

ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA DE LOS CONSEJOS ESCOLARES. UN ESTUDIO DE CASO DE LAS EXPERIENCIAS DE DOCENTES MEXICANOS

BETWEEN RHETORIC AND ACTUAL PRACTICE IN COMPULSORY TEACHERS' MEETINGS. A CASE STUDY OF MEXICAN TEACHERS' EXPERIENCE

CELIA GABRIELA VILLALPANDO SIFUENTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

celia.villalpando@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9571-6308>

MARÍA ARMIDA ESTRADA GUTIÉRREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

marmida@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3689-343X>

GUILLEMO ALBERTO ALVAREZ QUIROZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

guillermo.alvarez@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9621-4155>

Fecha de recepción: 19 noviembre 2022

Fecha de aceptación: 2 mayo 2022

RESUMEN

Este refleja el actuar de agentes educativos y docentes de instituciones de educación básica dentro de las sesiones de los Consejos escolares. Desde el discurso se afirma que es en este órgano colegiado donde se reflexiona y se emprende un compromiso para favorecer los procesos educativos de los estudiantes a fin de erradicar las posibilidades de reprobación o rezago. El objetivo de la investigación pretende dar cuenta de la distancia existente entre el discurso y las realidades de las escuelas de educación básica dentro de las sesiones destinadas para el desarrollo de dichos Consejos. Este estudio se posiciona en el paradigma interpretativo dentro de la metodología cualitativa y, concretamente a través de un Estudio de casos múltiples debido a que se busca la comprensión de las prácticas de los Consejos escolares. Para ello, se recogen las impresiones de docentes, especialistas y directivos por medio de la aplicación de técnicas de recogida de datos como son observaciones, entrevistas y grupos focales. Dentro de los resultados se identifica que la visión que las autoridades educativas tienen con respecto a los resultados de las prácticas de los Consejos escolares es optimista, no obstante, su implementación dista de las necesidades de cada institución; debido a que el discurso oficial se encuentra lejos de abordar las problemáticas reales de cada plantel educativo. Asimismo, se recupera que, de acuerdo con la experiencia de los docentes, las estrategias de mejora requieren ser contextualizadas a la realidad de los estudiantes de cada escuela. Se concluye que no existe una simetría entre el discurso y las prácticas desarrolladas dentro

de las sesiones de los Consejos, pues estas, se traducen en la atención a la carga administrativa, que nada tienen que ver con la intención de mejorar la calidad de la educación, dando con ello la aparición de la simulación.

PALABRAS CLAVE: Educación básica; trabajo docente; personal docente; experiencia pedagógica y estudio de casos.

ABSTRACT

This work depicts basic education teachers and agents' attitudes within the officially-mandated Teachers' Meetings sessions. The Ministry of Education's rhetoric states that such meetings are to be collective spaces for reflection and commitment development to foster students learning processes and, thus, eradicate any possibility of educational failure or lagging behind. However, this research aims to unveil the existing gap between such a rhetoric and what truly takes place inside the sessions allotted for Teachers' Meeting in basic education schools. The study followed an interpretative paradigm in qualitative research methodology, specifically the multiple case study, as it aimed to understand the practices carried out inside Teachers' Meetings. Teachers, specialists, and principals' impressions were gathered through the application of data-collection techniques such as observation, interviews, and focus groups. The results showed that while school authorities hold an optimistic vision for the outcomes of such meetings, the sessions' content drifts far away from each institution's needs. The reason is that the official rhetoric fails to address the real problems faced by each individual school. Likewise, it was found that, according to teachers' experience, improvement strategies ought to be contextualized to the reality faced by the students in each school. This work concludes that there is no alignment between the official rhetoric and the actual practices followed in the Meeting sessions, for these usually focus on administrative workload issues which have nothing to do with any intention of improving the quality in education, and, thus, seem to merely give the appearance of institutional compliance.

KEY WORD: Basic education; teaching practice; teachers; pedagogical experience and case studies.

1. INTRODUCCIÓN

El Consejo Escolar conocido en México como Consejo Técnico Escolar (CTE), en la actualidad representa la instancia donde se han tejido distintos discursos que van desde planteamientos oficiales, los cuales glorifican las prácticas que en dicho órgano se gestan, hasta expresiones estridentes, que ante la dificultad de establecer el equilibrio entre el decir y el hacer en los centros escolares de educación básica, claman por una experiencia congruente entre ambos. A la luz de las preocupaciones, la presente investigación, en el marco de la discusión actual, juega un protagonismo crucial, pues se encarna en realidades concretas para dar cuenta de la manera cómo se da vida a dichas prácticas.

Cabe señalar que, en México la educación básica la constituyen tres niveles educativos obligatorios: el preescolar de tres años atiende niños de 3 a 5 años; la primaria consta de seis años escolares y a ella asisten niños de 6 a 12 años y, por otro lado, la educación secundaria se imparte en tres años con estudiantes de 13 a 15 años. Interesa resaltar que, en dichos niveles se ofrece también el servicio educativo de la educación especial a través del trabajo realizado por las Unidades de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular (USAER), la cual da atención a estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, llámese discapacidad o aptitudes sobresalientes.

El abordaje de este objeto de estudio (la práctica de los Consejos escolares) implica volver la mirada a los actores que están detrás y al frente de su desarrollo, quienes, por una parte, apuestan al éxito de este ejercicio como la estrategia que garantiza el desarrollo integral de los estudiantes, y quienes, por otra, se encuentran reuientes a otorgar significado real a esta respuesta educativa. Resulta indiscutible, este estudio busca sembrar la reflexión sobre las concepciones contrapuestas sobre el trabajo realizado en las sesiones del Consejo en cuestión y sobre la manera de responder a tantos retos. Evidentemente, el planteamiento es decisivo para reconocer la existencia de una transformación o una simulación de la que son parte los actores educativos de la educación básica.

El propósito de la investigación es dar a conocer la distancia que se presenta entre el discurso oficial sobre el trabajo que debe desarrollarse dentro de las sesiones que dan vida a los Consejos escolares y la realidad de lo que en este espacio ocurre, misma que obedece a las necesidades contextuales de cada centro educativo. El interés por el tema se manifiesta no solo por lo novedoso, sino por conocer desde la voz de sus principales protagonistas las consecuencias de lo planeado al principio del ciclo escolar y las subsecuentes ocho sesiones, lo exigido en el planteamiento oficial y las necesidades propias de cada centro educativo, así como el seguimiento de su ejecución.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Estado del arte

Cruz (2007) considera que el Consejo escolar es un espacio simbólico donde los intereses, el poder y el control, cobran vida para reafirmar los valores de la institución. Sin embargo, aunque los encargados del centro educativo son quienes presiden las reuniones de este colegiado, “su autoridad no es del todo autónoma, [puesto que] está subordinada a un sistema de control jerárquico” (p. 852), al tener que utilizar la guía para la estrategia de mejora y materiales para trabajar en dichas sesiones proporcionadas por la autoridad central.

En el mismo tenor, Camacho, Díaz y García (2014) describen que los objetivos de los Consejos escolares “tienen como misión asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela” (p. 306), y especifican que en estas juntas se tratan las problemáticas, se planea y se detectan los retos para una mejora educativa, buscando con esto el progreso en los procesos educativos de los alumnos, de igual manera minimizar o eliminar el atraso escolar y fortalecer el desarrollo de los profesional de la educación. Por lo tanto y, en palabras de Ponce (2014), el Consejo es el lugar idóneo para analizar y tomar decisiones en torno a los problemas de la institución educativa, el desarrollo profesional y prácticas del profesorado, en el que, según lo indicado por Cruz (2007), permite a los actores comprender cómo se encuentra la escuela, antes de intentar cambiarla.

Con respecto al trabajo desarrollado durante las sesiones, Castañón (2010) afirma que “los consejos escolares deberán impulsar actividades relacionadas con la transparencia y rendición de cuentas, evaluación, gestión participativa, el desarrollo integral del alumnado y de la escuela en general” (p. 9). En igual forma, Castañón (2010) aporta que desde el inicio del ciclo en la reunión se realiza el plan de trabajo escolar anual. Como puede observarse, son actividades relacionadas con las problemáticas de la escuela, así como de gestión en general, para la mejora educativa.

En cuanto a la conformación del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), en la Ley General de Educación de 1993, en su capítulo VII, sección 2, se establecen las disposiciones, atribuciones y responsabilidades sobre la intervención de las familias y la sociedad en general (DOF, 1993). Esta Ley promovió también la creación de consejos de participación en la educación tanto nacional, como estatales y municipales, a fin de que se desarrollara trabajo colegiado tanto interno como externo de la escuela, con la finalidad de que:

Las acciones, políticas y programas que se decidan llevar a cabo dentro de las escuelas sean consensuadas no sólo entre los docentes, directores y supervisores, sino [que además pudiesen participar] los padres de familia y sus representantes, autoridades municipales [e integrantes] de la sociedad civil interesados en aportar sus ideas y conocimientos para el buen funcionamiento de la escuela y del sistema educativo (Martínez, Bracho y Martínez, 2007, p. 40).

A tal efecto, se implementaron en el Acuerdo 280 los Lineamientos generales para la formación y ejercicio de dichos Consejos. Actualmente, el ejercicio concreto que establece el que hacer de los Consejos Escolares de Participación Social se encuentran establecidos en el Acuerdo Secretarial 716. Jiménez (2003) argumenta que con la creación y el fortalecimiento de los mencionados organismos se busca transformar la escuela, desde ella y desde las comunidades que la conforman. Es necesario indicar que, según el Programa Escuelas de Calidad (PEC) “ha aumentado el nivel de confusión al obligar a las escuelas a constituir los [Consejo Escolar de Participación Social]” (Loera, 2006, p. 13). Cabe argumentar que tanto los Consejos escolares como los Consejo Escolar de Participación Social son órganos colegiados de la escuela y donde se toman las decisiones encaminadas a promover el cambio de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cruz (2007) da sentido e importancia a los Consejos para los directivos y maestros, por medio de las actividades diseñadas para la toma de decisiones adecuadas, decisiones encaminadas a alcanzar la tan anhelada educación de calidad, además agrega que dichas reuniones “existe una tendencia hacia la ritualización en la interacción de los sujetos” (Cruz, 2007, p. 842). Por otra parte, Buarque (2012) hace referencia de la efectividad de los Consejos escolares en Brasil, donde se rescata el compromiso de los educadores y de la sociedad en general, ejerciendo control sobre asuntos relacionados con la gestión democrática de la educación, por lo tanto, los mencionados Consejos fomentan la democracia en la educación.

En razón a las consideraciones anteriores, es inevitable meditar que instancias como el Consejo escolar son fundamentales para tomar las decisiones pertinentes a cada institución educativa a fin de evitar el trabajo atomizado centrado en el individualismo, pues a través de estos espacios se pretende un tipo de trabajo de carácter colegiado bajo la autonomía escolar. A nivel discursivo, esa oportunidad de realizar un trabajo sistemático en colectivo, dentro de un clima de confianza, donde se logren negociaciones en interacción con los otros, suena evidentemente atractiva. Pero precisamente en este documento se pretende conocer la práctica que le corresponde a ese discurso, abordando cuestionamientos sobre la traducción de las sesiones del Consejo escolar en la mejora educativa de los escolares, develando si se está alcanzando la transformación educativa en el nivel básico mediante de la práctica de los Consejos en cuestión.

2.2. Organización y funcionamiento de los consejos escolares

Interesa reconocer que en México antes del Consejo escolar existía otro organismo conocido como el Consejo Técnico Consultivo, ambos han buscado y atendido lo relacionado con el funcionamiento y con la ordenación de las escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria. Se tiene pleno conocimiento que gracias a la gestión y al trabajo de manera colaborativa entre docentes y directivos se puede alcanzar un progreso significativo en el desempeño de dichos actores. En este tenor, se pretende indagar si es mediante las reuniones establecidas para el Consejo escolar que se logra dicho progreso al lado de la transformación educativa.

En lo relativo a las disposiciones que exponen las autoridades educativas, se recupera que, es en los espacios destinados para dar vida a los Consejos habrán de estar presentes ejercicios de diálogo, toma de decisiones acorde a la realidad de cada centro escolar y una armónica interacción entre pares. Todo ello a la par del trabajo de diseño y realización de estrategias tendientes a lograr un mejor aprendizaje en los alumnos. La finalidad va encaminada a establecer una estrategia de mejora que aborde las deficiencias y fortalezas de la institución, con la participación de todos sus integrantes, estos son el directivo, los docentes y especialistas de cada plantel educativo.

Cabe señalar que, la estrategia de mejora escolar se presenta como el instrumento idóneo para planificar y diseñar las estrategias adecuadas, a fin de favorecer el perfeccionamiento de los aprendizajes de los estudiantes, así como fortalecer la actualización y profesionalización de los docentes. Por medio de dicha estrategia, y en aras de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a nivel colectivo se instituye un compromiso de acciones específicas y verificables, compromiso encaminado a atender las necesidades de la institución.

La SEP (2013a) afirma que dicho Consejo se traduce como la instancia donde los actores educativos toman decisiones pertinentes, para cumplir con lo que determinan los documentos oficiales relacionado con aspectos que tienen que ver con el desarrollo de los estudiantes, tomando en cuenta el contexto social donde se desenvuelven, así como sus características particulares y las de cada centro escolar. En esta tónica, se identifica que es

en este espacio donde con responsabilidad y compromiso se diseñan e implementan acciones precisas para mejorar la situación de cada plantel.

Por otro lado, los agentes que forman parte de esta instancia son docentes, directivos, inspectores o cualquier especialista que esté en contacto directo con las dinámicas y procesos educativos de las escuelas de educación básica. Quien funge como líder en estas sesiones es quien cumple con la función de directivo o supervisor, pero no tienen la facultad de establecer las fechas en que se desarrollan estas reuniones. En este sentido, cabe señalar que quienes la tienen son las autoridades educativas de nivel federal.

Las fechas que marcan con antelación para dar cumplimiento a las sesiones de los Consejos escolares en cada escuela se organizan en dos etapas: La primera de ellas es la conocida como Sesión Intensiva y se ubica al principio del ciclo escolar y su duración es de cinco días. La segunda representa las Sesiones Ordinarias que se realizan de manera mensual (último viernes) durante el ciclo escolar, y estas son ocho durante el curso. Los profesionales de la educación deben asistir de manera obligatoria a todas y cada una de las sesiones programadas, y atender únicamente los temas y actividades indicados por las autoridades educativas. Al respecto, la SEP (2013a) enfatiza que:

Por ningún motivo los días programados para las sesiones del [Consejo escolar] se usarán para llevar a cabo actividades sociales, cívicas, festivas o cualquier otra acción que no esté indicada en los presentes lineamientos y que no se autorice por el Titular de los servicios educativos en la entidad (p. 9).

En cambio, en este tiempo y espacio los docentes y directivos deben gestar acciones que aborden problemáticas como la gestión escolar o la que tiene que ver con los procesos educativos propiamente dicho; pues la finalidad es favorecer el mejoramiento de las acciones que se relacionan con la vida en la escuela. Para ello, se hace indispensable el reconocimiento del contexto social e institucional de las escuelas con el fin de plantear soluciones acordes a sus necesidades particulares de los estudiantes, de la comunidad y del plantel educativo.

Con base en los textos oficiales, se busca a través de las diversas acciones, dirigir los esfuerzos al fortalecer aprendizajes significativos en los estudiantes, al abordaje de la normalidad mínima, atención al atraso académico y al abandono escolar; así como a la promoción de ambientes de convivencia escolar mediante una educación de calidad. Obedeciendo a la idea de considerar no solo el aprendizaje, sino el desarrollo de los estudiantes como responsabilidad de todos los agentes involucrados en la dinámica educativa, se sugiere trabajar de manera colaborativa y el aprendizaje generado entre iguales. Lo anterior, a nivel discursivo, posibilita la oportunidad de laborar en este espacio con los miembros del Consejo a fin de planear las estrategias de mejora para los procesos educativos del estudiantado.

Las acciones consideradas dentro del plan de mejora (donde establecerán la estrategia a seguir según la autoevaluación diagnóstica realizada para conocer lo relativo a la escuela) habrán de verificarse de manera periódica, esto es, al principio, en el transcurso y al concluir del ciclo escolar, con el objetivo de rescatar situaciones que obstaculicen el

cumplimiento de estas, la intención es retomar el rumbo a través de la toma de decisiones pertinente y coherente a las necesidades del plantel, para lo cual se requiere de la construcción de instrumentos indicados para tal efecto.

Evidentemente, el proceso de evaluación es crucial para conocer tanto las debilidades como las fortalezas que se rescatan al implementar el plan de mejora de la institución. Cabe señalar, que en este espacio se considera a la autoevaluación como el elemento idóneo para mejorar y examinar el proceder de directivos y docentes con respecto a lo planeado y a lo implementado.

2.2.2. *La estrategia de mejora escolar*

Interesa exponer que, los profesores mexicanos inician el ciclo escolar con la fase intensiva de trabajo en los Consejos escolares; diseñando concretamente las estrategias educativas de cada escuela para el ciclo escolar por iniciar y en México, dichas estrategias, son conocidas como la Ruta de mejora. Dentro de estas se ponen de manifiesto y por escrito las decisiones que los docentes toman en cuenta en las sesiones de trabajo para edificar y mejorar su centro educativo. De manera particular se enfocan en los alumnos y en su desarrollo académico.

Esta estrategia de mejora escolar se presenta como esa herramienta afín a la organización y planificación de las actividades encaminadas a favorecer el perfeccionamiento de los aprendizajes de los escolares, así como al progreso profesional de los profesores. A través de ella, y en aras de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a nivel colectivo se instituye un compromiso de acciones específicas y verificables, compromiso encaminado a atender las necesidades de la institución. De acuerdo con la SEP (2014), la estrategia en cuestión:

Es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar [CTE] regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar al cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (p. 10).

En la dinámica escolar entran en juego una serie de prácticas tanto individuales como colectivas, encauzadas a alcanzar metas en común para el mejoramiento de la institución educativa; estas son traducidas en información o datos requeridos por las autoridades que habrán de presentarse en formatos específicos, con el propósito de evidenciar la atención dada a las problemáticas que se detectaron en cada escuela de educación básica, esto es, a las acciones realizadas para tal efecto. Dentro de la dicha estrategia de mejora se requiere atender cuatro prioridades, cuatro condiciones, así como tres proyectos que se engloban en el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME), el cual enfatiza:

- a) Cuatro prioridades educativas: mejora del aprendizaje, normalidad mínima escolar, alto al rezago educativo desde la escuela y convivencia escolar,
- b) Cuatro condiciones generales: fortalecimiento de los CTE [Consejo Técnico Escolar], y de CTZ [Consejo Técnico de Zona Escolar], de la supervisión escolar, descarga administrativa y participación social,
- c) Tres proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela -escuela de tiempo completo-, una estrategia para disminuir el rezago educativo -escuelas de excelencia para abatir el rezago educativo- y un nuevo recurso educativo -equipos de cómputo para alumnos de quinto grado de educación primaria- (DOF, 2014, p. 6).

Cabe señalar, que es menester de este conjunto de Estrategias de mejora planificar acciones concretas para optimizar el servicio educativo, esto a partir de un diagnóstico de una situación educativa en el centro escolar, mismo que habrá de ir acompañado de una serie de evidencias, con el propósito de posibilitar la priorización de las acciones, el planteamiento de los objetivos y las metas.

3. MARCO METODOLÓGICO

Con el propósito de adentrarse y comprender las dinámicas e interacciones que dan vida a los Consejos escolares, se requiere hacer una nueva lectura desde una postura interpretativa que permita abordar desde la subjetividad de los actores las prácticas y relaciones que ahí se gestan, con la finalidad de interpretar las aristas que tocan a este fenómeno educativo en particular. Para lograrlo, se pretende recuperar la experiencia que han vivido los miembros que participan en este órgano, edificar el significado y dar sentido a estas prácticas y ejercicios académicos. El objetivo de la investigación pretende dar cuenta de la distancia existente entre el discurso y las realidades de los centros escolares de educación básica dentro de las sesiones destinadas para el desarrollo de los Consejos.

La interpretación que logre generarse en el ejercicio de esta investigación atenderá la experiencia, expectativas y perspectivas de todos y cada uno de los personajes partícipes en el desarrollo de las sesiones de los Consejos y en la planificación de las estrategias de mejora en los centros escolares de educación básica. El intento de edificar dicha comprensión consiste en establecer conexiones de los fenómenos educativos que suceden en las reuniones de trabajo dentro de los Consejos escolares.

3.1. Paradigma interpretativo

Se reconoce de capital importancia el posicionamiento paradigmático en cualquier proceso de investigación, pues este posibilita al investigador un punto de vista para analizar e interpretar los fenómenos estudiados, con el fin de concebir una realidad en concreto. “La perspectiva interpretativa emergió como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales... [cuyo] objetivo fundamental [es buscar] la comprensión -Verstehen- del significado de los fenómenos sociales” (Sandín, 2003, p. 56). Las interpretaciones que se logran desprender de este enfoque están íntimamente relacionadas, en este caso, con los aspectos que conciernen al ámbito educativo.

Sería imposible no considerar la aportación de Van Maanen (como se citó en Sandín, 2003), quien afirma que “el objeto de la investigación es la acción humana -por oposición a la conducta...-, y las causas de esas... residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas” (p. 56). En este caso, se busca la construcción de la comprensión de acciones de los docentes, con respecto a alcanzar la transformación educativa a través de la práctica de los Consejos escolares. Se traduce en la atención a la vida de estos actores educativos que desde esta perspectiva se consideran como significativas por ser únicas y singulares.

3.2. Metodología cualitativa

En congruencia con el paradigma interpretativo se selecciona la metodología cualitativa para guiar esta investigación. De acuerdo con Denzin y Lincoln (como se citó en Rodríguez, Gil y García, 1996) esta “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (p. 32). En otras palabras, a través de ella se estudia la realidad de este fenómeno educativo relacionado con los Consejos escolares en el contexto natural. Esto es, en las mismas sesiones realizadas el último viernes de cada mes para dar sentido e interpretarlas de acuerdo con los significados que tienen para los docentes, especialistas y directivos que en ellas participan.

La recuperación de lo que directivos, supervisores y docentes expresan con respecto a esta realidad educativa, permite el reconocimiento de que existen diversas voces que dan vida a un mismo fenómeno, lo cual posibilita el respeto a la subjetividad de este hecho. Adquiere relevancia indicar que, el rasgo inductivo que caracteriza a la investigación cualitativa se relaciona con el descubrimiento y hallazgos que se realizan durante su desarrollo, más allá de algún tipo de verificación. Por su parte, en cuanto a lo holístico, los participantes y escenarios se abordan como un todo integral, reconociendo que todas las perspectivas tienen valor y cualquier sesión del Consejo es digno de ser estudiado; lo cual posibilita alejarse de la imposición de visiones previas por parte de los responsables de esta indagación.

3.3. Método: estudio de caso

Continuando en esta misma línea, y con la intención de recuperar la subjetividad de las voces, de las experiencias y vivencias de los profesionales de la educación en relación con el ejercicio de las sesiones que se producen dentro de los Consejos escolares, el Estudio de Casos viene a ser el adecuado para lograrlo, ya que en palabras de Latorre et al. (como se citó en Sandín, 2003), “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (p. 174).

Particularmente, mediante el Estudio de casos múltiple es que se logra hacer visible este fenómeno, lo que equivale a hacer comprensible su acción. Este método desempeña un papel fundamental, pues resulta ser una herramienta útil para ampliar el conocimiento sobre las prácticas desarrolladas en los espacios destinados para los Consejos en cuestión, tendientes a elaborar el plan de mejora en el cual se fija el rumbo según la autoevaluación

diagnóstica realizada para conocer cómo se encuentra la escuela. Como la manera de investigación, este tipo de estudio se caracteriza por su interés sobre la gestión escolar de estas instituciones educativas, así como a las prioridades manifiestas en el desarrollo de las sesiones.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Indiscutiblemente, las técnicas e instrumentos de recolección de datos juegan un rol preponderante en el proceso de indagación de este fenómeno educativo, pues posibilitan un acercamiento y recuperación de datos esenciales que abren la oportunidad para analizar e interpretar una realidad desde diferentes visiones y experiencias. En este sentido, los investigadores harán uso de tres técnicas en específico: entrevistas, grupos focales y observaciones. En el caso de la primera, se dirige la entrevista a un total de 15 informantes, estos son directivos de escuelas de educación básica: tres de nivel preescolar, tres en primaria, tres más en secundaria, también tres de educación especial, al igual que tres Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

Para el abordaje de los grupos focales se considera al total de los docentes participantes de los Consejos. Con el objetivo de abarcar y organizar los niveles educativos mencionados se opta por el desarrollo de cuatro de estos (docentes de preescolar, primaria, secundaria y educación especial); siendo un total de 52 actores educativos. Concretamente la técnica de la observación se diseña para atender las reuniones en el pleno desarrollo de esta dinámica, en cada nivel educativo, en el lapso de seis meses. La duración de las observaciones realizadas por los investigadores cubre la jornada laboral completa, esto es, de entre 5 a 8 horas por sesión en cada escuela.

4. REVISIÓN DE LOS RESULTADOS

Partiendo de los argumentos oficiales, suponer “que los participantes reconozcan las oportunidades que brinda el Consejo Técnico Escolar para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos” (SEP, 2013b, p. 5), pondera la posibilidad de tener una solución a la mano con respecto al progreso educativo de los escolares en los diferentes planteles educativos de educación básica, sin embargo, esta cita puede ser útil para discutir el abismo existente entre el discurso y la realidad; pero antes de ello, es requerimiento en un ejercicio de balance encaminado a conocer el funcionamiento de los Consejos escolares, develar los aspectos que lo fortalecen.

Primeramente, se reconoce que la logística para el desarrollo de las sesiones de trabajo de los Consejos tiene una organización previa, la cual es asignada para ser atendida mensualmente. Interesa rescatar que, la colaboración de los docentes no se limita al aspecto didáctico-pedagógico, pues en este espacio tienen la posibilidad de atender problemáticas educativas con la intención de diseñar un plan de acción tendiente a resolverlas. El compromiso determinado en esta instancia da pie para abordar acciones tendientes a resolver situaciones educativas que obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes, a su vez fortalecer el trabajo realizado en la escuela. Interesa subrayar una de las prohibiciones que se señalan en los documentos oficiales:

Por ningún motivo los días programados para las sesiones del [Consejo] se usarán para llevar a cabo actividades sociales, cívicas, festivas o cualquier otra acción que no esté indicada en los presentes lineamientos y que no se autorice por el Titular de los servicios educativos en la entidad (SEP, 2013a, p. 9).

No obstante, en una de las sesiones se observó una fiesta de bienvenida ofrecida a docentes noveles de la zona escolar; celebración que de acuerdo con los docentes se argumenta como necesaria por ser un acontecimiento importante y por ser la única oportunidad donde se podían reunir para tal efecto. Tal realidad permite valorar lo que para los docentes es fundamental en el plano afectivo, justificando desde esta postura la falta de atención a tal instrucción impuesta a nivel federal. En cambio, en otra institución se afirma que anteriormente, los espacios destinados para el trabajo de los Consejos se tomaban para organizar fiestas u otros aspectos de la escuela, pero ahora eso ha cambiado pues se atiende el desarrollo de las estrategias de mejora escolar.

De acuerdo con docentes con varios años de experiencia en el servicio educativo, el trabajo en las sesiones de los Consejos se realiza de manera más organizada con respecto a años atrás, pues ya están señalados los tiempos y las actividades. Con respecto a los docentes noveles, desde su experiencia consideran que el trabajo generado en las sesiones de los CTE sirve y se ve reflejado en el aula, a pesar de la cantidad exagerada de trabajo administrativo solicitado; además reconocen la importancia de generar estrategias enfocadas a las necesidades de la propia institución.

Esta realidad rescata uno de los propósitos del Consejo, “que los participantes reconozcan las oportunidades que les brinda dicho órgano para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos y a partir de estas, determinen las acciones que desarrollarán en su escuela a lo largo del ciclo escolar” (SEP, 2013b, p. 5). Resulta oportuno indicar, en su gran mayoría, los maestros afirman que es un momento para compartir experiencias y sobre todo para analizar los resultados con base en las acciones programadas.

Las experiencias de profesores noveles con respecto al trabajo desarrollado en el Consejo escolar enfatizan la posibilidad de realizar un análisis sobre los avances de los proyectos académicos, culturales o deportivos; mismos que desde su perspectiva ayudan a mejorar su trabajo áulico, de igual manera identifican la calidad del trabajo efectuado institucional e individualmente. Se considera que el funcionamiento de los Consejos depende de la cooperación y trabajo de los docentes, quienes están de acuerdo en la periodicidad de las sesiones para poner en práctica y evaluar lo planificado. La percepción expuesta, se encuentra en congruencia con el DOF (2013b), al reconocerse como:

El órgano integrado por la o el director (a) del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado de las escuelas de educación básica. Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión (párr. 12).

En esta tónica optimista, las prácticas de los Consejos se interpretan, para un pequeño grupo de docentes, como un proceso donde se produce un trabajo colaborativo y

colegiado, pues lo visualizan como un espacio para expresar experiencias, debilidades y fortalezas encaminadas al reforzamiento institucional. No obstante, se hace patente en este ejercicio de análisis, la inclinación de la balanza hacia situaciones que evidencian más obstáculos que fortalezas en el funcionamiento del órgano en cuestión.

Resulta interesante rescatar en función al énfasis otorgado por el documento de los «Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares», la razón de ser de este tipo de Consejos, el cual “de manera inmediata y a partir de sus necesidades y contextos específicos identifica, analiza, atiende, da seguimiento y evalúa situaciones de mejora educativa en beneficio de los estudiantes de su centro escolar” (SEP, 2013a, p. 7). Lejos del discurso, subyace una realidad que es muestra de análogos efectos en las escuelas, según profesionales de la educación, ya que la información, por un lado, va perdiendo la idea original y, por otro, se va generando una serie de excesos de trabajo, pues al final, además de lo indicado en los documentos oficiales, los docentes deben atender lo que los inspectores y directivos solicitan de manera individual.

La atención de los mencionados e imprecisos excesos de trabajo resultan ser pieza clave en el descuido tanto del bosquejo como de la valoración de las situaciones de mejora educativa. En voz de la docencia, se afirma que dentro de las acciones efectuadas en las sesiones de los Consejos, en repetidas ocasiones se simula el trabajo, pues se realiza independientemente de su pertinencia, lo cual obedece a la necesidad de dar prioridad a otros asuntos propios de la administración escolar impuestos, ya sea por el supervisor o por el director, los cuales se encuentran lejos de posibilitar el análisis de la práctica y la planificación de estrategias tendientes a atender los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Lo recién mencionado permite retomar la idea de discutir el abismo existente entre el discurso y la realidad; esta última deja de lado lo que en la primera se indica, que el Consejo escolar, “es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2013a, p. 8). Esto obedece a la dificultad de enfrentar los retos del plantel a fin de trazar el camino hacia su mejoramiento e impactar en el progreso académico de los estudiantes. En la mayoría de las ocasiones, y a pesar de la existencia de una buena disposición de los docentes por responder a las necesidades de sus escuelas, la falta de tiempo para analizar tal complejidad resulta ser un evidente obstáculo; aunado a la necesidad de amalgamar en este las múltiples actividades de los centros escolares.

Por otro lado, las acciones consideradas dentro del Plan de mejora habrán de verificarse de manera periódica, esto es, al comienzo, durante y al concluir el ciclo escolar, con el propósito de rescatar situaciones que obstaculicen el cumplimiento de estas. La intención es retomar el rumbo a través de la toma de decisiones pertinente y coherente a las necesidades del plantel, para lo cual se requiere de la construcción de instrumentos indicados para tal efecto (SEP, 2013a).

Ante esto, se recupera que a pesar de experimentar esa sensación contradictoria de cuidar los tiempos establecidos para avanzar en las acciones solicitadas en la guía; los

productos solicitados están tan cargados de actividades, que resulta imposible concluirlos en una sesión. En algunos casos, los docentes requieren hacer los trabajos con antelación para ir avanzando, aun así, no siempre logran terminar y frecuentemente salen más tarde de la hora dispuesta. Además de lo ya mencionado sobre la saturación de las actividades programadas mensualmente, en ocasiones se atienden temas diferentes a los solicitados en los Consejos, como lo son las situaciones administrativas o actividades impuestas por inspectores, directores o supervisores, que desde la percepción de los docentes no tienen sentido. En cuanto al funcionamiento de esta instancia, se logran develar estos comentarios:

“Yo considero que no es tan funcional como se menciona, porque es mucha papelería, mucha administración, es mucha carga... ya uno no puede aplicar una actividad y ver el propósito, sin miedo a equivocarte, sin estar «hay me falta la foto para la evidencia»” (Informante₄).

“Hay veces que andamos en jueves, miércoles antes del Consejo recabando evidencias, porque no podemos hacer entrega de papelería administrativa y se nos olvida, o lo vamos dejando de lado, ya cuando va a ser el Consejo, revisamos y es cuando dice uno me faltó esto, aquello, y entonces es cuando lo hacemos rápido o al ahí se va, por presentar evidencia” (Informante₃).

“Pues como directivo, se muy cansado atender los aspectos administrativos más que todo” (Informante₈).

Como se puede apreciar, el trabajo en los Consejos escolares representa una pesada carga burocrática, a pesar de existir en la normatividad la intención expresa de disminuirla a los profesionales de la educación, tal como se valora en las palabras del entonces Secretario de Educación Aurelio Nuño Mayer al presentar el Plan de Escuela al Centro:

Como he expresado en otros foros, se acabó el tiempo en el que las escuelas estaban al servicio de los intereses políticos o burocráticos... nuestra carga burocrática es excesiva y no tenemos tiempo suficiente para dedicarnos a la enseñanza... estas medidas permitirán reducir la carga burocrática y reorganizar los planteles de tal manera que se puedan enfocar en mejorar la calidad de la educación (SEP, 2016, párr. 8).

Las intenciones recién mencionadas en cuanto a desburocratizar a las escuelas no han logrado materializarse en los centros escolares o por lo menos en el sentir de los maestros, como se puede rescatar párrafos atrás. Situación que sucede en buena medida por la tradición arrastrada desde la época de la colonia donde la burocracia era un instrumento de control de la corona española, lo que a la postre se convirtió en un hábito que se sigue reproduciendo hasta la actualidad, a pesar de los decretos existentes en sentido contrario. Las sesiones del Consejos se consideran funcionales en cuanto al intercambio de ideas, opiniones y experiencias, en ese aspecto es enriquecedor, sin embargo, se hace presente la extenuante carga administrativa; bajo la lógica de cumplir con lo establecido:

Que el Consejo Técnico Escolar (CTE) es la instancia en donde docentes y directivos velarán por hacer cumplir los principios del Artículo 3º Constitucional para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes a través de una educación de

calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, así como dar seguimiento y evaluar los fines y criterios dispuestos en los Artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación (SEP, 2013a, p. 7).

No obstante, este discurso se desvanece en la realidad de las instituciones escolares, pues tal compromiso se reduce y se interpreta como el desarrollo de una serie de ejercicios solicitados en los documentos oficiales, que son realizados por los docentes paso a paso, registrados en un formato en particular y, para los cuales se asigna un tiempo corto en comparación con la cantidad de esfuerzo, análisis y reflexión que se requiere. Tales actividades habrán de ser registrados como evidencias de trabajo, como si esta rutina burocrática garantizara en automático el mejoramiento escolar.

4.1. La estrategia de mejora, su seguimiento y evaluación

Resulta oportuno retomar una idea planteada con anterioridad, con respecto a que la estrategia de mejora escolar se traduce en la herramienta adecuada para planificar las estrategias que servirán para atender y favorecer los procesos de aprendizaje de los escolares. Empero, en oposición a esta postura oficial, se desprende de la realidad este ejemplo, el cual va en dirección contraria:

“Pero todas las estrategias que hemos hecho no han servido de nada, porque los papás no les están ayudando en la casa, además, muchas de las actividades que habíamos propuesto antes no se llevaron a cabo porque nos faltó mucho tiempo” (Informante₂).

Según se ha citado en uno de los documentos de la SEP (2013a), en cuanto a la planeación, es necesario “analizar cuidadosa y conscientemente el contexto escolar... a partir de la autoevaluación diagnóstica del estado en que se encuentran los asuntos fundamentales de la escuela” (p. 12). Tal desafío de autoevaluarse debe ser resuelto en el espacio del Consejo escolar. No obstante, debido a lo estructurado, lineal y poco flexible del desarrollo de la estrategia de mejora, se resta tiempo para realizar tan cuidadoso y consciente análisis del contexto escolar. Con respecto a los asuntos fundamentales de la escuela, los indicados para ser abordados en este esquema operativo no necesariamente resultan ser lo de mayor importancia para cada institución.

Es sabido que cada uno de los centros escolares da muestra de innumerables situaciones problemáticas que merman e inciden en el desarrollo armónico de los procesos educativos, aun sabiéndolo no son atendidos dentro del desarrollo de la estrategia de mejora, lo cual indica que esta se encuentra lejos de ser una condición necesaria o suficiente para mejorar la dinámica académica en los centros escolares de educación básica. Con base en la experiencia de los profesionales de la educación:

“La Ruta de Mejora se enfoca mucho al aprendizaje de los niños, y debería ser un poquito más a las necesidades, no nada más podemos enfocarnos al aprendizaje... hay otras necesidades básicas que no se están cubriendo” (Informante₁₃).

Lo dicho, implica volver la mirada hacia el hecho de considerar al contexto institucional de manera general a fin de evitar reducirlo solo a procesos de aprendizaje de

los estudiantes. La pretensión oficial persigue la generación de alternativas para emprender este titánico compromiso relacionado con el perfeccionamiento de los aprendizajes de los estudiantes. Desafortunadamente, tal compromiso se ha limitado a la actuación del profesorado, considerándolo prácticamente como el único responsable de la situación educativa actual.

En este mismo tenor de ideas, se encuentra presente en el plano oficial el discurso reiterativo que en el espacio de los Consejos se permite diseñar estrategias encaminadas a solucionar problemáticas. Aparentemente dicho plan se convierte en el esquema operativo idóneo para tal efecto, sin embargo, al trasladarlo a la realidad difícilmente se logra, pues entre el discurso y la realidad institucional, se hacen patentes más diferencias que coincidencias:

“En la práctica muchas veces se dificulta llevar a cabo lo planteado en la estrategia de mejora en los esquemas que ahí se plantean por diversas circunstancias, por ejemplo, que primero que nada depende de la organización que se tenga y de la especificación de cada persona para realizar cierto trabajo o desempeñar cierta práctica en el aula, o lo más importante para mí son los tiempos, o sea, jugamos con tiempos demasiados saturados que impiden que el docente sea el que se aboca a la estrategia de mejora, entonces que esté dando clases, esté llenando documentación, que esté trabajando para el aspecto de la prioridad que le tocó. Quizás los directores y subdirectores también están saturados de actividades que también impiden llevar, por ejemplo, un seguimiento adecuado a las actividades que se plantearon en la Ruta de Mejora, entonces, la práctica es muy diferente a lo que se plasma... en la práctica es muy diferente, no se puede a veces” (Informante¹⁵).

Dado lo anterior, el optimismo oficial debe aceptarse con ciertas reservas, en este caso, la práctica de los Consejos en el diseño de la mencionada estrategia se vuelve una sucesión de quehaceres con tintes administrativos, ya que deja de lado, no solo la realidad, sino la otra carga excesiva de trabajo propia de cada plantel escolar, pues aparte de las sesiones y todo lo que esto implica, hay una vasta cantidad de actividades realizadas por los docente con los alumnos, pero desafortunadamente no solicitan evidenciarlo, y por lo tanto las autoridades nunca se dan cuenta de ello. En consecuencia, a la saturada dinámica de acciones, las actividades se hacen con anticipación a la sesión del Consejo escolar, solo para cumplir, debido a lo cual se presentan dudas que no se logran clarificar, además, se efectúan los productos con rapidez con la única finalidad de enviarlo, lo cual hace perder el sentido y la funcionalidad de este esquema operativo. Con base en el DOF (Transitorio, 2013a), se debe:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (párr. 17).

Panorama que se muestra un tanto confuso en la realidad, pues difícilmente se ha logrado dar vida hasta este nivel, en los planteles escolares. En contraposición, se lee en la dinámica institucional otro escenario:

“Manejan que siempre... todas las escuelas están acondicionadas óptimamente, con todos los materiales educativos para dar tus clases y llegas muchas veces a aulas que no tienen nada, ni cuentas con nada y nomás te dicen arréglatelas como tú puedas, has algo para juntar recursos. En ocasiones anda una pintando o limpiando en las tardes porque no hay quien nos ayude. Sería mejor que uno llegara y diera sus clases sin estar pensando en que yo me preocupo por el plantel, por arreglarlo y conseguir materiales y pues si es mucho trabajo en realidad” (Informante₄).

A pesar de lo anterior, es importante señalar que la guía de trabajo utilizada por los docentes en el Consejo, esta orienta el análisis de la situación institucional, lo cual ayuda a alejarse de la revisión a nivel empírico e intuitivo empleada por los profesores para identificar las problemáticas de sus centros escolares. Desafortunadamente, tal documento prácticamente no es abordado de manera exclusiva como «una guía», pues es requerimiento seguir paso a paso cada una de las actividades de las sesiones, ya que deben atenderse rigurosamente en el tiempo destinado para ello, además habrán de ser realizadas únicamente en el formato que se presenta para cada uno de los ejercicios:

“No nos dan la libertad ni siquiera de usar un formato diferente... Pues si no se hace en el formato que se indica, entonces el producto está mal, independientemente del contenido. Tienen «formatitis»” (Informante₃).

En la experiencia, los docentes desde inicio del ciclo escolar diseñan la estrategia en cuestión, no obstante, al transcurrir el tiempo, se dan cuenta que las acciones planificadas no han sido las adecuadas, por un lado, porque se conciben a partir de problemáticas preestablecidas, por otro, se debe a que en el proceso van surgiendo algunas cuestiones, quedando fuera de atención por cuidar la parte administrativa de la estrategia. En contra de lo esperado, llega el momento en donde los profesores por estar enfocados en este esquema operativo terminan descuidando el contexto y las necesidades de sus estudiantes, por lo tanto, es toral apegar dicho esquema a las circunstancias y contextos reales de cada escuela para evitar tal descuido. Dicha situación, se visualiza contradictoria al discurso oficial cuando expresa que:

Se trata de asegurar que cada profesor desarrolle con claridad su programa de estudio... deberá establecer cómo se percata de los avances de los alumnos y de las dificultades que se deben superar... no debe ser rutinario... debe ser pertinente, útil y viable... debe ser pública (SEP, 2013a, pp. 12-13).

Empero, en palabras de los profesionales de la educación se expone el siguiente ejemplo:

“En la fase intensiva en agosto, que es donde realizamos la estrategia de mejora... nos dieron una sesión para hacer todas las acciones, eso es imposible, la verdad es

imposible porque no conozco a los padres de familia, si no conozco a los alumnos, si no conozco ni siquiera a la persona que va a trabajar conmigo” (Informante₁₁).

Ante la experiencia de ciertos docentes, este esquema operativo resulta efectivo para instituciones educativas pequeñas, pues se considera que entre mayor sea la población del estudiantado, mayor será la dificultad para atender las problemáticas y conocer a los actores educativos. Además, es factible hacer uso de los recursos contemplados en algunos programas de los cuales participan las escuelas. Viene al caso comentar que tales recursos son considerados a principio del ciclo escolar, a fin de organizar la tan mencionada estrategia de mejora, sin embargo, en su generalidad no llegan a tiempo para la implementación de las estrategias. Con respecto a su seguimiento y evaluación, las estrategias diseñadas dentro de esta demandan desde la teoría, una valoración periódica durante el ciclo escolar, esto es al inicio, durante y final de este (SEP, 2013a). No obstante, la cotidianeidad responde a otra realidad:

“Ni siquiera creo haya un seguimiento, menos una evaluación; los maestros presentan sus evidencias, pero ni siquiera les dan a conocer sus áreas de oportunidad como centro escolar, es tanto el papeleo que se tiene que llenar... y no hay quien se encargue de revisarles y de leer realmente” (Informante₁).

El tiempo, se instala como uno de los mayores obstáculos en cuanto al seguimiento y evaluación del plan de mejora, lo que parece ser un proceso lento y azaroso se convierte en una acción institucional a medias. Situación que sugiere una agenda ajustada en cuanto a la implementación de las estrategias, así como poco compromiso por sistematizar tales acciones o rendir cuentas a la comunidad, lo cual pone de manifiesto la lejanía de realizarlas.

A modo de colofón de este apartado, las voces oficiales enfatizar la atención de problemáticas educativas en concreto, mismas que no reflejan la realidad que vive cada plantel escolar. Ante esto, los docentes planifican y atienden los ejercicios solicitados solo para cumplir con un trámite burocrático, lo que ven en franca desventaja debido al desaprovechamiento del tiempo, el cual podría ser destinado para la atención de situaciones que requieren ser resueltas en los espacios institucionales y áulicos de manera consciente y reflexiva.

5. CONCLUSIONES

Las autoridades educativas oficiales han alimentado el sentimiento de una necesidad impostergable de atender ciertos fenómenos educativos que obstaculizan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dicho planteamiento es válido e irrefutable, por lo que, estas autoridades en un intento de subsanar esta situación recuperan la figura del Consejo escolar, como la posibilidad de establecer un espacio de reflexión para docentes y directivos, donde pongan en la mesa de discusiones las problemáticas que deben ser atendidas a través de la implementación de un plan de acción. Esta decisión pareciera una obviedad, no obstante, se reconoce que su abordaje implica un franco desafío, pues las realidades escolares son

complejas y variadas, esto es, que son diferentes a las presentadas en los documentos oficiales.

Las prácticas recurrentes en este órgano colegiado han ganado terreno a lo que supone ser el Consejo escolar pues la carencia de tiempo y la saturada carga administrativa generan episodios de ruptura entre lo ideal y lo real. Con respecto a la estrategia de mejora, pensar en función de su desarrollo e implementación desde la teoría resulta interesante, pero en la práctica se pone de manifiesto la lejanía de lograrlo, lo cual obedece a características implícitas en la estrategia de mejora -lineal, estructural e inflexible-. El hecho de reconocer que el tiempo no es un aliado en el quehacer de los docentes da pie a obviar el análisis cuidadoso y minucioso sobre los procesos de seguimiento y evaluación de las acciones propuestas, contradiciendo con ello el discurso oficial que enfatiza a este esquema operativo como el instrumento para diseñar estrategias de solución a problemáticas educativas. Contrario a ello, se obtiene como resultado algunas decisiones desatinadamente fallidas para alcanzar los objetivos propuestos en las sesiones de los Consejos.

Encasillar el trabajo elaborado en esta instancia en una sola manera de hacerlo, deprime indiscutiblemente el proceso de transformación educativa, pues, sofoca la libertad para trabajar en congruencia con el contexto escolar. En definitiva, estas realidades producen una escala de conflictos, más allá de lo que pudiera creerse con respecto a que el trabajo y éxito del plan de mejora depende del compromiso, trabajo, tiempo y esfuerzo dedicado por los docentes de la institución. Se requiere para hacer efectiva la transformación educativa, ir más allá de la planificación de una estrategia de mejora, para esto es necesario una reorganización en los sectores económicos y políticos, y así mejorar los ambientes de la escuela.

Para los docentes de educación básica, tal esquema operativo no representa el instrumento clave para atender las situaciones educativas, contrario a ello, el exceso de carga administrativa produce efectos indeseados, los cuales llevan al deterioro de lo que desde las cúpulas oficiales se pretende sea la estrategia de mejora. Las prácticas dentro del Consejo escolar se realizan dentro de cada escuela sin que suceda nada extraordinario en la complejidad de la vida institucional, lo cual devela que este esquema operativo encarna procesos administrativos que lejos de atender problemas de la educación, obstaculizan el desarrollo de acciones tendientes a abordar situaciones reales y significativas para la comunidad escolar.

Los trabajadores de la educación observan el trabajo de los Consejos como una obligación normativa carente de sentido, pues no aportan enriquecimiento a la vida de las escuelas. De tal manera, que abordan las actividades sin profundidad, intentando responder a las demandas burocráticas, obviando de esta forma, las verdaderas discusiones académicas, así como la promoción de nuevas formas de trabajar al interior de la escuela. En otros casos, algunas escuelas optan por llevar dos agendas paralelas: la que marcan las sesiones de Consejo y, la que trata los problemas de la escuela, tal como los identifican e interpretan los directivos y docentes, esto es, desde la experiencia que tienen al respecto.

De lo anterior, se desprende la idea de una pérdida de simetría entre el discurso y la realidad, pues al verse en la necesidad de atender un sinnúmero de medidas burocráticas que den cuenta del trabajo realizado por directivos y docentes en los espacios de los Consejos escolares, se desdibujan las problemáticas reales de las instituciones educativas. El registro a nivel cuantitativo de información relacionada con el quehacer en las sesiones anula el requerimiento de escudriñar el contexto escolar para ofrecer a los estudiantes los elementos que le permitan mejorar sus aprendizajes. El factor común que caracteriza a las escuelas en este nivel educativo es la falta de apoyo, la descontextualización al momento de dar vida a las sesiones y el sentimiento de fiscalización con carga administrativa, lo que inevitablemente lleva al fracaso de este esquema operativo.

La distancia entre lo impuesto y la realidad, devela diferencias significativas. El discurso oficial es incongruente a las realidades vividas en cada una de las instituciones educativas que atienden la educación a nivel básico, educación que se aborda en el marco de la política y la administración, pues robustece el cumplimiento de un sinnúmero de obligaciones administrativas. Su atención implica como prioridad por parte de las autoridades, el llenado de formatos, el cumplimiento de las actividades establecidas en cada una de las guías de trabajo diseñadas para cada reunión, así como la atención y el envío de evidencias que den cuenta del desempeño del quehacer docente.

La falta de contextualización, en efecto, revela con claridad que la voz de los profesionales de la educación no ha sido incorporada y carece de validez para esta reforma, por lo que es inevitable reconocer que este ejercicio es más administrativo que educativo. Se define como concluyente, para lograr la misión de los Consejos escolares, el conocimiento a profundidad de las dinámicas educativas que dan vida a cada una de las escuelas de educación básica, reconociéndolas como entes únicos e irrepetibles, con sus propias problemáticas, intereses y necesidades -mismas que no se ven reflejadas en los cuadernillos de trabajo-. La obligatoriedad del cumplimiento de formatos y envío de evidencias se encuentra lejos de alcanzar los principios del Artículo 3° Constitucional, tampoco avalan un desarrollo integral del estudiantado.

El escenario que se muestra en estos espacios educativos devela la pasividad, así como la limitada disposición y poca apertura al trabajo por parte de los docentes con respecto a considerar a los Consejos como una oportunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y como un instrumento idóneo para atender las necesidades reales de las instituciones. Debido a la extenuante carga administrativa que representan las prácticas de los Consejos, se manifiesta además de un explícito rechazo, una genuina pérdida de interés por atender, desarrollar y evaluar las acciones derivadas en las sesiones de trabajo, lo cual, representa un verdadero desafío en el quehacer profesional. Ante ello, es razonable suponer un anhelo pobre, poco meritorio y bastante cuestionable sobre el trabajo que se realiza en esta instancia educativa.

El ejercicio generado en el espacio de los Consejos escolares resulta ser complicado al momento de organizar un trabajo en donde la carencia de liderazgo y la inercia de los docentes prevalecen. Como referentes indispensables a la pérdida de autonomía profesional que se hace presente en cada una de las reuniones de los Consejos, se reconoce la apatía de

la docencia, misma que los desvincula de su función y los posiciona en un estado de pasividad limitándolos a responder lo solicitado de manera acrítica, provoca con ello un deterioro en la atención de las necesidades institucionales dejando secuelas profundas en el goce de la práctica y en la transformación de las dinámicas educativas.

No obstante, las posturas oficiales asumen que la mejor manera de organizar y favorecer el funcionamiento de las instituciones educativas es a través del trabajo de los Consejos, esto mediante los ejercicios de gestión y colaboración, los cuales propician la oportunidad a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de participar activamente en situaciones académicas que surgen en las escuelas de educación básica, esto, a fin de alcanzar el máximo logro educativo para el estudiantado. Empero, con base en la experiencia vivida por los profesionales de la educación y en coherencia con lo expuesto en estas reflexiones, se devela una distancia entre lo previsto a nivel oficial y las realidades institucionales que no se pueden obviar.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). La globalización: Consecuencias humanas. México: *Fondo de Cultura Económica*. <https://gualeguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/26/26.pdf>
- Buarque, M. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *EDUCAR*. vol. 48, núm. 2, 285-298.
- Camacho, M., Díaz, E. y García, C. (2014). Condiciones para el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica y Normal del estado de Jalisco. *Memoria del Primer Congreso "Educación Básica y los Consejos Técnicos Escolares"* (tomo II). (27-28 noviembre, 2014). Red de Investigadores Normalistas. Recuperado de <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2014/12/Memoria-tomo-2-B%C3%81SICA-y-CTE.pdf>
- Castañón, H. (2010). Organización Escolar. *Ciénega Educación y Cambio*, núm. 1, 21-22.
- Cruz, F. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, 841-865.
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley General de Educación*. México. 13/07/1993. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2013b). *Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo*. <http://basica.sep.gob.mx/liexcelencia.pdf>

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: coeditan Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Editorial Siglo XXI Editores.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19, 603-630.
- Loera, A. (2006). Lecciones para la política educativa derivadas de los resultados de la evaluación cualitativa del PEC en cuanto a la gestión escolar. *RLEE*, vol. XXXVI, núm. 3 y 4, 7-18.
- Martínez, A., Bracho, T. y Martínez, C. O. (2007). Los Consejos de Participación Social en la educación y el programa escuelas de calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas? En la colección *Cuadernos para la democratización*. Número undécimo (julio 2007). <http://rendiciondecuentas.org.mx/wp-content/uploads/2013/03/Consejos-escolares-de-participaci%C3%B3n-social-y-el-programa-escuelas-de-calidad.pdf>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- O'Connor, J. (1973). *The Fiscal Crisis of the State*. New York: St Martin's Press.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Editorial GRAÓ de IRIF.
- Ponce, V. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal Superior de Jalisco*. Dirección General de Educación Normal.
- Quiroz, M. (2009). *Epistemologías de la vida cotidiana escolar. Mitos, rituales, creencias, hábitos, imaginarios*. México: Universidad de Tijuana. Fundación McLaren de Pedagogía Crítica. Instituto de Pedagogía Crítica.
- Rodríguez, G., Gil, F., y García, J. (1996). *Metodología de la Investigación*. España: Ediciones Aljibe S. L.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill/Interamericana de España S. A. C.
- Señoriño, O. y Cordero S. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora escolar*. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Ciclo escolar 2014 - 2015. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *La Escuela al Centro*. Artículo del secretario de Educación Pública, Mtro. Aurelio Nuño Mayer. <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>
- Zemelman, H. (1987) (Compilación 2006) *Guía para el análisis de coyuntura*. México: Centro Sindical de Investigación e innovación Educativa SNTE sección XVIII.

Celia Gabriela Villalpando Sifuentes, docente-investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez reside en México. Cuenta con los siguientes títulos: 1. Licenciatura en Educación Primaria, 2. Licenciatura en Educación Media con especialidad en inglés 3. Licenciatura en Educación, 4. Maestría en Educación, 5. Doctorado en Educación y, 6. Especialización Posdoctoral en Administración Educativa de Presupuestos y Gestión de Planteles. Dentro de su producción se encuentra: “La educación en tiempos de pandemia”, “Pensar, sentir y hacer la educación en espacios virtuales”, “El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas”, “Evaluación para la permanencia: Una visión desde la experiencia docente”, “La educación y sociedad. Reflexiones, debates y propuestas educativas”, “La transposición pragmática como práctica de significación en educación primaria”. Actualmente, su investigación es: “Desafíos de la Educación Superior en escenarios virtuales”. Sus líneas de investigación son: Estudios sobre Sujetos de la Educación y Estudios sobre Trabajo Docente.

María Armida Estrada Gutiérrez es profesora-investigadora de tiempo completo en Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Doctora en Ciencias Sociales, terminal en Educación Superior por UACJ, adscrita al Departamento de Humanidades, en Educación. Cuenta con Licenciatura en Contaduría Pública por Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez y maestría en Administración por Universidad Autónoma de Chihuahua. Vive en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Experiencia laboral: se ha desempeñado como docente en nivel de licenciatura y posgrado en educación, en modalidades escolarizada y en línea. Miembro del Comité de Investigación del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la UACJ, y, del Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada. Autora y coautora de diversas publicaciones con ISBN e ISSN, algunas: “Expansión y calidad educativa en las instituciones de educación superior privadas en Ciudad Juárez desde 1982”, “Attributional bias instrument (ABI): validation of a

measure to assess ability and effort explanation for math performance”, “Aprendizaje de la lecto-escritura en la población Tarahumara”, “Etnia tarahumara: Inserción en el sistema educativo mexicano”, “Transformación, ¿o simulación? en la práctica del CTE en educación básica”, “Desafíos en educación superior frente a la pandemia”. Distinciones como medalla al mérito educativo del estado de Chihuahua en 2015.

Guillermo Alberto Alvarez Quiroz radica en Ciudad Juárez Chihuahua México y trabaja como Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cuenta con una Licenciatura en Derecho por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y otra en Educación Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales por la Normal Superior José E. Medrano, dos maestrías en Educación una en la Universidad Pedagógica Nacional y otra en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, así como un Doctorado y un Posdoctorado en Educación por la Universidad de Tijuana. Cuenta con diversas producciones académicas con ISBN e ISSN entre las cuales se encuentran los artículos: El proceso epistemológico del deber ser universitario y el proceso en la reforma educativa y la segunda vía, así como los libros: La educación y sociedad, reflexiones, debates y propuestas educativas y Transformación o ¿simulación? en la práctica del CTE en educación básica.