cual se llevó a cabo la investigación, se exponen aspectos como; el tipo de estudio en el que se apoyó este proyecto, características de los participantes con los que se trabajó, la muestra de ésta, el escenario donde se realizó este estudio, así como los instrumentos que se emplearon para recabar la información requerida, y por último, las acciones por las que transcurrió la presente investigación.

TIPO DE ESTUDIO

Estudio

El estudio en el cual se basó esta investigación fue de tipo cualitativo, el cual refiere a un enfoque que se fundamenta en métodos de recolección de datos sin medición numérica a diferencia de la investigación cuantitativa, ya que el propósito de la investigación cualitativa consiste en reconstruir la realidad, tal como la viven actores de un entorno social definido, en este caso nueve profesores de secundaria como participantes de la investigación en un contexto de estudio específico que es el Edo de México municipio de Ecatepec de cuatro escuelas pertenecientes al sector nº 4, zona escolar nº 16 (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2003).

Según Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) bajo la búsqueda cualitativa, la recolección de los datos consistió en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes de nuestro estudio (experiencias, significados). Se buscó de esta manera, comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual, es decir, en un entorno escolar. Fue naturalista; porque estudió a los sujetos en sus contextos o ambiente natural, e interpretativo; pues intentó encontrar los significados que los profesores de secundaria le otorgan al trabajo colegiado en su práctica docente dentro del Consejo Técnico por medio de las entrevistas realizadas.

Así mismo, para fines de esta investigación, resultó ventajoso haberse basado en el enfoque cualitativo ya que este tipo de investigación dio profundidad a los datos que se obtuvieron, a la interpretación de los hechos, a la contextualización del ambiente así como a cada detalle a través del desarrollo de ésta (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2003).

PARTICIPANTES

Los participantes fueron nueve profesores de educación secundaria (5 mujeres y 4 hombres), los cuales oscilan entre edades de 31 a 56 años de edad, así como entre 3 a 34 años de servicio docente. Los participantes son de diferentes escuelas, de un mismo Estado, municipio, sector y zona escolar (ver cuadro 2), tales informaciones son las siguientes:

Profesores entrevistados

Docente	Edad	Años de experiencia laboral	Formación académica	Tiempo en la escuela (años)	H= hombre M= mujer	Escuela de procedencia
E-1	49	18	Normal Básica	3	M	Jacinto UC de los Santos Canek (turno matutino)
E-2	47	30	Normal básica (Tabasco) y Lic. en Ciencias Sociales	30	M	Jacinto UC de los Santos Canek (turno matutino)
E-3	36	3	Lic. en ciencias de la educación (ETAC)	1	M	Lázaro Cárdenas (turno matutino)
E-4	43	15	Normal básica y Lic. en pedagogía (UPN)	7	H	Jacinto UC de los Santos Canek (turno vespertino)
E-5	31	7	Normal básica (Normal de Coacalco, Méx.)	1	H	Lázaro Cárdenas (turno vespertino)
E-6	42	20	Normal básica (ENM)	20	H	Quetzalcóatl (turno matutino)
E-7	56	34	Normal básica (ENM)	28	M	Quetzalcóatl (turno vespertino)
E-8	45	24	Normal básica (ENM)	20	M	Tenochtitlán (turno matutino)
E-9	46	25	Normal básica (ENM) y Lic. en Psicología educativa (UPN)	25	H	Tenochtitlán (turno matutino)

Cuadro 2. Elaboración propia.

Muestra

Lo que se determinó en un principio fue la selección de la zona escolar, se solicitó el apoyo al Jefe de Sector, a partir de consideraciones como el hecho de ser una de las zonas con mayor prestigio escolar del sector y por la apertura a la investigación de esta zona por parte de los encargados.

En relación a esto, el tipo de muestra que se empleó fue una muestra en cadena o por redes sociales la cual consistió en la identificación de gente, en este caso, el Jefe de Sector nº 4, que conoce a otras personas encargadas de la zona escolar nº 16 y a su vez éstas a los profesores de secundaria, los últimos contenían y enriquecieron la información que se deseaba obtener, lo que González y González (1995, citados por Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2003) mencionan al referirse a éstos como sujetos clave para recaudar información dentro de un sistema social que permitió justamente relatar las características de este sistema.

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

A su vez, la selección de la muestra se apoyó al resaltar qué casos se interesaban conocer y dónde se podían encontrar (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2006, p. 562), en general, son tres los factores que intervinieron para determinar el número de casos:

- ❖ Capacidad operativa de recolección y análisis; el número de casos que se podían manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos de los que se disponían.
- ❖ El entendimiento del fenómeno; el número de casos que permitían responder a las preguntas de investigación.
- ❖ La naturaleza del fenómeno bajo análisis; si los casos fueron frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos llevaba relativamente poco o mucho tiempo.

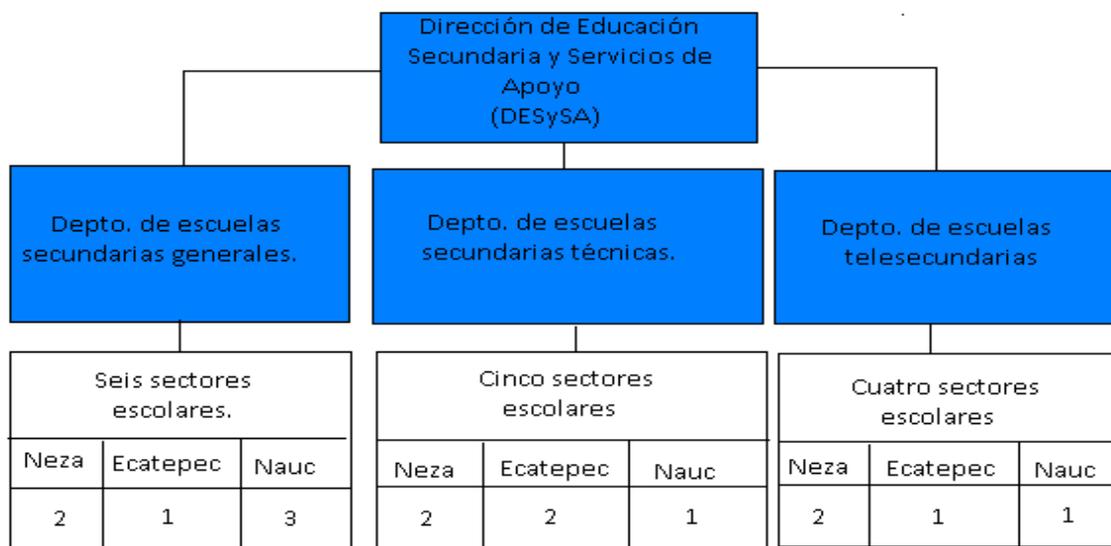
ESCENARIO

En el Estado de México, para fines de administración de planteles educativos y a partir de la descentralización en 1993, se creó el organismo denominado SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México), dicho organismo atiende dos partes del Estado,

corresponde una al Valle de Toluca, en donde se da servicio a escuelas en 67 municipios y la otra al Valle de México con una atención en 58 municipios, para dar un total de 125 municipios que conforman el Estado de México. Asimismo, el Valle de México corresponde a la región Ecatepec, es decir, la región en donde se llevó a cabo la investigación, específicamente en el nivel de escuelas secundarias generales (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, 2010).

A partir de estos datos, los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2010) refieren a que en las escuelas secundarias el servicio se presta en tres modalidades: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria (como se explicó en el capítulo 2). En las secundarias generales que fue donde se llevó a cabo parte de esta investigación, existen seis sectores en el Valle de México, corresponden dos a la región de Netzahualcóyotl, un sector a Ecatepec y tres sectores a la región Naucalpan cada sector lo conforman zonas escolares que en el caso de secundarias generales es en promedio de 6 a 8 escuelas por cada zona escolar (ver Esquema 1).

Estructura de la Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo en el Valle de México.



Esquema 1. Fuente: Rivera, F. (comunicación personal) 26 de abril 2010.

Con la información que plantea los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2010), se dice que el objeto de estudio se llevó a cabo en lo que corresponde a la región de Ecatepec en el nivel de escuelas secundarias generales, en el sector nº 4, el cual cuenta con un total de siete zonas escolares (la zona 03, 14, 15, 16, 17, 18 y la 32), al ser la zona escolar nº 16 donde se realizaron las entrevistas, esta zona escolar se encuentra

conformada por cuatro escuelas de turno matutino y tres de turno vespertino, las cuales son las siguientes:

- 1) Lázaro Cárdenas (turno matutino)
- 2) Lázaro Cárdenas (turno vespertino)
- 3) Jacinto Uc de los Santos Canek (turno matutino)
- 4) Jacinto Uc de los Santos Canek (turno vespertino)
- 5) Quetzalcóatl (turno matutino)
- 6) Quetzalcóatl (turno vespertino)
- 7) Tenochtitlán (turno matutino)

Las entrevistas se aplicaron a dos docentes de la secundaria Lázaro Cárdenas una en el turno matutino y la otra en turno vespertino, igualmente para la secundaria Quetzalcóatl, en la secundaria Tenochtitlán se aplicaron dos al turno matutino, y por último, en la secundaria Jacinto Uc de los Santos Canek, se aplicaron a tres docentes, dos en el turno matutino y una en el turno vespertino. Uno de los criterios de inclusión que se utilizó para designar la zona escolar, como se mencionó anteriormente, es debido al prestigio escolar que existe actualmente.

En relación a esto, el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2005) contextualiza la zona escolar donde se llevaron a cabo las entrevistas:

❖ *Población*

La población que se encuentra inmersa dentro de la zona escolar n° 16 de escuelas secundarias generales, pertenece a una clase media y media baja, se cuentan con los servicios mínimos indispensables como son luz, drenaje, agua potable, teléfono, asfalto en las calles, guarniciones, servicio de transporte y sistema de transporte colectivo.

❖ *Habitantes*

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

❖ *Servicios educativos.*

En relación a la actividad educativa, el municipio de Ecatepec tiene 979 escuelas de todos los niveles; que prestan servicios educativos en educación preescolar, primaria, capacitación para el trabajo, secundaria general, secundaria técnica, telesecundaria, educación para los adultos, bachillerato, universidad, normal preescolar, normal primaria, normal superior,

educación complementaria y extraescolar, las cuales son atendidas por un total de 14,698 profesores.

❖ *Servicios Públicos*

Con relación a los servicios públicos, el agua potable se proporciona a un 93% de las colonias pertenecientes al municipio, el servicio sólo falta en las colonias de nueva creación. El servicio de drenaje es en porcentaje uno de los servicios más bajos en la prestación del servicio, constituye uno de los problemas que enfrentan las autoridades locales.

❖ *Medios de Comunicación.*

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

❖ *Vías de Comunicación.*

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

Actualmente la línea del Metro, es una de las vías de comunicación masiva y de mayor importancia, permite comunicar bidireccionalmente a miles de personas del municipio de Ecatepec con la ciudad de México, el servicio de transporte foráneo de pasajeros y carga es proporcionada por 18 líneas de autobuses que comunican a todo el municipio. Entre las principales localidades con las que cuenta el municipio, se encuentran los pueblos de Guadalupe Victoria, San Pedro Xalostoc, Santa Clara Coatitla, Santa María Chiconautla, Santa María Tulpetlac y Santo Tomás Chiconautla (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2005).

INSTRUMENTOS

En relación al tipo de investigación cualitativa que se realizó y como parte de este enfoque, uno de los instrumentos que se utilizaron fue la entrevista a profundidad la cual se define como flexible, dinámica, no directiva, no estandarizada y abierta, efectuada por el investigador a los informantes, donde se presentó un encuentro dirigido a comprender las perspectivas que tienen éstos, en este caso sobre el CT y su práctica docente, por lo que la

labor de la investigación llevó a encontrar lo que es importante y significativo según los objetivos de la misma, por medio de los conocimientos sobre vivencias y experiencias que tienen los profesores entrevistados (Zapata, O. 2005).

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

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

Otro elemento metodológico que se retomó en esta investigación es el análisis del discurso como posterior instrumento de la entrevista a profundidad. El análisis del discurso es el que estudió a los actores de la investigación en la praxis social de su vida cotidiana, asimismo se considera que estos actores efectúan sus acciones con intencionalidad lo que permitió analizar las interacciones que presentan en su contexto habitual y desde su discurso al ser entrevistados (Zapata, O. 2005).

Por último, se hizo pertinente la categorización del discurso de los profesores, la cual consistió en la segmentación, en elementos singulares o unidades, que resultaron relevantes según el objetivo de esta investigación. La categorización, hizo posible clasificar conceptualmente las unidades que fueron cubiertas por un mismo tópico ya que permitió realizar comparaciones y contrastes, las categorías, como se presenta en el capítulo 4, refieren a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas, métodos, estrategias y procesos que expresaron los docentes entrevistados (Reuelta, I. y Sánchez, M. 2003).

Así, de tres procesos diferentes para la elaboración del sistema de categorías, se eligió el inductivo el cual parte de la existencia de registros narrativos, de los cuales se extrajeron

rasgos descriptivos por los profesores, que fueron agrupados en función de la semejanza de ciertas características relacionadas al trabajo colegiado, a su vez, se pudieron clasificar subcategorías frente a los hallazgos encontrados para que de esta manera la información obtenida fuera más clara a partir de su ubicación. (Revuelta, I. y Sánchez, M. 2003).

Asimismo, las categorías reunieron características que estuvieron predefinidas por el analista y surgieron a medida que se analizaron los datos, fue entonces, a partir del discurso de los entrevistados lo que permitió configurar el marco teórico previsto en los capítulos 1 y 2, fue indispensable que las categorías que guiaron el trabajo de investigación fueran inteligibles para distintos codificadores, para ello fue necesario ofrecer una definición operativa de las categorías con juicios y reglas que especificaran los aspectos del contenido que deben tomarse como criterio para decidir sobre la pertinencia a una categoría, por último, fueron relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado, de esta manera las categorías fueron; intersubjetividad y modelos ideales, la primera llevó como subcategorías, interacción grupal y lógica normativa, mientras que la segunda, tipo de profesor y competencia (Revuelta, I. y Sánchez, M. 2003).

PROCEDIMIENTO

A continuación, se presentan las fases del procedimiento, la primera fase; el diseño y la aplicación de la entrevista a profundidad que se aplicó a los profesores de secundaria, en la segunda fase; se presenta el análisis de resultados, lo cual permitió conocer cómo viven los profesores de educación secundaria su práctica docente en el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico.

Fase 1: Diseño y aplicación de la entrevista a profundidad

La cual consistió en la elaboración de 8 preguntas guía para la entrevista a profundidad (ver anexo 1), posteriormente se entrevistó a 9 docentes del sector nº 4 de la zona escolar nº 16 del municipio de Ecatepec, Edo de México, con el fin de conocer su práctica docente en el trabajo colegiado dentro del Consejo Técnico.

Fase 2: Análisis de resultados

En esta última parte, se pretendió analizar las respuestas de los entrevistados por medio del análisis del discurso (se explicó en el apartado de los instrumentos de este capítulo) y de la categorización, la cual, como ya se explicó anteriormente, consistió en la segmentación de

elementos que resultaron relevantes según el objetivo de esta investigación y la semejanza de características relacionadas dentro del propio análisis, a su vez, se pudieron clasificar subcategorías frente a los hallazgos encontrados (Revuelta, I. y Sánchez, M. 2003). Esto permitió conocer cómo viven los profesores de educación secundaria de la zona escolar nº 16 el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico, así como su práctica docente en esta instancia.



CAPÍTULO 4

UNA NUEVA CULTURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: TRABAJO COLEGIADO

El presente capítulo, da a conocer las categorías que se establecieron a partir de una serie de entrevistas a profundidad¹⁵ con profesores de secundaria, para ello se usó el análisis del discurso¹⁶ con el fin de dar a conocer los resultados encontrados, es decir, los hallazgos que permitieron conocer lo que señalaron los docentes para que una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas se diera paso a la categorización¹⁷, la cual hizo posible clasificar conceptualmente las unidades que fueron cubiertas por un mismo tópico pues permitió realizar comparaciones y contrastes. Para la elaboración del sistema de categorías, se eligió el inductivo el cual parte de registros narrativos, de los cuales se extrajeron rasgos descriptivos por los profesores, que fueron agrupados en función de la semejanza de características relacionadas entre sí, a su vez, se pudieron clasificar subcategorías las cuales siguieron este mismo procedimiento de agrupación, según la semejanza de características y como producto de las categorías. (Revuelta, I. y Sánchez, M. 2003).

De esta manera, se establecen las siguientes categorías (ver cuadro 3):

Categorías de análisis

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Hallazgos</i>
Intersubjetividad	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Interacción grupal</u>: Grupo, Pertenencia, Vinculación afectiva. - <u>Lógica normativa</u>: Relación teoría-practica, Valores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva del profesor de su participación en el trabajo colegiado. - Imaginarios de su actuar en el trabajo colegiado.
Modelos ideales	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Tipo de profesor</u>: Personalidad, Formas de actuación, Apropiación de la nueva cultura académica. - <u>Competencia</u>: Relación teoría-práctica, Individualización institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de identidad en la relación con sus pares en el CT. - Transformación de su práctica docente. - Reconocimiento social producto de la colectividad.

Cuadro 3. Elaboración propia

¹⁵ Véase en el capítulo 3 en el apartado de instrumentos.

¹⁶ Véase en el capítulo 3 en el apartado de instrumentos.

¹⁷ Véase en el capítulo 3 en el apartado de instrumentos.

En todo trabajo de investigación es fundamental tener claro que antes del análisis de cada una de estas categorías, fue importante describir cómo se interpretaron los resultados, es decir, los fundamentos por los cuales se analizaron los contenidos de las categorías según las respuestas de los entrevistados. Para ello en esta investigación se partió de la fenomenología como planteamiento teórico que parte de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad que se estudia, a través de los significados que otorgan a ella los sujetos sociales, su objetivo es describir al hombre en su contexto social (Rizo, M. 2004). Esto se hizo necesario para la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresaron con sus propias palabras, que de otra manera sería difícil conocer.

La fundamentación para la interpretación de las categorías se basó en un análisis fenomenológico a partir de resultados, ya que este método pone énfasis en la interpretación de los significados de un determinado contexto y las acciones e interacciones de los sujetos que mantienen una relación social entre ellos. Así, este método, no parte de una teoría fundada, sino de la observación y descripción de situaciones empíricas, misma que le provee de elementos para su interpretación y teorización (Rizo, M. 2004).

Así, es importante destacar que se hizo pertinente la utilización de este planteamiento teórico, que describe un contexto social y a sus participantes tal como lo viven, sin recurrir a deducciones o suposiciones por parte del que interpreta. De esta manera, por medio de la fenomenología la interpretación de los resultados se basó en la vivencia y trató de examinar de forma sistemática las experiencias internas de los sujetos, lo cual tuvo como finalidad la comprensión de los participantes a los que se estudió y el contexto en el que se encuentran, por lo tanto, el análisis y la comprensión del contexto de estudio se basó en la interpretación de los hechos (Rizo, M. 2005a). Para lo cual se realizaron entrevistas con un número de ocho preguntas, enfocadas hacia lo que conciben los profesores sobre el CT, su forma de desarrollarlo, problemáticas que han tenido al respecto, cómo observan el desempeño de sus compañeros y el suyo, en síntesis, cuestiones que atañen el funcionamiento del CT en la escuela secundaria.

Dentro de los hallazgos de esta investigación y conforme al discurso de los docentes, nos llevó como punto de partida a la categoría de intersubjetividad, y para poder comprenderla, nos referimos a lo que señala Rizo, M. (2005b, p. 1) “para entender la intersubjetividad, primero hay que entender la subjetividad, comprendida ésta, como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana. La intersubjetividad sería, por tanto, el proceso en el que

compartimos nuestros conocimientos con otros en el mundo de la vida”. Ello nos explica cómo cada uno de los profesores entrevistados desde su lógica individual, hablaron del trabajo colegiado y su inserción frente a esta nueva cultura académica en las escuelas, así lo explicaron el E-1 y E-6 al preguntar qué es el CT:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A partir de esta construcción de significados comunes dentro de la intersubjetividad, es necesario comprender el trabajo colegiado en la interacción grupal, en la cual viven los profesores de secundaria en el CT. De esta manera, los sujetos ocupan un lugar en la sociedad que le permite intervenir en la construcción de distintos tipos de sociedad, como en el caso del CT, el cual es analizado conforme a sus procesos de interacción grupal, “tal como si se tratara de un prisma, la realidad social que ocurre como resultado de esa interacción, debe ser analizada a partir de la función que cumple el grupo de profesores” (Canto, J. 2006a, p. 14), como lo indicó el E-8:

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

Con el discurso del entrevistado anterior, se pone de manifiesto que a las reuniones del CT, confluyen diferentes percepciones acerca de lo que representa este espacio académico y la relación que se da a partir de diversas personalidades, objetivos individuales y diferentes

hábitus¹⁸ laborales de cada docente, que después de colegiar, se espera salgan con ideas compartidas aplicables a la población escolar en sus aulas con la intención de mejorar su práctica educativa.

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

Así, los miembros de esta interacción crean productos colectivos como normas grupales, valores, estereotipos¹⁹, objetivos, los cuales son compartidos en el desarrollo del CT por el grupo de docentes. De esta manera, las normas de grupo, así como los valores, y finalidades, son un producto autentico de la interacción grupal en el sentido de que cada uno refleja la influencia mutua de los miembros del grupo en lugar de los puntos de vista del individuo (Turner, J. 1999), así lo expresó el E-7:

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

E-7

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

Es importante mencionar que es pertinente hablar de grupo, ya que la mayoría de los entrevistados concibieron así el CT, además de que es importante resaltar que este espacio es donde se reúnen los colegiados para conformar justamente un grupo.

Al respecto y para comprender mejor la ubicación del CT es conveniente una clasificación de tipos de grupo, la cual corresponde a los grupos primarios y secundarios. Las características de los *grupos primarios* son: relación y cooperación cara a cara, son grupos de especial relevancia en la vida de una persona ya que dan calor emocional, como el caso

¹⁸ Según el lugar que se ocupe en el corpus social, se condiciona de tal o cual manera, y ese condicionamiento del contexto social en el que viven los sujetos, dota y a la vez restringe de determinadas maneras de pensar, sentir y accionar en las realidades, lo que da semejanza a otros (Boudieu, P. 1998).

¹⁹ Se definen como las creencias y referentes ideales que versan sobre grupos, y a su vez se crean y comparten en y entre grupos dentro de una cultura (Turner, J. 1999).

de familia, se les llama primarios porque son los primeros en intervenir en la configuración de la naturaleza social de la persona, son duraderos, surgen de manera libre y espontánea. A diferencia de estos grupos, los *grupos secundarios* se caracterizan por: conforma una cantidad mayor de personas, conduce a un tipo de interacción más impersonal a una relación previamente regulada por pautas y normas, puede ser una relación permanente pero inserta dentro de una estructura social definida, con una distribución de las tareas, se le denomina también *grupos formales*, es decir, grupos que son fruto de una planificación que definen sus actividades respaldadas por un conjunto de normas, con distribución de tareas acorde con la cualificación de las personas y que están orientados a la consecución de un determinado objetivo (Canto, J. 2006c).

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

“El CT es un espacio de debate, en el cual se reúne el colegiado, digamos de maestros, mes con mes y en el cual se debaten algunos asuntos de interés colectivo de la escuela, su organización y trabajo académico”. E-1

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

Aunado a esto, es importante plantear que en ocasiones los sujetos se advierten del grupo pero no se sienten de él, como se evidencia en las acciones de algunos docentes en su desempeño frente al CT (Anzieu, D. y Martin, J. 1997a), así lo expresó el E-8:

“[...] existen compañeros que nunca van al CT con esa mentalidad de decir, hoy voy a aprender algo nuevo para poderlo llevar a mi salón de clases, yo veo que lo toman a la ligera, cuando se acercan a un colegiado, muchas veces ni siquiera llevan un cuaderno para hacer anotaciones, un apunte, una idea, una canción, una frase, no sé cantidad de cosas que en el colegiado se deberían de retomar y no se encauzan”. E-8

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

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

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

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

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

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

Se manifiesta conforme a estas entrevistas que las funciones de los docentes están signadas por las indicaciones que les dicta el presidente del CT, es decir, el director como parte del funcionamiento de su rol, lo cual a su vez permite la cohesión grupal pero en base a evitar fricciones con los docentes que puedan afectar la estancia de éstos en este espacio compartido.

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

"Con la parte docente si hay mucho conflicto porque se afectan intereses, intereses desde el punto de vista comercial, una escuela no es un mercado y muchos de los compañeros lo toman como tal, vienen y venden los

libros, venden el material de taller, la aguja, el hilo, el mapa, la libreta incluso venden hasta los puntos. Entonces ahí son los conflictos, creo que a veces ya nada más me dan el avión pero no lo dejo de marcar". E-5

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

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

Al respecto, Fierro, C. (1994a, p. 13) manifiesta lo que expone una maestra sobre una cuestión similar al entrevistado anterior: "Creo que la mejor reunión que hemos tenido fue cuando se descompuso el camión y tardó tres horas en pasar". Esto da cuenta que la colegialidad no sólo se da en los tiempos y espacios oficiales.

En un artículo sobre trabajo colegiado de una universidad mexicana, se explica que "no existe la colaboración auténtica ni verdadera, sino que solamente se trata de reconocer que existen diferentes formas de colaboración y de colegialidad" (Moreno 2006 citado por Sánchez, M., Nishikawa, A., Cordero, G. y Bocanegra, N. 2008, p. 62) con estas aseveraciones emerge la noción contradictoria de que "sólo puede ser denominado como colegialidad todo evento de trabajo conjunto que sucede en tiempos y espacios oficiales para ello, y sólo si se tratan de necesidades propias de la planta docente" (Sánchez, M. et al. 2008, p. 62), esto causa una interrogante ya que todas aquellas interacciones informales entre maestros, sean en las que históricamente se han dado las condiciones para la colegialidad, son en esos momentos cuando los individuos afirman sus posiciones políticas e intercambian con aquellos de su confianza planteamientos sobre el día a día, dudas o preguntas sobre su desempeño profesional o ética, es a esta evidencia lo que se entiende como el *germen* de la colegialidad.

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

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

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

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

“En ocasiones el trabajo docente es bueno, pero yo creo que la mayoría de las veces se dispersa mucho [...] a veces se discuten problemas que están fuera del contexto del plan y orden del día, esto hace que los problemas y las situaciones se dispersen y se pierdan minutos valiosos porque ya a final del día cuando se trata el problema que nos interesa ya no nos alcanza el tiempo [...]”. E-1

A su vez, como lo plantea Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005a) los grupos, algunos más que otros, tienen una dimensión emocional que da satisfacción a las necesidades afectivas que resultan imprescindibles para el equilibrado funcionamiento psicológico de las personas que pertenecen a un grupo. En algunos de estos grupos aparecen cuestiones como; el sentimiento de pertenencia, la necesidad de tener elementos que consoliden a los miembros de un grupo como tal, el apoyo emocional como la comprensión y el reconocimiento del otro. Así, el perfil idóneo que deben tener los profesores

en el trabajo colegiado tiene que relacionarse con características afectivas que también enriquecen su funcionamiento y cohesión grupal, tal como lo expresó el E-5:

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

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

Aunado a lo anterior, es de importancia hacer referencia a la constitución en la que se basa el funcionamiento del CT, es decir, la lógica normativa, la cual destaca una serie de características sobre el perfil idóneo que deben tener los docentes, la congruencia de éste con su práctica educativa y la opinión de los profesores en su actuación frente al CT. Como se mostró en el capítulo 1 de esta investigación, en la década de los 90s como producto del ANMEB, en los niveles de educación básica en México, se instituyeron políticas educativas para organizar el trabajo colectivo entre la planta docente, con la intención de colegiar y tomar acuerdos que permiten fortalecer el trabajo técnico pedagógico y administrativo de los docentes de educación básica, denominado CT.

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

“[...] el CT lo tenemos cada mes” E-2

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

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

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

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

E-1

Como se observa, las normas grupales pueden ser explícitas y formales (Canto, J. 2006d), ya que la mayoría de las respuestas de los entrevistados apuntan a una serie de características que deben de efectuar los profesores sobre el trabajo colegiado en el CT y que a su vez son formales al estar fundamentadas por las exigencias normativas que requieren entre sus miembros como espacio compartido.

Sin embargo, es importante destacar que los perfiles idóneos suelen ser estereotipos que se fundamentan, por supuestos que se componen sobre un grupo, como la manera de comportarse adecuadamente frente a los iguales en el compartimiento de este espacio colegiado (Huici, C. 1999). De este modo, los perfiles idóneos son ideales que se constituyen dentro de una normativa de lo que un profesor debe ser frente a sus compañeros docentes en el encuentro colegiado que promueve el CT, como lo expusieron el E-1,3, 6 y 9:

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

“Bueno debemos de [...]”. E-3

“Pues debe de ser [...]”. E-6

“El perfil que debemos de tener como docentes [...]”. E-9

Al respecto Weber expone que el término ideal, al describir un suceso o fenómeno, no debe entenderse como prosequible sino como utópico. Es posible que un planteamiento ideal sea percibido normativamente y por lo tanto no rechaza de forma explícita la noción de “debe ser” (Sánchez, F. 2006). Se puede observar, que el perfil idóneo que deben de tener los profesores en el trabajo colegiado, está fundamentado dentro de una lógica normativa,

justamente de lo que deben ser los docentes en el actuar de este espacio, lo que a su vez refiere a un ideal de lo que supone plantear a estos sujetos como profesionales de la educación que exigen de sí mismos lograr llenar las características que demanda el CT.

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

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

Otra cuestión referente con el deber ser de los profesores, tiene que ver con que si existe o no congruencia entre el perfil idóneo que requieren tener los docentes en el trabajo colegiado y su práctica educativa, lo cual contrasta con el listado de características del perfil idóneo proporcionado por los propios profesores, ya que la mayoría de éstos expusieron que no existe esta congruencia, y una minoría plantearon que sí, como lo expresaron el E-1 y E-5:

“No, no existe porque en la preparación profesional o licenciatura que llevamos o en la maestría no hay una congruencia en esa parte del trabajo colegiado”. E-1

“[...] existe mucha incongruencia en ese sentido de lo que hacemos, de lo que hablamos y lo que practicamos”. E-5

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

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

La coherencia o congruencia se basa en la aspiración de parecer una persona de actitudes y comportamientos consecuentes a lo largo del tiempo. Se trata de ser coherentes ante los demás, ya que es un rasgo de personalidad muy valorado socialmente, y por ende dentro de los ideales como sujeto que se encuentra pendiente de un entorno escolar, en este caso, los profesores de educación secundaria en su actuación en el trabajo colegiado y su práctica educativa, sin embargo, la aspiración de ser y parecer una persona congruente con lo que

dejaron ver de sí contrasta con la realidad (Campbell 1967, citado por López, M. 1999), tal como lo mencionaron el E-5 y E-8:

“Mire, en eso si somos muy incongruentes, y siempre lo he expresado en reuniones generales, en reuniones de academia, en reuniones que la jefatura de enseñanza nos cita por una sencilla razón, nosotros hablamos en reuniones muy bonito pero nuestras clases son muy distintas, no llevamos a cabo lo que abordamos allá [...]”.
E-5

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aprender a comportarse de manera adecuada en una situación según el rol que se asume implica apropiarse de una serie de normas y formas de presentación que permitan la aceptación de los otros. Se pretende a su vez, un reconocimiento recíproco en el cual cada uno de los sujetos ocupa un lugar en la trama de las relaciones que establece (Mercado, E. 2005), como lo planteó el E-7:

*"[...] yo considero que todos pensamos casi lo mismo de
todos, si nos gusta algo, nos decimos pero sin
agredirnos, siempre con mucho respeto y siento que la
llevamos bien al recibir lo mismo que damos [...]" E-7*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dentro de la constitución del CT, existen diferentes tipos de profesorado manifestándose en diversas actuaciones y comportamientos, lo cual hace compleja la dinámica, al compartir un mismo tiempo, espacio, tema, para salir con acuerdos que signan la práctica educativa de cada uno de sus integrantes. Fierro, C. (1994b, pp. 23 y 24), lo declara de la siguiente manera: "la reunión del CT es difícil ya que es en donde se reúnen a maestros que tienen distintas edades, sexos, niveles de escolaridad, intereses e ideologías. Maestros para quienes la enseñanza, los niños y la escuela, significan cosas muy distintas, por ello las reuniones del CT son un espacio polémico", un ejemplo de esto lo manifestó el E-5:

"[...] la gran mayoría de nosotros tenemos una diversidad de profesiones al interior del CT, algunos somos abogados, otros son médicos, otros son maestros de profesión, otros son licenciados en comunicación, por lo cual hay que encaminar el trabajo pues carecemos

*mucho de poder atender la necesidades de cada uno
[...]*. E-5

Esto hace evidente, que el desarrollo del CT es un espacio polémico ya que la diversidad no sólo de personalidades docentes sino también las diferencias en el perfil del profesorado que convergen en este espacio, hace compleja la unificación de objetivos comunes entre sus integrantes.

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

Es evidente que todo papel, nos pone en contacto con los compañeros y también es característico que en un individuo pueda surgir un conflicto por el papel que desempeña, como lo señaló el E-5:

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

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

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

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

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

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

Esto es una clara intención del director de que las instancias superiores tengan la percepción de que todo está desarrollándose de forma adecuada, aún cuando solamente se observa el orden y no el contenido académico de las reuniones de trabajo del CT. Esa actitud puede ser vista por los docentes, como una falta de legitimación en los hechos por parte del directivo, al aprovechar los docentes esa coyuntura para afrontar dicha legitimidad por formas profesionales y democráticas, válidas para la escuela, que coloca al director ante la disyuntiva de equilibrar o ceder su responsabilidad ante las expectativas de la colegialidad (Hoyle 1986, citado por Bardisa, T. 1997).

Para cumplir con esa diversidad de formas al interior de las reuniones del CT, existen variadas formas de comunicación, destacándose dos de manera importante que proporcionen características al docente, dotándolo de elementos que le permiten expresar sus ideas y sentimientos en el desarrollo del CT: La *comunicación informal*; desde la percepción cotidiana que tienen de ella los individuos en la organización, al desarrollar su propia vida en un tipo de relación social fundamental. La *comunicación como conversación*; es la posibilidad de generar un diálogo, capaz de transformar y no necesariamente sólo de generar consenso. Las características de este segundo tipo de comunicación, refiere a lo que hablaron los docentes acerca de su trabajo o de su rol, se ubican las posiciones intelectuales de la colectividad y el conocimiento de sus contextos (Wertsch, J. 1988, citado por García, M. 2003). Un ejemplo del primer nivel de comunicación, en donde ésta se torna informal y con una relación social básica lo presentó el E-9:

“Nos falta más comunicación, falta comunicación [...] a veces no coincidimos en nuestras reuniones, entonces buscamos espacios para tener comunicación con personas de confianza, comunicación más directa aunque menos formal”. E-9

Con lo expuesto de este entrevistado, se demuestra que para el desempeño de las acciones académicas que se desarrollan al interior del colegiado, no es suficiente una comunicación informal con una relación social básica entre el grupo de profesores, es necesario establecer la comunicación como conversación sobre asuntos laborales que atañan a todo el grupo que conforman el CT, que en caso que no se dé en espacios y tiempos oficiales, ésta se busca en diversos momentos y con distintos grupos afines.

Una de sus manifestaciones de este primer nivel de comunicación, es de no generar conflicto entre los docentes ya que solamente se toman acuerdos que si bien son necesarios, no es el nivel óptimo de la comunicación, como lo expresaron el E-2 y E-3:

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

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

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

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

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

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

Este modelo ideal, para el tipo de profesorado, es lo que pretende la SEP en el desarrollo del CT, en la cotidianidad no se lleva a cabo como tal, ya que aun falta que los profesores se apropien de esta nueva cultura académica. Por tal motivo, existe una gama amplia de tipos de profesores revisados en el capítulo 2, que van desde el *experto técnico* para el cual la lógica normativa es una de sus principales metas, además de competir con sus compañeros y tener el dominio y el uso estricto de los derechos y obligaciones que establece el CT (Contreras, J. 1997), como lo indicó el E-5:

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

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

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

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

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

"[...] soy un maestro que propone, nunca voy a destruir un trabajo, que está dispuesto a un cambio, que está dispuesto a hacer las cosas y más cuando esto se hace en común acuerdo, porque hay personas que no proponen y tratan de que esto no salga, que los objetivos

no se cumplan, no, conmigo no, yo siempre trato de que las cosas sean mejores". E-8.

Existe en algunos entrevistados la idea de que la educación se rige desde posturas que no siguen un lineamiento, que se da más bien por ocurrencias de las autoridades, tal y como lo señaló el E-5:

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

Al respecto, en un mensaje del Subsecretario de Educación Básica González, J. (2010), señaló que la educación no responde a voluntarismos ni a decretos individuales, responde más bien a compromisos y esfuerzos de sus principales actores, como las autoridades educativas y los maestros, impulsados por un interés verdadero y honesto en mejorar la Educación Básica.

Asimismo, la predilección que tiene cada profesor por su práctica educativa, es motivado por la forma en la que él se concibe como docente desde distintos ámbitos de su actuar, lo cual tiende a la conformación de pequeños grupos al interior de la comunidad escolar.

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

"[...] nos falta más comunicación porque estamos divididos en diferentes turnos, asignaturas y a veces no coincidimos en nuestras reuniones [...]". E-9

Al respecto Hargreaves, A. y Macmillan, B. (2005, p. 236), plantean que la colaboración entre docentes puede establecer relaciones y también puede dividir incluyéndolos en subgrupos aislados, y con frecuencia enfrentados dentro del mismo centro escolar, denomina a ese tipo de cultura como balcanizada, es decir, no consiste en trabajar en aislamiento ni en hacerlo con la mayoría de los compañeros de todo un centro escolar, sino en pequeños subgrupos

de la comunidad educativa, no obstante la balcanización no consiste en la simple asociación de las personas al formar pequeños subgrupos, así las culturas balcánicas de los profesores presentan cuatro características: *Permeabilidad reducida*; los subgrupos están fuertemente aislados entre sí, no es común la pertenencia de un docente a varios grupos, los profesores pertenecen casi de forma exclusiva a uno, el aprendizaje profesional de los docentes se desarrolla dentro de su propio subgrupo y el carácter de ese aprendizaje varía considerablemente entre éstos. *Permanencia duradera*; las personas que los componen perduran en el tiempo, pocos profesores cambian de grupo de un año para otro, la pertenencia a estos grupos permanecen estables. Los profesores llegan a considerarse ya no como docentes en general, sino como maestros de cierta asignatura. *Identificación personal*; las personas se vinculan especialmente a las comunidades en donde está contenida la mayor parte de su vida de trabajo, por ejemplo en secundaria, los maestros aprenden a identificarse con sus asignaturas y a ver su contexto desde el punto de vista de éstas. *Carácter político*; los subgrupos de docentes, no son simples fuentes de identidad, también son elementos promotores de intereses, los asensos, las categorías y los recursos se conceden y materializan con frecuencia a través de la pertenencia a los subgrupos de los docentes. Con estas cuatro características, los desequilibrios de intereses entre grupos con una vinculación muy estrecha, hacen difícil que los profesores lleguen a acuerdos comunes en áreas que posibilitan sus oportunidades de progreso en su carrera, como lo expresó el E-3:

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

3

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

Así, algunos profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, donde ejercen un control casi absoluto sobre la enseñanza que imparten; este control

se observa en el desarrollo de las reuniones del CT con sus pares (Bardisa, T. 1997). Por el actuar este tipo de profesores, fueron identificados el E-4 y E-8 de la siguiente manera:

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

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

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

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

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

"[...] lo más importante en el CT, es realmente, dar una crítica constructiva para poder solucionar los problemas que se presenten". E-4

Es observable que el entrevistado, considere importante que en el interior del CT como medio de actualización, se compartan experiencias con intención crítica para que en colegiado se pueda dar solución a los problemas que se susciten, y de esta manera encontrar un equilibrio entre la normativa, los referentes teóricos, las experiencias compartidas y los problemas inherentes a su práctica educativa.

Así entonces, la habilidad del docente al asumir este reto, está en percibir la realidad educativa áulica e institucional tal como se presenta, es decir, captar con la mayor atención

cada uno de los factores docentes que intervienen en el hecho educativo, especialmente en el desarrollo del los CT, para la toma de decisiones que se realiza y transformar la realidad sobre la que se actúa (Magni, R. 2004), al respecto el E-2 y E-8 lo expresaron de la siguiente manera:

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

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

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

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

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

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

Estos cambios educativos actuales, requieren de una tarea ineludible en la actualización de los docentes, para prepararlos, enfrentar las modificaciones y problemas emergentes, principalmente acostumbrarlos así a profesionalizar toda transformación educativa y social, esta es una tarea que deben asumir para desempeñar un trabajo

educativo de calidad. En la última década, en los centros educativos, un mayor número de profesores paulatinamente han cambiado su forma de ver los retos actuales de la educación, al abandonar las creencias, convicciones y planteamientos de la pedagogía tradicional en la que fueron formados, muchos profesores hacen personal y colectivamente, sus propios análisis sobre el nuevo contexto educativo que les corresponde vivir, así modifican su mentalidad reflejándose en su participación, en los términos y técnicas utilizados, además de presentar propuestas para adaptarse a este nuevo contexto académico (Esteve, J. 2006), así lo presento el E-8:

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

Este discurso, da cuenta de elementos técnicos; como el término colegiado, el análisis de las problemáticas más recurrentes de la comunidad escolar y su tratamiento por medio de la utilización del proyecto denominado trayecto formativo²⁰, así como la modificación en el discurso de los profesores que paulatinamente se apropian de esta nueva cultura académica.

Sin embargo, existe una distancia entre el modelo ideal que los docentes hacen de su vocación, su función y la realidad de su práctica educativa (Dubet, F. y Duru-Bellat, M. 2000, citados por Tenti, E. 2006), tal como lo plantearon el E-6 y E-8:

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

“[...] tengo dos o tres compañeros que definitivamente están dañando a los alumnos, tenemos que de alguna manera estarlos motivando para que cambien de actitud y si no cambian de actitud en el colegiado, mucho menos

²⁰ Es una propuesta basada en un modelo de formación continua de directivos y docentes a los que se les da seguimiento, su objetivo es que éstos, puedan aprender más acerca de la enseñanza de contenidos fundamentales, para que de esta forma los alumnos a su cargo logren aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad educativa (Subsecretaría de Educación Básica 2009).

van a cambiar de actitud dentro del salón de clases [...]”.

E-8

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

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

Para continuar con la urdimbre que forma parte de esta nueva cultura académica que se desarrolla en la educación básica, es menester revisar y acotar sobre el tema de competencia, que para el ámbito laboral es un término utilizado desde la década de los 80s, cuando las transformaciones económicas a nivel mundial generaron nuevas conformaciones labores y por consiguiente sociales, esos requerimientos en el mundo del trabajo comenzaron a demandar cambios en la formación profesional, por eso fue necesario redefinir la relación que existe entre el ámbito laboral y el educativo, sobre el rol de la educación en la formación para el trabajo en una sociedad en constante cambio. Ante esta situación “La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, destacó la urgente necesidad de reforzar y renovar los vínculos entre este nivel superior de enseñanza y el mundo del trabajo” (Coronado, M. 2006, p.4).

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

Con esto podemos entender, que los modelos de producción actuales, difieren de lo que se desarrollaba hasta la década de los 60s, es decir, como lo establece Neffa, C. (1999), los modelos de producción Taylorista y Fordista donde la especialidad era una de las principales exigencias de la mano de obra, contrario a lo actual, que se requiere de una

mano de obra polifuncional, o sea, que el trabajador se desempeñe en diversas áreas de trabajo con la misma eficiencia y eficacia, al evitar con esto la contratación de mayor número de personal.

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

En este sentido, es importante que al hablar de competencia en el ámbito educativo, no soslayar que este modelo formativo, es influenciado por el mercado para satisfacer las necesidades laborales que los modelos de producción actuales demandan. Por esa razón para llegar al modelo educativo basado en competencias, al profesorado se le preparó con lecturas de lo que este modelo requiere, (Dellor's, J. 1996) lo que se denominó los cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer*; se refiere a combinar una cultura general amplia y la posibilidad de profundizar los conocimientos, supone además, aprender a aprender y así aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. *Aprender a hacer*; a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. *Aprender a vivir juntos*; desarrolla la comprensión del otro, proyectos comunes y prepara para tratar los conflictos, respeta los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. *Aprender a ser*; favorece la mejora de la propia personalidad y se está en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal.

Con este enfoque, se dio inicio a lo que es el Constructivismo²¹, el cual fue presentado con un enfoque instruccional, es decir, requirió de un diseño que contuviera una planeación, una dirección y una evaluación, por tanto, da como resultado un diseño

²¹ A su vez, es importante mencionar, que se parte de la idea de que el individuo, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción de estos dos factores (Carretero, M. 1997).

instruccional que significa anticipar lo que va a ocurrir en esos procesos, para lo que es necesario elaborar planes, programas, proyectos, programaciones anticipatorias del Qué, Quién, Cuándo, Cómo, Para qué y Con qué se ha de realizar el proceso instruccional (Serrano, J. y Pons, R. 2008), como una introducción de lo que más adelante se denominaría un modelo educativo basado en competencias y para lo cual los docentes deben adquirir en un desarrollo continuo una serie de competencias, que se manifiesten en el CT en un nivel similar entre sus pares. Se citan las diez competencias del docente: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad; Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión de la escuela; Informar e implicar a los padres; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y Organizar la propia formación continua (Perrenaud, P. 2004).

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

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

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

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

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

Asimismo, se hace necesario evidenciar cómo perciben los docentes la institución en la que laboran en comparación a otras instituciones. Kelley (1952) explica que existen los grupos referencia comparativos, éstos sirven como criterio para el establecimiento de comparaciones por parte del individuo, de esta manera emite un juicio de valor sobre su actuación y sobre el entorno que lo rodea, tiene una función de carácter comparativo, perceptivo y como finalidad el servir de punto de referencia y el permitir al individuo evaluar su entorno como a sí mismo (Canto, J. 2006c), así se expuso en el discurso del E-3 y E- 7:

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

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

La evaluación que hacen estos profesores sobre la institución en la que laboran, denota características positivas sobre la misma, sin embargo, existen lo que (Blanco, A., Caballero.

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

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

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

De esta manera, se puede evidenciar que a pesar de que se considera a la escuela en la que realizan su práctica educativa los docentes como una institución que ha obtenido buenos lugares en concursos escolares y da un buen servicio a la comunidad, no se manifestó que estas características sean producto del trabajo colegiado que realizan con sus compañeros, ya que se expresó de manera general los logros de la escuela sin referir si existe un trabajo en conjunto como fruto del CT.

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

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

“En momentos es común desviar las acciones del CT para otras situaciones como charlas familiares o

realización de tandas, y se presta a veces a ciertas circunstancias que se salen de los objetivos de este espacio, y luego otra vez se trata de ajustar las conversaciones a lo importante, yo diría que un 25 % se desviaba y luego regresábamos encauzándonos". E-8

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

Fullan y Hargreaves (1992) plantean que otra cuestión a la que se enfrentan los docentes en el desarrollo de sus competencias, es a una necesidad de romper con la privacidad en las escuelas y sobre todo en espacios compartidos como el CT, puesto que en ocasiones los profesores se rehúsan a compartir sus ideas, éxitos y fracasos de su práctica educativa por temor a ser vistos al elogiar sus propios actos, o por el contrario, a ser expuestos a críticas sobre su poca eficiencia en su labor como docentes pues pueden ser percibidos como menos competentes. Todas esas tendencias apuntan a tener privacidad en la labor profesional de los profesores, lo cual para la finalidad del CT, limita el desarrollo y progreso de la formación continua, pues restringe el acceso a ideas y prácticas que pueden ofrecer mejores resultados para la labor docente entre colegas (Bardisa, T. 1997), evidencia de esto lo plantearon el E-6 y el E-7:

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

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

Con esto, se puede observar que no sólo es evidente una falta de aprovechamiento al hacer necesario centrar las juntas del CT en temas de importancia, sino además el compartimiento de ideas y experiencias de sus miembros al renunciar a la privacidad de sus prácticas educativas y ser participante activo de este momento colegiado.

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

“Considero que hay unas escuelas que trabajan un poquito mejor que nosotros, hay mas organización en el CT, tengo compañeras y compañeros en otra escuela y hemos platicado acerca de este punto y noto como afecta en nosotros y en consecuencia en la escuela no tener una buena organización”. E-4

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

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

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

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

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

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

Nuevamente se plantea la existencia de una diversidad de actores que confluyen en el CT, sin embargo, existe el reconocimiento y objetivos comunes de los profesores como parte del grupo colegiado, al señalar elementos que mejoran la calidad escolar que proporcionan tanto de manera individual como grupal y a nivel institucional cuando se hace referencia a la implicación y responsabilidad académica que comparten como colectivo.

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

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

ENLACE, 7mo lugar ahorita en la prueba ENLACE también del año pasado, así no hemos bajado de los primeros 10 lugares a nivel Estado de México, entonces se muestra la capacidad en conjunto". E-5

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

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

CONCLUSIONES

En este apartado, se retoman los elementos de mayor relevancia que surgieron a lo largo de esta investigación, mismos que permiten conocer los alcances de los objetivos que se plantearon en un inicio, a partir de los cuales pretendieron dar respuesta a las preguntas de investigación “¿Cómo viven los docentes de educación secundaria el trabajo colegiado desde el Consejo Técnico?, ¿Las prácticas docentes de los profesores de educación secundaria se han modificado con este nuevo modelo de gestión escolar? y ¿Las prácticas docentes de los profesores de educación secundaria de la zona escolar nº 16 impactan en las actividades del Consejo Técnico y conforman un trabajo colegiado?”.

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

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

Los referentes teóricos presentados en los primeros dos capítulos, permiten mostrar al CT como una coyuntura político-académica que se presenta en 1993, en respuesta a un modelo tecnócrata, impulsado por un proyecto neoliberal que reforma las políticas educativas de México, a través de las cuales se presentan políticas de evaluación y rendición de cuentas a las que debe ajustarse el personal de las instituciones educativas del país.

A partir de una lógica normativa, impulsada por políticas educativas, se establece una nueva forma de organización que es el CT, lo que es desde la intersubjetividad en este espacio académico, donde los sujetos se incorporan a esta nueva cultura de trabajo, incorporación que permite la toma de acuerdos, compartir experiencias y conocimientos al interior de las instituciones de educación secundaria.

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

Así, a través del análisis del discurso, se interpretó lo que dijeron los profesores sobre su forma de interacción grupal, por medio de la cual, conciben, participan, se identifican y transforman su práctica educativa en la educación secundaria en colegiado desarrollado en el CT.

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

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

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

En continuación a esto, si bien el CT forma parte de una política educativa de la educación en México a partir de la década de los 90s, que responde a un proyecto neoliberal, sustentado en responder a los intereses del mercado, es así que no se debe oponer resistencia al cambio y vivir esta etapa educativa desde un punto de vista crítico, es decir, no se puede sustraer a adaptarse, es necesario vivir esta etapa educativa desde nuevos cambios que aluden a una mejora en la vida escolar de los profesores.

Asimismo, paulatinamente y por el cambio generacional, prevalece el trabajo que tiende a la polifuncionalidad por parte de los docentes, una vez apropiándose de este tipo de trabajo, será más fácil de transmitirlo a sus pares, a los alumnos y por consiguiente apuntar a una mejor calidad educativa.

Si se requiere que la educación básica sea de mejor calidad, se debe de comenzar por desarrollar las acciones designadas por normatividad con sentido crítico, como es el caso de los colegiados que se desarrollan en el CT. Por tal motivo, es sustancial reconocer que se entrelaza lo que exige la normativa y lo que ocurre realmente dentro de este espacio

colegiado, por tanto, se debe llevar a un equilibrio entre lo que dicta la norma y la realidad en la que viven los profesores, al conformar un verdadero grupo académico que fortalece a la institución escolar en la que se encuentran, por medio del trabajo conjunto y los alcances que se hacen posibles por parte de sus integrantes para lograr empatar lo que se les exige y su vida escolar en colegiado en la cotidianidad.

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

Se puede concluir, que con base en los elementos que engloban al CT vistos desde una lógica normativa, impulsada por el cambio de políticas educativas en México a partir de 1993, se identificaron componentes significativos que son inherentes al actuar de los docentes en la participación del trabajo colegiado en la educación secundaria, específicamente el que se desarrolla en el CT con profesores de este nivel que laboran en la región Ecatepec, Edo. de México, al ser ellos mismos los que lo evidenciaron, a través de lo cual se interpretaron sus intereses, motivaciones, preocupaciones y sobre todo las necesidades que presentan para cumplir con una lógica normativa y como consecuencia mejorar su práctica educativa.

Por último, se hace importante mencionar que la presente investigación puede servir de base para estudios posteriores con una mayor perspectiva del trabajo colegiado en el CT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Disponible en red: www.snte26.org.mx/.../Acuerdo_Nacional_Modernizacion_Educacion_Basica.pdf. Revisado el 17 de abril de 2009.
- Aguerrondo, I. (1996) Planificación de las instituciones escolares. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Alanís, J. (2005) *Autogestión pedagógica*. Disponible en red: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=10068. Revisado el 20 de enero de 2010.
- Álvarez, M. y López, J. (1999a) La supervisión educativa, un reto para la calidad. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Álvarez, M. y López, J. (1999b) El equipo directivo responsable de la supervisión. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Álvarez, M. y López, J. (1999c) El control y supervisión del profesorado desde la inspección. En: *La evaluación del profesorado y de los equipos de docentes*. Madrid: Síntesis educación.
- Álvarez, M. (2002a) Funcionamiento del equipo directivo. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, M. (2002b) La participación escolar: un estilo de funcionamiento. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Álvarez, M. (2002c) La ejecución. En: *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1999) La acción directiva. En: *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. España: Graó.
- Antúnez, S. (1999) Sin embargo, el trabajo en equipo constituye una necesidad. En: *El trabajo en equipo entre los profesores y las profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. Disponible en red: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf>. Revisado el 1 de junio de 2010.
- Antúnez, S. (2000a) Las necesidades de las directrices institucionales en los centros educativos. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (2000b) El PEC como instrumento marco y guía de la acción educativa. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (2000c) Los proyectos de elaboración del PEC. En: *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Anzieu, D. y Martin, J. (1997a) La dinámica de los grupos pequeños. En: *El concepto de grupo*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Anzieu, D. y Martin, J. (1997b) La dinámica de los grupos pequeños. En: *Interacción, afectividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Armengol, C. (2002a) ¿Qué entendemos por colaboración? En: C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- Armengol, C. (2002b) Consideraciones finales. En: C. Armengol, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Arteaga, A. y López, M. (2000) Fundamentos teóricos-metodológicos del diplomado "La formación docente en el trabajo colegiado". En A. Arteaga, *La investigación-acción en el trabajo colegiado*. México: Graó.
- Ávalos, B. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Ball, S. (1989) La micropolítica de la escuela Hacia una teoría de la organización escolar. En: *Ortodoxia y alternativa*. España: Paidós.
- Bardisa, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15 Disponible en red: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm> Revisado el 24 de noviembre de 2010.
- Benedito, J. (1998a) Concepto y tipología. En: *98 preguntas sobre los órganos colegiados*. Madrid: Escuela española.
- Benedito, J. (1998b) Personal de los órganos colegiados. En: *98 preguntas sobre los órganos colegiados*. Madrid: Escuela española.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la corte, L. (2005a) Psicología de los grupos. En: *Pruebas sobre la realidad del grupo: la lengua de las mariposas*. Madrid: Pearson Educación.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005b) Psicología de los grupos. En: *Seis metáforas sobre el grupo*. Madrid: Pearson Educación.
- Blanco, A., Caballero, A. y De la corte, L. (2005c) Psicología de los grupos. En: *Grupos eficaces y grupos ineficaces: rendimiento y productividad grupal*. Madrid: Pearson Educación.
- Bonals, J. y Sardans, A. (2002) Las interacciones verbales en los equipos docentes. En F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Boudieu, P. (1998) Habitus. Disponible en red: <http://www.blogpsicologia.com/habitus/> Revisado el 4 de diciembre de 2010.
- Bris, M. (1996) Capítulo III. En: *Organización y planificación integral de centros*. España: Escuela Española.
- Brivio, A. (2001) *La autogestión comunitaria*. Disponible en red: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/eco/autogescomuni.htm>. Revisado el 21 de enero de 2010.
- Canto, J. (2006a) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Introducción*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006b) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Definiendo la psicología de los grupos*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006c) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Definición de grupos*. Málaga: Aljibe.

- Canto, J. (2006d) Psicología de los grupos. Estructura y procesos. En: *Estructura del grupo*. Málaga: Aljibe.
- Canto, J. (2006e) Psicología de los grupos. En: *Productividad y rendimiento del grupo*. Málaga: Aljibe.
- Carretero, M. (1997) Qué es constructivismo. En: *La noción de esquema*. Disponible en red: <http://www.scribd.com/doc/13983152/Que-Es-Constructivismo-Mario-Carretero> Revisado el 1 de diciembre de 2010.
- Cázares, L. y Cuevas, J. (2008) Planeación y evaluación basadas en competencias. En: *Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación*. México: Trillas.
- Consejo Nacional para la Participación Social de la Educación (1999). *Misión, visión, estructura y funciones del CONAPASE*. Disponible en red: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Consejo_Nal.pdf. Revisado el 18 de abril de 2009.
- Contreras, J. (1997) Las claves de la autonomía profesional del profesorado En: *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad (2002). *Descripción del programa*. Disponible en red: <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>. Revisado el 29 de abril de 2009.
- Coordinación para el Acceso a la Información Pública de la Secretaría de Educación (2007) *Consejos de Participación Social en la Educación*. Disponible en red: http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=696&Itemid=660. Revisado el 17 de abril de 2009.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J. y Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. En: *Revista de Educación* pp. 301-336 Disponible en red: http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf Revisado el 2 de diciembre de 2010.
- Coronado, M. (2006) La formación docente basada en competencias. En: *Revista novedades educativas*. Núm. 191 pp. 4-11
- Cortes, J. (2004) *Telesecundaria en México*. Disponible en red: www.ciberhabitat.gob.mx/escuela/alumnos/telesec/. Revisado el 2 de enero de 2010.
- Daniels, H. (1998) La colaboración y el apoyo entre profesores. En: A. Villa, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. España: Ediciones mensajero.
- De Donato, X. (2007) El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales. En: *Revista Diánoia*. Núm. 54 Disponible en red: <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/info/2007/d59-Donato.pdf> Revisado el 23 de noviembre de 2010.
- Delaire, G. y Ordroneau, H. (1998) La creación de equipos: itinerario. En: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.

- Dellor's, J. (1996) La educación encierra un tesoro. En: *Pistas y recomendaciones*. Disponible en red: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Revisado el 28 de noviembre de 2010
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001) El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm.25 Disponible en red: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm> Revisado el 15 de agosto de 2010.
- Elizondo, A. (2001) Dirección y liderazgo. En Elizondo, A. *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar..* México: Paidós.
- Enciclopedia británica (2007) *Liceo francés*. Disponible en red: <http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.britannica.com/EBchecked/topic/352605/lycee>. Revisado el 13 de mayo de 2010.
- Equipo del ciclo de educación infantil del CEIP SEAT de Barcelona (2002) Trabajo en equipo y mejora de la práctica. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Esteve, J. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *Identidad y desafíos de la condición docente*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Fernández, J. (s.f.) *Modelos ideales de profesor*. Disponible en red: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/225/informe.htm>. Revisado el 11 de abril de 2009.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) Fundamentos del programa En: *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, C. (1994a) El primer día: Un espacio para construir. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C. (1994b) El segundo día: Un espacio para el trabajo compartido. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C. (1994c) El tercer día: Un espacio para el aprendizaje. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fierro, C. (1994d) El cuarto día: Un encuentro de maestros. En: *El consejo técnico. Un encuentro de maestros*. México: Libros del rincón-SEP.
- Fox, V. (2007) *Visión México 2030*. Disponible en red: <http://www.vision2030.gob.mx/>. Revisado el 10 de abril de 2009.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996a) La dimensión organizacional: el equipo de conducción del establecimiento escolar. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996b) Actores, instituciones y conflictos. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1996a) La dimensión comunitaria. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1996b) La dimensión administrativa. En I. Hernaiz, *Las instituciones educativas cara a ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.
- García, M. (2003) Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos. En: *Procesos y mecanismos interpsicológicos de influencia educativa*. Disponible en red: www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX.../capitulo02.pdf Revisado el 1 de diciembre de 2010.
- Gento, S. (1994) La participación como estrategia de intervención en la gestión En: *Participación en la gestión educativa*. España: Aula XXI Santillana.
- Gómez, L. (2006) La participación. En: M. Mata, *Revista del consejo escolar del estado*. Núm. 1 pp. 1-95. Disponible en red: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_0/entrada.htm Revisado el 20 de diciembre de 2009.
- González, J. (2010). Mensaje del subsecretario de Educación Básica. Disponible en red: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010> Revisado el 27 de noviembre de 2010.
- González, M. (2003) Las relaciones micropolíticas. En: M. González, *Organización y gestión de los centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- González, V. (2004) El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 33 Disponible en red: http://www.rieoei.org/edu_sup29.htm Revisado el 30 de noviembre de 2010.
- Hargreaves, A. y Macmillan, B. (2005) Profesorado, cultura y postmodernidad. En: A. Hargreaves, *La balcanización de la enseñanza. Una colaboración que divide*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3ra edición). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación* (4ta edición). México: McGraw-Hill.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1993) El docente como profesional de la enseñanza En: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España: Paidós.
- Huici, C. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Estereotipos*. España: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2005) *Enciclopedia de los municipios de México. Estado de México*. Disponible en red: <http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/mexico/mpios/municipios.htm>. Revisado el 5 de marzo de 2010.
- Izquierdo, C. (1996) La participación de los docentes. En: *La reunión de profesores*. España: Papeles de pedagogía/paidós.

- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2002a) Modelos de enseñanza y de aprendizaje. En: A. De Camilloni, *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. (2002b) Investigaciones acerca de los modelos sociales. En: A. De Camilloni, *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Labastida, F. (1992) *Reglamento de consejos técnicos de educación básica de la entidad*. Disponible en red: laip.sinaloa.gob.mx/.../29REGLAMENTODELOSCONSEJOSTECNICOSDEEDUCACIO... Revisado el 13 de mayo de 2009.
- López, M. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Influencia social. Principios básicos y tácticas de influencia*. España: McGraw-Hill.
- Lozano, A. (2001) Teorías sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza En: *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Madrigal, B. (2005) Líder y liderazgo En: *Liderazgo. Enseñanza y aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Magni, R. (2004) Rol docente en el tercer milenio. Disponible en red: <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp> Revisado el 30 de noviembre de 2010.
- Mahieu, P. (2002) Emergencia del equipo. En: *Trabajar en equipo*. París: Siglo veintiuno.
- Marín, A. (2004) Definiciones y cuestionamientos. En: *Profesionalización docente y globalización*. Disponible en red: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.html>. Revisado el 4 de febrero de 2010.
- Martínez, M. y Salvador M. (2005a) Del grupo al equipo. En: *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. y Salvador M. (2005b) Roles e interacciones entre los miembros del equipo. En: *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, J. (2003) La dirección de los centros escolares. En: M. González, *Organización y gestión de los centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Marqués, P. (2002) Calidad e innovación educativa en los centros. En: *Características de los centros docentes eficaces*. Disponible en red: <http://www.peremarques.net/calida2.htm> Revisado el 15 de agosto del 2010.
- Mastache, A. (2006) Competencias en el ámbito laboral. Un acercamiento a la noción. En: *Revista novedades educativas*. Núm. 191 pp. 12-16
- Materi, L. (1998) Organización de la nueva escuela. En: *Autonomía de las instituciones escolares*. Buenos Aires: La colmena.
- Mauri, T. (2002) Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Meneses, E. (1986 Vol. II) La obra de Vasconcelos se consolida. En: *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Meneses, E. (1998 Vol. III) La educación urbana. En: *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meneses, E. (1998 Vol. IV) La educación media, media superior, normal y tecnológica. En: *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Meneses, E. (1998 Vol. V) Educación básica. En: *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mercado, E. (2005) Educación y valores. En: A. Hirsch, *Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro: un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos de formación inicial*. México: Gernika.
- Molinar, M. y Velázquez, L. (2003) Introducción al estilo del liderazgo. En: *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.
- Montero, M. (1990) Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica En: A. Marchesí, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Grupos*. España: McGraw-Hill.
- Muñoz, M. (2005) Educación y valores. En: A. Hirsch, *El desarrollo moral en los alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes*. México: Gernika.
- Namo, G. (1998) Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: un concepto a ser investigado. En: *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Navarro, I., Sánchez, I. y Villaseñor, S. (2005) Los trastornos de la personalidad y los trastornos relacionados con el abuso de sustancias. En: *Revista digital universitaria*. Núm. 11 Disponible en red: http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art111/nov_art111.pdf Revisado el 26 de noviembre de 2010.
- Neffa, C. (1999) Crisis y emergencia de nuevos modelos productivos. Disponible en red: <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clacso/retos/neffa.pdf> Revisado el 1ero de diciembre del 2010.
- Palomo, M. (2000) El trabajo en equipo. En: *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Parrilla, A. (1998) Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: origen, sentido y justificación. En: A. Villa, *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. España: Ediciones mensajero.
- Pérez, M.; Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pérez, R. (2006) La educación de calidad: una responsabilidad compartida. En: M. Mata, *Revista del consejo escolar del estado*. Núm. 1 pp. 1-95. Disponible en red: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_0/entrada.htm Revisado el 20 de diciembre de 2009.

- Perrenaud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó
- Pieck, E. (2003) *La secundaria técnica como opción: su contribución a la formación para el trabajo en los sectores de pobreza*. Disponible en red: www.uia.mx/web/files/inide2.pdf Revisado el 13 de diciembre de 2009
- Pozner, P. (1994) La escuela como unidad educativa. En: *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos aires: Aique.
- Pozner, P. (2000) La gestión educativa estratégica. En: *Gestión educativa estratégica*. Buenos aires: IIFE.
- Prat, J. (2007) Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad. En: *Atando cabos*. Barcelona: Bellaterra.
- Revuelta, I. y Sánchez, M. (2003) Programas de análisis cualitativo para la investigación de espacios virtuales de formación. Disponible en red: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm Revisado el 24 de noviembre de 2010.
- Ricoveri Marketing (s.f.) Elaboración de la misión y visión. En: *Modelo de Planeación Estratégica Participativa*. Disponible en red: <http://ricoverimarketing.es.tripod.com/RicoveriMarketing/id35.html> Revisado el 16 de agosto de 2010.
- Righetti, M. (2006) Historias de vida, entre la literatura y la ciencia. En: *Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal*. Vol. XXVIII (núm.113), pp. 81-105. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211305.pdf>. Revisado el 20 de marzo de 2010.
- Rizo, M. (2004) La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. Disponible en red: http://gmje.mty.itesm.mx/articulos3/articulo_4.html Revisado el 23 de noviembre de 2010.
- Rizo, M (2005a) Alfred Schütz y la teoría de la comunicación. Reflexiones desde la comunicología posible. Disponible en red: http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior15/nivel2/articulos/ensayos/rizogarcia_1_ensayo_15invierno07.htm Revisado el 22 de noviembre de 2010.
- Rizo, M. (2005b) Intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. En: *Revista razón y palabra*. Núm. 47. pp. 1-9. Disponible en red: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/mrizo.html> Revisado el 26 de noviembre de 2010.
- Rodríguez, V. (1995) La formación del profesorado como práctica reflexiva En: L. Villar, *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Mensajero.
- Rodríguez, V. (1999) La descentralización en México: reconfiguración de la centralización. En: *La descentralización en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rul, J. (2002) Toma de decisiones y trabajo en equipo. En: F. López, *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Laboratorio Educativo.

- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2002) Organización, cultura y escuela. En: *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Argentina: La crujía.
- Sánchez, F. (2006) Los tipos ideales. En: *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Núm. 11. pp. 11-32. Disponible en red: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_a... Revisado el 30 de noviembre de 2010.
- Sánchez, M., Nishikawa, A., Cordero, G. y Bocanegra, N. (2008) La colegialidad invisible en la educación básica. En: *Revista Perfiles Educativos*. Núm. 119. pp. 55-71. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211156004.pdf> Revisado el 26 de noviembre de 2010.
- Santos, C. y Ramírez, A. (2009) SEP Consideraciones para el trabajo colegiado. Disponible en red: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materialdeapoyo/consideraciones_tca_ri_ems_vf.pdf Revisado el 2 de diciembre de 2010.
- Santos, M. (1994a) El sistema de relaciones en la escuela. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994b) El archipiélago estratégico. De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994c) Tres triángulos para la mejora de la dirección escolar. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (1994d) Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa. En: *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. España: Aljibe.
- Santos, M. (2000) Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela. En: *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2001a) El círculo vicioso/virtuoso de la organización educativa. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (2001b) Organización escolar y calidad de la educación. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Santos, M. (2001c) Investigación en el aula y profesionalización docente. En: *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. España: Homo Sapiens.
- Secretaría de Educación del Estado de Michoacán (2008). *Educación secundaria Técnica*. Disponible en red: http://www.educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=797&Itemid=424. Revisado el 15 de noviembre de 2009.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación (PSE)*. Disponible en red: http://u pepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf. Revisado el 2 de mayo de 2009.
- SEP (2010) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. En: *La Formación Continua de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Disponible en red: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/SistNaldeFCySP/docs/Sistema_Nacional_de_FCySP.pdf Revisado el 4 de diciembre de 2010.

- Serrano, J. y Pons, R. (2008) La concepción constructivista de la instrucción. En: *Revista mexicana de investigación educativa*. Núm. 38. pp. 681-712. Disponible en red: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003802> Revisado el 15 de enero de 2011.
- Servicios Educativos Integrados al Estado de México (1992) Disponible en red: <http://www.edomex.gob.mx/seiem>. Revisado el 3 de marzo de 2010.
- Servat, B. (2005a) Proceso de participación. En: *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos aires: Magisterio del río de plata.
- Servat, B. (2005b) Proceso de comunicación. En: *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Buenos aires: Magisterio del río de plata.
- Subsecretaría de Educación Básica (2009) Trayecto formativo. Disponible en red: <http://zona17.com/Trayecto%20formativo.htm> Revisado el 1 de diciembre de 2010.
- Tenti, E. (2006) El oficio de docente. En: E. Tenti, *Profesionalización docente: consideraciones sociológicas*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Trespalacios, C. (2007) Curriculum y docente: encuentro de significados. Disponible en red: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412008000200005&script=sci_arttext Revisado el 22 de noviembre de 2010.
- Treviño, J. (s.f.) Origen de la escuela secundaria mexicana. En: *Origen y evolución de la educación secundaria en México*. Disponible en red: www.secundariasgenerales.tamaulipas.gob.mx/ORIGEN%20Y%20EVOLUCION%20DE%20LA%20ESC%20SE... Revisado el 11 de noviembre de 2009.
- Turner, J. (1999) Psicología social. En: J. Morales y C. Huici, *Introducción: El campo de la psicología social*. España: McGraw-Hill.
- Victorino, L. y Lechuga, L. (s.f.) *Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales*. Disponible en red: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>. Revisado el 10 de abril de 2009.
- Victorino, L. (2005) *Políticas educativas*. México: Castellanos.
- Zapata, A. y Maya, O. (2006) La formación y actualización de docentes en el umbral del siglo XXI. Disponible en red: http://notas-sobre-educacion.blogspot.com/2006/11/la-formacin-y-actualizacin-de-docentes_18.html Revisado el 25 de noviembre de 2010.
- Zapata, O. (2005) Comprobación1: Metodología de la investigación cualitativa. En: *La aventura del pensamiento. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax México.
- Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 2 (No.1), pp.1-22. Disponible en red: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>. Revisado el 10 de Enero de 2010.

ANEXOS

Anexo 1

Entrevistado #	Edad	Años de experiencia laboral	Formación académica	Tiempo en la escuela (años)	H=Hombre M=Mujer	Escuela de procedencia

- 1) ¿Qué es para usted el Consejo Técnico?
- 2) ¿Cuál es para usted el perfil idóneo que deben tener los docentes en el trabajo colegiado?
- 3) Explique si existe o no congruencia entre el perfil que requiere tener el docente en el trabajo colegiado y su práctica educativa.
- 4) ¿Ha tenido algún problema dentro de las juntas del Consejo Técnico con el director y sus compañeros docentes?
 - Con el directivo
 - Con sus compañeros
- 5) ¿Qué opinión tiene de sus compañeros profesores respecto a su práctica docente frente al Consejo Técnico?
- 6) ¿Qué opinión considera que tienen de usted sus compañeros con respecto a su práctica docente frente al Consejo Técnico?
- 7) ¿Considera que existe un trabajo colegiado en esta institución?
- 8) ¿Cómo percibe usted esta institución, con respecto a otras instituciones de la zona?