



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

“LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE GESTIÓN ESCOLAR EN DOS ESCUELAS INDÍGENAS DE BAJA CALIFORNIA”

TESIS

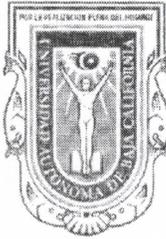
Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cristian Ernesto Castañeda Sánchez

Ensenada, B. C., México, febrero de 2020



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



“Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Cristian Ernesto Castañeda Sánchez

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio
Director(a) de tesis

Dra. Norma Bocanegra Gastélum
Sinodal

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dr. Juan Páez Cárdenas
Sinodal

Dra. Ana Cristina Pérez Frago
Sinodal



A mi madre y a mi padre

A nuestros pueblos que nos dan identidad

A cuantas personas aman y se dedican a la docencia

Con profundo afecto...

Agradecimientos

Este proceso ha estado lleno de gratas experiencias, de bellas personas con grandes enseñanzas, de alegrías inesperadas y de retos que han sacado lo mejor de nuestro ser humano. Es mucho por lo que estoy agradecido y es a una multitud de gente a la que le debo el haber transitado este bello camino.

Agradezco a Dios por todo cuanto Él es y por todo cuanto me ha permitido ser. Todo triunfo, todo éxito viene de Él y hacia Él lo dirijo. Gracias, Padre.

A mi querida tutora la Dra. Lupita Tinajero por aceptar conducirme en este tramo de mi formación y vida profesional, así como por todas las enseñanzas que he recibido de ella desde que tuve la oportunidad de conocerla hace casi diez años. Gracias por ser mi maestra no sólo de las cuestiones académicas, sino de mucho más, de lo cotidiano, de lo ordinario y de lo extraordinario; gracias por todas sus pláticas, sus consejos, su comprensión y, sobre todo, por su enorme paciencia. Muchas gracias, Doctora.

A los miembros del comité sinodal: Dra. Norma Bocanegra, Dra. Ana Cristina Pérez, Dr. Juan Páez, Dr. Sergio Malaga, por su dedicación a la revisión de este documento, sus oportunos consejos y sus valiosas aportaciones.

A mis profesores de esta etapa de formación, cada uno de ellos deja enseñanzas diversas en la vida de alguien que ama la docencia y quiere seguir practicándola. Recuerdo en especial a la Dra. Guadalupe López Bonilla, Claudia Salinas y Sergio Malaga por su rigor metodológico y sistematicidad en la enseñanza del trabajo científico.

A todo el amable personal del IIDE con quienes he creado vínculos de complicidad y amistad, muchísimas gracias por todo su apoyo y paciencia: Estrella, Yésica, Iván, Alejandra, Rosalba, Denisse, Diana.

Al Profesor Sebastián Donoso, por su amable recibimiento y provechosas aportaciones a este trabajo; también gracias a todo el IIDE-Utalca, especialmente a la Profesora Moyra Castro y al Maestro Daniel Reyes por su acompañamiento en mi estancia y su ánimo.

A las personas que están detrás de los seudónimos de Yolanda, Raúl, Esteban, German, Carmen, Miriam, Emma, Julio, Elías y Álvaro, a sus escuelas y a todo lo que ustedes representan, muchas gracias por su tiempo, su inestimable información, su confianza y la disposición para que este trabajo llegara a su feliz término. Confío ser portavoz de sus anhelos por un servicio educativo más justo e inclusivo, anhelo que es también mío.

A mis compañeras y compañero del doctorado, mis acompañantes de senda y muchas otras circunstancias. Gracias por todo lo que vivimos y confío perdure nuestra amistad por mucho tiempo.

A mi amada familia, a todos y todas, en especial a mi mamá y a mi papá, Adela y Ernesto, muchas gracias por el don de la vida, de su crianza, de su amor hacia mí y a mis hermanos. Con cariño les dedico este trabajo.

A mi familia ensenadense, Misty, Luis, Rayito que me han hecho parte de ustedes por medio de Cristi y Edahi, gracias, de todo corazón.

A todas las personas que me han brindado su amistad, en especial a David Ornelas, por su cariño y confianza; a Fernando, Genoveva, Isela, Érika, mi terapeuta y amiga Cristina, la Dra. Blanca y cada alma de la que he recibido este regalo maravilloso.

A cada docente con el que he tenido contacto a lo largo de mi vida. Este trabajo está dedicado a ustedes.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, a la Universidad Autónoma de Baja California y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su invaluable apoyo en la realización de este proyecto.

Por último, gracias a cuanto lector se acerque a las páginas de este texto. Deseo que les sea útil y lo conduzca a la reflexión y a la crítica para descubrir otros caminos hacia la construcción del conocimiento científico.

Índice

Introducción	1
1. La gestión escolar: una política para ser analizada	4
1.1 Antecedentes sociopolíticos	4
1.2 Planteamiento del problema de investigación	10
1.3 Preguntas y objetivos	13
1.4 Justificación	14
1.5 Principales hallazgos de la revisión de la literatura sobre gestión escolar	15
1.5.1 La gestión escolar centrada en el director	15
1.5.2 La gestión escolar analizada como política pública	19
1.5.3 La gestión escolar analizada desde la teoría de la micropolítica de las organizaciones escolares.....	22
1.5.4 Algunos estudios sobre educación indígena en México	26
2. Marco contextual.....	30
2.1 El reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios en México en los últimos años	30
2.1.1 El servicio indígena en Baja California	34
2.2 Los textos de política.....	37
2.2.1 Iniciativa de Reforma al artículo 3° Constitucional	40
2.2.2 Ley General de Educación	41
2.2.3 Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación	43
2.2.4 Ley General del Servicio Profesional Docente	43
2.2.5 Perfiles, Parámetros e Indicadores (ciclo 2017 – 2018)	45
2.2.6 Acuerdo Secretarial 717	46
2.2.7 Plan Indígena para el Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar.....	50
2.2.8 El director de escuela como figura central en el CTE.....	54
2.2.9 La gestión escolar en las disposiciones de los programas de reglas de operación	55
3. Herramientas teóricas para el análisis de la micropolítica y la recontextualización y el concepto de gestión.	57
3.1 La perspectiva teórica	57
3.2 La política: texto, discurso y práctica.....	58
3.3 El ciclo continuo de política	62
3.3.1 El contexto de influencia.....	64
3.3.2 El contexto de producción de textos.....	69
3.4 La recontextualización.....	71
3.4.1 La interpretación.....	72

3.4.2 La traducción	73
3.4.3 Actores en la interpretación, la traducción y la crítica de la política	73
3.4.4 La puesta en práctica de la política (<i>policy enactment</i>)	76
3.5 La micropolítica de las organizaciones escolares	78
3.5.1 Las organizaciones escolares	79
3.5.2 La micropolítica	80
3.6 Acercamiento a la definición del constructo “gestión”	87
3.6.1 Modelos de gestión	89
4. Aproximación metodológica	95
4.1 El enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método de estudio de casos.....	95
4.2 Contexto de estudio.....	97
4.2.1 Los casos	98
4.3 Los participantes	99
4.4 Las técnicas y los instrumentos.....	100
4.6 Acceso al campo de estudio.....	102
4.6 Análisis de los datos recopilados	105
5. “Trabajamos en equipo”: la escuela encargada a Yolanda.....	113
5.1 Participantes de la escuela A	113
5.2 Descripción del contexto situado	114
5.3 El proceso de la interpretación de la escuela A.....	131
5.4 El proceso de la traducción de la escuela A.....	137
5.5. Enunciados en primera persona.....	147
6. “La autonomía siempre ha existido”: la escuela liderada por Raúl	159
6.1 Participantes de la escuela B	159
6.2 Descripción del contexto situado	160
6.3 El proceso de la interpretación de la escuela B.....	176
6.4 Procesos de la traducción de la escuela B.....	183
6.5 Enunciados en primera persona.....	194
7. Aportaciones y conclusiones	202
7.1 La recontextualización de la gestión escolar	202
7.1.1 Las tecnologías de la política	203
7.1.2 La gestión endémica, la gestión incidental y la gestión evolutiva.....	207
7.2 Aportaciones al objeto de estudio	214
7.3 Aportaciones de orden teórico.....	214
7.4 Aportaciones de orden metodológico	215

7.5 Aportaciones de orden social	216
7.6 Limitaciones.....	217
7.7 Algunas notas finales	218
Referencias.....	220
Anexos.....	235

Índice de tablas

Tabla 1. Número de escuelas y niveles atendidos por supervisiones del servicio indígena	37
Tabla 2 Técnicas, participantes e instrumentos utilizados	102
Tabla 3 Fuente, extensión y fecha de obtención del corpus del caso A	104
Tabla 4 Fuente, extensión y fecha de obtención del corpus del caso B	105
Tabla 5. Categorías que pertenecen a la dimensión de contexto situado.....	108
Tabla 6. Categorías del proceso de interpretación de la política	109
Tabla 7. Categorías del proceso de traducción de la política.....	109
Tabla 8. Datos de la escuela A en el ciclo 2017-2018	117
Tabla 9. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de contexto situado	120
Tabla 10. resultados de la escuela A en evaluaciones externas.....	130
Tabla 11. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de interpretación	132
Tabla 12. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de interpretación	137
Tabla 13. Frecuencias de los enunciados en primera persona.....	148
Tabla 14. Tópicos que corresponden a situaciones propias del contexto situado	151
Tabla 15. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la interpretación de la política de gestión escolar.....	153
Tabla 16. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la traducción de la política de gestión escolar.	153
Tabla 17. Datos de la escuela B en el ciclo 2017-2018.	162
Tabla 18. Categorías y códigos de la dimensión de contexto situado.	164
Tabla 19. Resultados de la escuela B en evaluaciones externas	171
Tabla 20. Categorías y códigos de la dimensión de procesos de interpretación	177
Tabla 21. Categorías y códigos de las dimensiones de procesos de traducción	183
Tabla 22. Frecuencias de los enunciados en primera persona.....	195

Tabla 23. Enunciados en primera persona correspondientes al contexto situado	197
Tabla 24. Enunciados en primera persona correspondientes al proceso de interpretación	199
Tabla 25. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la traducción de la política de gestión	200

Índice de Figuras

Figura 1 Textos oficiales de la política de gestión escolar	39
Figura 2 Ciclo continuo de la política adaptado de Miranda (2011). Una caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa	64
Figura 3 Diseño de investigación	95
Figura 4 Acceso al campo de estudio	103
Figura 5. Procedimiento de análisis e interpretación de la información	106
Figura 6. Procedimiento de análisis de enunciados en primera persona.	107
Figura 7. Procedimiento de análisis de enunciados en primera persona.	111
Figura 8. Mapa de localización de la escuela A en la comunidad de Valle Central	117
Figura 9. Croquis de la escuela A en el ciclo escolar 2017-2018.....	118
Figura 10. Mapa de localización de la escuela B en la comunidad de Valle Sur	162
Figura 11 Croquis de la escuela B en el ciclo escolar 2017-2018.....	163
Figura 11. Dinámica de las tres gestiones en la escuela A.....	211
Figura 12. Dinámica de las tres gestiones en la escuela B.....	213

Introducción

El trabajo que aquí presento se adscribe al campo de conocimiento de la educación indígena, así como al campo del análisis de la política y gestión de la educación. El propósito fue analizar los esquemas de organización escolar, en particular, la gestión escolar, instaurada en México con la Reforma Educativa de 2013, así como las formas en que los miembros de dos escuelas indígenas la interpretaron y llevaron a la práctica en su labor cotidiana a partir de los ordenamientos de la política educativa nacional. La investigación la desarrollé en el contexto de las escuelas indígenas de jornada ampliada, en el estado de Baja California, México.

Los componentes de la Reforma Educativa de 2013 fueron derogados en 2019, entre estos, la gestión escolar como se estipulaba en la Ley General de Educación y el Acuerdo 717. En el ciclo escolar 2019-2020 se dio inicio con la preparación y capacitación para la puesta en práctica de la propuesta del gobierno en turno para el sector educativo. Por esta razón, el estudio que aquí se lee recupera la experiencia de dos escuelas indígenas en una política que ha dejado de estar vigente de manera oficial. Sin embargo, los hallazgos dan cuenta de procesos que de hecho son actuales a cualquier instauración de nuevas normativas, ya que la puesta en práctica de una política pública involucra tales procesos, al menos en la realidad cotidiana de cada centro escolar.

De igual modo, el análisis de la de gestión escolar en el contexto de las escuelas indígenas tiene importancia en tanto que brinda evidencias de los acuerdos y retos a los que se enfrentan los actores de estos espacios en el cumplimiento de las demandas de una política dirigida al ajuste de la mayoría de las actividades de un plantel educativo. De esta forma, ofrezco elementos de reflexión sobre los procesos involucrados en la creación y puesta en práctica de este tipo de normatividades.

El documento está organizado en siete capítulos. El capítulo llamado *La gestión escolar: una política para ser analizada* presenta el objeto de estudio del proyecto, antecedentes empíricos, la problematización de dicho objeto, sus orígenes, así como los objetivos establecidos. Como antecedentes empíricos incluyo la revisión de la literatura (metaanálisis) sobre el tema de la gestión escolar, mismo que ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas y a través de diferentes métodos. También incorporo algunos estudios centrados en la educación indígena en México. Un argumento importante que destaco de la problematización del objeto es que los contextos hacia los que se dirigen las políticas y sus programas son diversos, y las circunstancias de estos espacios, así

como las acciones de sus agentes, condicionan, al menos en parte, la forma que toma dicha política en tales contextos.

En el capítulo *Marco Contextual*, integro una descripción de los últimos treinta años referida al reconocimiento de los derechos civiles, comunitarios y educativos de los pueblos indígenas mexicanos. Posteriormente, explico el marco contextual bajo el que se presenta el problema de investigación, es decir, las disposiciones, instituciones y documentos que reconfiguraron la gestión escolar a nivel nacional y local a partir de 2013.

En el capítulo *Herramientas teóricas para el análisis de la micropolítica y la recontextualización y el concepto de gestión* expongo la perspectiva teórica de mi investigación, la cual tiene su base en la teoría de la micropolítica de las organizaciones escolares (Ball, 1987; 2001a; 2012). El principal referente del que me valgo es el de la recontextualización, concepto que se refiere a los procesos y acciones que tienen lugar cuando las políticas públicas, en forma de textos y discursos son puestos en práctica (*enactment*) en espacios específicos, en los que existen ideologías, experiencias y valores con los que interactúan o entran en conflicto, en medio de relaciones de poder y usos culturales. En la recontextualización se identifican dos procesos, el de interpretación y el de traducción, el primero vinculado a los significados que los actores le imprimen a la política; y el segundo relacionado con la labor de la puesta en práctica.

En el capítulo *Aproximación metodológica*, planteo la perspectiva metodológica que consideré adecuada para realizar el trabajo de campo y obtener los datos que dan respuesta a las preguntas de investigación. El método que empleo es el estudio [colectivo] de dos casos, correspondiente al paradigma interpretativo y al enfoque cualitativo. Los casos que se analizan son dos escuelas del servicio educativo indígena de Baja California y son de tipo instrumental; su elección permitió observar procesos y prácticas determinadas, que en esta investigación se refieren a la gestión escolar.

Los capítulos 5 y 6 contiene los resultados del trabajo de campo para dar respuesta a las preguntas de investigación. Dichos resultados se encuentran organizados en dos grandes apartados, uno para cada estudio de caso. De manera sistemática presento en cada uno los hallazgos (contexto, micropolítica, acciones de gestión, procesos de interpretación y de traducción de la política), para lo cual me apoyo de los códigos y las categorías que diseñé, así como de la identificación de los enunciados de primera persona de las entrevistas hechas a algunos de los agentes educativos. También, dentro de cada capítulo, realizo el contraste de estos hallazgos empíricos con los referentes

teóricos a fin de ofrecer una construcción conceptual que dé sentido a las descripciones y explicaciones de las dimensiones empleadas.

En el capítulo *Aportaciones y Conclusiones* presento la respuesta a la pregunta de investigación inicial, a través de la comparación de los hallazgos de ambas escuelas. De esta forma, propongo elementos que refuerzan las herramientas analíticas de base, así como nuevas aportaciones a diferentes campos conceptuales relacionados con el estudio que he desarrollado. Por último, realizo las conclusiones del documento mediante la definición de las contribuciones que, con esta investigación, brindo en los ámbitos teórico, metodológico y social, así como algunas propuestas de futuros trabajos dentro de la misma línea.

1. La gestión escolar: una política para ser analizada

En este primer capítulo ofrezco algunos puntos clave para entender el problema de la gestión escolar en el contexto de las escuelas indígenas. El capítulo lo organicé en seis apartados: en el primero refiero algunos antecedentes sociopolíticos internacionales y nacionales que fundamentaron la operación de la política de gestión escolar como fue difundida por los documentos de la Reforma Educativa de 2013; el segundo apartado contiene las síntesis de algunos de estudios empíricos que localicé en la búsqueda de la literatura; en el tercero explico el problema de investigación a la luz de la propuesta teórica de Stephen Ball, principalmente del tema de la recontextualización de las políticas educativas en los contextos de práctica; en el cuarto apartado muestro las preguntas de investigación, general y específicas, así como los objetivos correspondientes a cada pregunta; el quinto apartado está dedicado a la justificación del estudio; y en el último expongo las limitaciones que se presentaron en la realización del proyecto.

1.1 Antecedentes sociopolíticos

Los esquemas de organización escolar, que priorizan la autonomía de gestión de cada centro educativo en aras de alcanzar niveles óptimos de calidad, han permeado desde el plano internacional, y hay indicios de que se instauraron en diferentes naciones a finales del siglo XX, debido, sobre todo, a los nuevos órdenes de globalización y a las exigencias de competitividad económica. Además, las propuestas al respecto han dado paso a la incursión del sector privado en los servicios educativos públicos de los países de manera directa, con la oferta del mismo servicio, o bien, de manera indirecta, mediante la puesta en práctica de ideas propias de las organizaciones con fines lucrativos como la rendición de cuentas, la generación de planes estratégicos y el trabajo orientado a la productividad (Ball, 2001a; 2001b; 2014; Beech & Meo, 2016).

En el renglón de la organización y la gestión escolar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promovió acciones orientadas por las exigencias de competitividad económica, como la formación de personal con un estilo de liderazgo dentro de las escuelas, el impulso de una cultura de la rendición de resultados escolares entre las naciones integrantes, y la facilidad de ingreso del sector privado a los servicios públicos, entre ellos la educación. Además, la OCDE impulsó la creación de estándares de la práctica docente a fin de servir como dispositivos en la elección de candidatos y la consideración de su permanencia y promoción en la labor docente. De

igual manera, presentó recomendaciones para la redefinición del trabajo del director como líder de una organización capaz de alcanzar cierto grado de autonomía de gestión (Ball, 2014; OCDE, 2004, 2010; Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Concretamente para México, la OCDE (2010) emitió un documento en el que se enunciaron quince recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas. De éstas, las primeras ocho estaban orientadas a la reestructuración de los lineamientos para el ingreso, permanencia y promoción de la labor docente, así como su formación inicial y continua y los procesos de evaluación involucrados, argumentando que es el rubro más importante para el alcance de mejores resultados educativos de los estudiantes.

Las siguientes seis parten de dos argumentos, la falta de un liderazgo instruccional en los planteles del país, y la ausencia de formación y motivación hacia los directores para ejercer una labor enfocada “en la mejora de la calidad de instrucción y los resultados de las escuelas” (OCDE, 2010, p. 6). Por estas razones, recomendó que los gobiernos nacionales generaran lineamientos y estándares conducentes a una actuación de liderazgo de los directivos para que participaran en decisiones medulares, como la selección de los docentes contratados para el plantel; y que este equipo educativo/planta laboral -directivo y docentes- rindiera cuentas a la comunidad para continuar atendiendo sus necesidades. También, indicó la necesaria reducción de carga administrativa y el cierre de brechas de desigualdad “entre las escuelas que atienden a las comunidades más ricas y a las comunidades más pobres” (p. 6).

Por último, el documento de la OCDE recomendó crear un grupo de actores que “reflexione, se ‘apropie’ de las recomendaciones y las adapte” (OCDE, 2010, p. 7) a fin de lograr una implementación fiel en todo el sistema educativo. En el documento se expuso que las recomendaciones concordaban con las metas establecidas en dos documentos nacionales: el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación, ambos generados en el sexenio gubernamental 2006-2012.

El Banco Mundial (BM) es otro organismo internacional promotor de formas de organización escolar acordes con las exigencias de globalización y competitividad económica. El documento *Aprendizaje para todos. Invirtiendo en los conocimientos y habilidades de las personas para promover el desarrollo* (BM, 2011) manifestó que, aunque ha crecido en todo el mundo el número de personas con acceso a la educación, se ha acentuado el reto de la educación con calidad, especialmente en la población más vulnerable de las naciones que han participado en mediciones estandarizadas. Bajo

estas circunstancias, la estrategia del BM fue promover una educación de calidad para todos los estudiantes; la ruta propuesta fue la de la inversión en infraestructura para la transformación de los sistemas educativos nacionales y la generación de una base de conocimientos como sustento de las reformas educativas. Además, en el documento se enfatizó el aseguramiento de acceso a la educación con calidad de los grupos vulnerables (niñas, discapacitados, minorías étnicas, entre otros). Este documento declara que una forma de medir la calidad es el aumento del logro académico de los estudiantes, lo cual sintoniza con lo que se presenta en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018* - desarrollado por el mismo organismo- y que anota estrategias similares a las del documento de 2011: medición de aprendizajes, nuevos esquemas de organización escolar y participación de otras organizaciones y sectores poblacionales en las decisiones educativas.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con la iniciativa llamada *Educación para Todos*, firmada en el año 2000, sentó las bases para que el reconocimiento del derecho de todo individuo a una educación de calidad fuera garantizado en las naciones adscritas al acuerdo resultante (UNESCO, 2000). En consecuencia, los ministros de educación latinoamericanos firmaron el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe 2002–2017 en el que se establecieron estrategias y recomendaciones para el logro de la calidad en la educación, entre las que resaltan que la propia escuela genere compromisos en su desarrollo y resultados, como parte de su responsabilidad con la comunidad. Asimismo, en dicho Proyecto se recomiendan asesorías especializadas a los sistemas educativos para promover la gestión orientada a la eficiencia en los recursos, así como establecer una agenda de cooperación internacional en cuanto a la obtención de financiamiento y recursos y el uso de éstos (UNESCO, 2002).

Los diferentes gobiernos de México han interpretado las ideas diseminadas por estos organismos y es posible advertirlas en reformas en materia educativa (en la organización, así como en la gestión escolar y curriculares).

En la Reforma Educativa (RE) presentada en 2012 y aprobada en febrero de 2013, se introdujeron nuevos esquemas de organización¹ para el sistema educativo, de cuyas estrategias a largo plazo destacan: a) la escuela como institución se coloca en el centro del logro de la mejora

¹ De la organización que se tenía en el sistema educativo nacional desde la promulgación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) destacaban: a) la responsabilidad de las autoridades locales sobre el subsistema de cada estado (descentralización), así como el de cada plantel y de las estrategias para elevar la calidad; b) el sistema de evaluación era un aspecto que concernía al Ejecutivo Federal en coordinación con las autoridades estatales; c) y la asignación de puestos laborales estaba en manos principalmente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (DOF, 1992).

educativa con el apoyo de las autoridades locales y estatales; b) la creación de un órgano autónomo que evalúe el funcionamiento de las instituciones y sus agentes, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE); c) un sistema encargado de la asignación de puestos, el Servicio Profesional Docente (SPD); y d) un sistema de información en apoyo a la gestión de las escuelas, Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) (Presidencia de la República, 2012).

En la iniciativa de reforma, catalogada como estructural, se menciona que los servicios educativos que ofrece el Estado deberán ser de calidad, es decir, que brinden a los alumnos los elementos suficientes para el desarrollo de habilidades y actitudes propias del contexto actual, en un marco de justicia social y con las intenciones planteadas en la Constitución.

Respecto de la gestión escolar, en el decreto por el que se reforma al Artículo 3º Constitucional se enuncia que, para dar cumplimiento a lo dispuesto en este tema, se debe adecuar el marco jurídico referente a lo educativo, a fin de:

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 (Congreso de la Unión/DOF, 2013a, Trans. V, inc. a).

Como consecuencia de la aprobación de la RE se modificó la Ley General de Educación (LGE) en 2013 (Congreso de la Unión/DOF, 2013b). Entre las modificaciones destaca la creación del Sistema de Información y Gestión Escolar (Art. 12, fr. X). Asimismo, en otra parte, establece que paulatinamente se establecerán escuelas de tiempo completo o jornada ampliada, conforme al presupuesto existente (Art. 33, fr. XVI); y, además, se brindará el suministro de alimentos nutritivos en escuelas en situación de marginación (Art. 33, fr. XVII). Con esta Ley, también se otorga facultad a las autoridades educativas federales, locales y municipales la ejecución de programas y acciones encaminados al fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar (Art. 28 Bis), así como fijar los lineamientos para el ejercicio de dicha autonomía en los planteles de todo el país (Art. 12 fr. XII Bis).

De manera vinculante a la RE se promulgaron las leyes del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) y del Servicio Profesional Docente (SPD), ambas de 2013; y, como complemento, la emisión del Acuerdo 717 de los lineamientos para la formulación de programas de Gestión Escolar y del Sistema de Información y Gestión Escolar, en 2014. Éstos constituyen los textos

de política que afectaron directamente a los docentes y a su trabajo en las escuelas. El INEE y el SPD fueron las instancias facultadas para trabajar en conjunto en “la formulación de sus propuestas para mantener actualizados los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores” (Congreso de la Unión/DOF, 2013c, Art. 28, fr. V; Congreso de la Unión/DOF, 2013d, Art. 7, fr. V), lo que incluye, las funciones de gestión escolar.

De manera precisa, el Acuerdo 717 se convirtió en el elemento central para entender la postura gubernamental sobre la escuela y el trabajo de los directores. Este Acuerdo postuló que la escuela debía constituirse el centro de la actividad educativa para alcanzar la calidad obligada. También, incorporó el concepto de autonomía de gestión escolar, la cual fue definida como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (SEP, 2014, p. 2).

En este Acuerdo quedaron establecidos los lineamientos para la creación de programas para el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar, en los que se subraya a) el énfasis en desvincular a la escuela de actividades administrativas o de orden social complejas que la distraigan de su labor pedagógica; b) la importancia de cumplir con una “Normalidad Mínima de Operación Escolar” (NMOE); y c) la elaboración de programas de fortalecimiento con especial atención a aspectos como: recursos necesarios para cumplir con su labor; el fortalecimiento y funcionamiento eficaz de los Consejos Técnicos Escolares (CTE); la evaluación interna y la asesoría continua por parte del director y la supervisión escolar; y la participación de padres de familia y la comunidad en las decisiones de la escuela, así como en la rendición de cuentas. De forma particular, se anota lo siguiente:

Reconocer de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos, medidos en función de su contexto, y de gestión a partir de los parámetros e indicadores que se establezcan para la autonomía y gestión escolar y de un sistema de incentivos para las mismas (SEP, 2014, p. 3).

Las acciones promovidas a través de la RE se establecieron para cumplirse y se impulsó su puesta en práctica en todos los tipos de servicio educativo del país. Un primer cuestionamiento surge al observar la diversidad de contextos en los que funcionan las escuelas. Particularmente, las escuelas primarias indígenas en México, coordinadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), las cuales presentaban condiciones y características que difieren significativamente en comparación con las escuelas que pertenecen a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). La DGEI (2012)

indicó, por ejemplo, que las escuelas indígenas, en su gran mayoría, son multigrado; la eficiencia terminal reportada (89%) y la deserción (2.4%), las colocaban por debajo de los indicadores de las escuelas generales. Asimismo, las condiciones de operación no eran óptimas, la misma DGEI reconoció la precaria situación de los planteles (50% no cuentan con servicios básicos de energía eléctrica o agua ni infraestructura para la conectividad), y la falta de instalaciones dignas en apoyo a procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad. En el mismo informe, la Dirección aseguró que las escuelas indígenas contaban con “las peores condiciones de todo el sistema educativo” (DGEI, 2012, p. 54).

En 2015, de acuerdo con los resultados de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) llevada por el INEE (2017) del total de escuelas indígenas multigrado, el 9.5% carecía de servicios básicos, en contraste con el 3.1% de primarias generales en la misma situación. Otro dato destacable es que el 79.2% de las escuelas de este servicio eran atendidas por directores con un grupo a cargo.

Una acción que la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó con apoyo económico del Banco Mundial fue el proyecto *Fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar de la educación indígena* (SEP-BM, 2014). Con este proyecto se establecieron acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar en escuelas indígenas, cuyas condiciones socioeconómicas las colocaban como las de mayor vulnerabilidad en el plano nacional y que, además, permanecían por debajo del logro de aprendizajes esperado, según los datos del Examen Nacional de Logro de Académico en Centros Escolares (ENLACE) y del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Las estrategias que se propusieron en el proyecto de fortalecimiento se planteaban en cinco objetivos orientados a: adscribir a las escuelas de este servicio en programas como Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Escuelas de Calidad (PEC)² o Programa de la Reforma Educativa (PRE); beneficiar con los recursos que ofrece el BM al Sistema Educativo Nacional (SEN), principalmente, a las escuelas de servicio indígena, en aras de avanzar en la equidad y la transparencia de recursos; capacitar e integrar a los padres de familia en las decisiones de la escuela y en el logro de los aprendizajes de los alumnos; formar a equipos de apoyo y directivos en las nuevas formas de organización en educación básica; fomentar la participación de otras instituciones, como las

² El PEC se concluyó en 2016 y los recursos que estaban destinados a este programa se reorientaron al PRE, como se explica en el capítulo 2.

comunidades mismas, la DGEI y otros organismos que trabajan de manera directa en las escuelas, en la operación de los programas. El fin último era invertir para elevar la calidad de la educación en este tipo de servicio, pero bajo las condiciones que el BM estableció en el proyecto resultante.

Las escuelas adscritas de forma voluntaria al PETC recibieron el apoyo financiero de forma directa. Las reglas de operación formuladas para el ejercicio fiscal 2017 anotaron que las ETC, entre otras cuestiones, deberían implementar las líneas de trabajo o de acción propuestas por el programa y utilizar los materiales correspondientes; así como fomentar ambientes escolares propicios para el aprendizaje en un contexto de equidad educativa, promover la igualdad de género y la inclusión y cumplir con los objetivos, metas y actividades establecidos en la Ruta de Mejora Escolar, mecanismo de gestión introducido por el Acuerdo 717, el cual solicitaba anotar “metas verificables respecto a prioridades del tipo: aprendizajes relevantes en lectura, escritura y matemáticas; convivencia sana y pacífica en las escuelas; normalidad mínima; entre otras” (SEP-DGEI, 2018, p. 9).

Aunado a este tipo de compromisos de gestión pedagógica, se incluyeron otros enteramente administrativos que los directores debían atender: cumplir con las funciones establecidas en la normatividad vigente y en las reglas de operación del programa; colaborar con la autoridad educativa local en el seguimiento y las evaluaciones internas y externas que se realizarán en el marco del programa, así como proporcionar la información sobre la operación del programa en la misma escuela; rendir cuentas con apoyo de la supervisión escolar ante la autoridad educativa local y su comunidad escolar, además de utilizar los recursos de forma transparente (SEP/DOF, 2016).

1.2 Planteamiento del problema de investigación

La gestión escolar es una política que surgió en México como respuesta a una serie de necesidades identificadas. Dicha política fue creada para ser instalada en todos los centros educativos de nivel básico del país, incluso, las escuelas indígenas. No obstante, la forma como es llevada a la práctica difiere entre cada uno de los centros debido al contexto, los agentes que laboran en el plantel, la micropolítica que se vive al interior y, en general, a las características propias de estos espacios.

La perspectiva teórica adoptada (Ball, 1987) no se limita al análisis de la micropolítica de las instituciones escolares, sino que se orienta a presentar evidencias de las influencias provenientes de niveles macro sobre la forma de organizar y ejercer los servicios educativos públicos.

Stephan Ball propone un modelo para el estudio de las políticas educativas; según Ball (en Avelar, 2016), las políticas educativas se desplazan en un ciclo continuo, dinámico, pero no lineal,

mismo que se presenta en diferentes escenarios o contextos: a) contexto de influencia, en el que confluyen ideas, intenciones y propuestas de diferentes organismos e instituciones a nivel global, las cuales permean a los Estados-nación; b) contexto de producción de los textos de la política, en el que los Estados-nación generan y promulgan los textos (leyes, normatividades) en torno a la actividad educativa como resultado de la interpretación de las ideas procedentes del contexto de influencia; c) contexto de la práctica, en el que los textos y discursos de la política son interpretados y traducidos en acciones, estrategias y disposiciones, penetran en la estructura del sistema educativo, son puestas en acción, se integran a la micropolítica de las escuelas de forma recontextualizada, es decir, de acuerdo con las condiciones de la escuela, de sus agentes, de las características de su entorno, de la realidad de sus estudiantes; todo lo anterior en momentos distintos y de manera heterogénea, incluso, entre planteles.

Por otra parte, Ball y otros autores de la misma perspectiva teórica (Ball, 2001a; 2001b; Beech *et al.*, 2016; Castro, 2012; Vallejo, 2009) establecen que la política ha utilizado tecnologías (Ball, 2001a) para encuadrar ciertos valores; una de éstas es la Nueva Gestión Pública (NGP) introducida en las organizaciones escolares, en las cuales las premisas de la administración de empresas privadas, gubernamentales y no gubernamentales han permeado con el fin de lograr mejoras y eficiencia en el aprendizaje, y en general, en todo el servicio educativo.

A pesar de los retos que implica la actividad educativa en cualquier contexto, los directivos y docentes tienen el deber de asumir normativas que se imponen de manera oficial y genérica a todo el sistema educativo; esto conlleva una serie de acciones y procesos para lograrlo.

Las escuelas indígenas, como cualquier otra escuela, viven día a día una micropolítica, con una serie de circunstancias que involucra ámbitos administrativos, comunitarios, geográficos y procedimentales, tanto internos como externos, que marcan grandes diferencias entre cada escuela. Además, los docentes y directivos de cada plantel se han apropiado de diferentes maneras de los ordenamientos oficiales sobre la organización escolar. En las circunstancias particulares de sus instituciones, trabajan en función de su entendimiento de los textos de política distribuidos desde la esfera gubernamental.

El problema que de esto surge y que fue el foco de atención de la presente investigación, se ubica en los contextos en los que dichos esquemas de organización escolar son puestos en práctica, ya que, las políticas, entendidas como estrategias para la distribución de los bienes sociales, surgen con propósitos y líneas de acciones que quedan estipulados en diversos textos y discursos (Ball, 1993;

Zorrilla y Villa, 2003); sin embargo, estos textos y discursos quedan expuestos a diversas interpretaciones y traducciones de todos los agentes involucrados en los diferentes procesos lo que afecta a los objetivos iniciales. Aunado a lo anterior, las políticas para el ámbito educativo son prescriptivas, parten de supuestos que se alejan de las realidades escolares, lo que produce diversos efectos. El interés estriba en indagar la política de gestión en espacios educativos específicos: las escuelas indígenas.

La decisión de emplear principalmente la teoría de la micropolítica de las organizaciones escolares y la recontextualización de las políticas educativas para la discusión de los resultados del trabajo de campo la tomo por las siguientes razones:

- a) El análisis de los diferentes trabajos que reporto en el apartado de revisión de antecedentes, me ha brindado un panorama de cuáles son las variables que se consideran que tienen presencia directa en la ejecución de la gestión escolar: el ejercicio del liderazgo; las acciones para la obtención de resultados de aprendizaje óptimos; las actividades administrativas dentro de la escuela; las relaciones con la comunidad y el entorno, por mencionar a las principales. Asimismo, los estudios de análisis de la política educativa y la recontextualización me han permitido observar que, aunque las formas como se establece el ejercicio de dicha gestión desde los niveles de gobierno y los externos a las propias escuelas se presentan como exigencias para los establecimientos, no son determinantes en cuanto a que éstas sean las más adecuadas, ni que tengan pleno cumplimiento en todos los contextos.
- b) La gestión puede ejecutarse de muchas maneras; sin embargo, la SEP en México propuso con la RE un estilo específico para el servicio educativo establecido en documentos oficiales que mencione en la introducción de este capítulo. Independientemente de las formas, la gestión escolar ocurre al interior de las escuelas y las políticas educativas se vuelven realidades también en estos escenarios; además, ésta implica diversos aspectos de las prácticas del interior de los planteles. Por lo tanto, considero oportuno indagar desde dentro de la organización lo que sucede en el ejercicio cotidiano, las ventajas y desventajas que se presentan en un determinado contexto y el papel que juegan los diferentes actores en el nivel de funcionamiento de la gestión como es prescrita. Las herramientas analíticas que se enuncian en los trabajos de la perspectiva teórica de Ball y otros autores ofrecen una posibilidad de exploración profunda ya que permiten la descripción de elementos complejos

como la interacción de las personas, las dificultades y soluciones que emergen, conflictos, intereses, las formas de participación de los externos, entre otros.

- c) El contexto de las escuelas indígenas cobra un especial interés al comprender que la configuración de las políticas públicas en la práctica no es única y que el contexto juega un papel determinante en ello. El contexto de las escuelas indígenas de Baja California es de interés específico, ya que en la revisión de textos no localicé estudios que dieran cuenta de la forma como realizan la gestión escolar estos planteles dentro del programa de jornada ampliada, al menos en los últimos 15 años. Por esta razón, es un área de exploración interesante.

1.3 Preguntas y objetivos

La pregunta general que orientó la presente investigación es:

¿Cómo se recontextualiza la política de gestión escolar en dos centros indígenas con jornada ampliada del estado de Baja California?

Las preguntas específicas son la siguientes:

¿Cómo es el contexto situado de los dos centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada del estado de Baja California en donde ocurre la puesta en práctica de la gestión escolar?

¿Cómo son los procesos de interpretación de la política de gestión escolar en dos centros escolares indígenas de jornada ampliada?

¿Cómo son los procesos de traducción de la política de gestión escolar en dos centros escolares indígenas de jornada ampliada? detectar

El objetivo general y los específicos son los que menciono a continuación:

Analizar los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar que se desarrollan en dos centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada del estado de Baja California.

Describir el contexto situado de los dos centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada del estado de Baja California en donde ocurre la puesta práctica de la gestión escolar.

Describir los procesos de interpretación de la política de gestión escolar en dos centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada del estado de Baja California.

Explicar los procesos de traducción de la política de gestión escolar en dos centros indígenas adscritos al programa de jornada ampliada del estado de Baja California.

1.4 Justificación

Con la presente investigación se pretende aportar nuevos elementos de discusión sobre los nuevos esquemas de organización escolar, en particular, sobre la gestión escolar y la forma como se interpreta, las acciones en las que se traduce y se recontextualiza en determinados entornos, así como las reacciones de los agentes y de la comunidad escolar.

También se pretende aportar elementos de discusión sobre la calidad educativa propuesta en los lineamientos oficiales, ya que en el contexto de investigación es posible apreciar varios aspectos, como la falta de equidad en el servicio educativo, respeto a lo sociocultural o justicia social, que son parte de la definición que ofrecen algunos autores y organismos al respecto de la educación con calidad (Álvarez y Topete, 2004; Blanco, 2009; UNESCO, 2000).

Otros enfoques teóricos que pueden percibir elementos para nuevas discusiones son los de eficacia escolar, mejora escolar, liderazgo educativo, gestión escolar y trabajo decente.

Sin embargo, los principales aportes de la presente investigación son:

- A) La documentación de la experiencia del servicio indígena de la educación básica, dentro de la nueva RE y el trabajo de gestión escolar lineamientos de autonomía de gestión. Este es un tema poco explorado, al menos dentro de esta circunstancia, ya que el esquema de la autonomía escolar se instauró como tal hace pocos años. Por esta misma razón requiere evidencias de su operación principalmente en ámbitos tan complejos como es el de la educación indígena en México.
- B) Identificación de modelos implícitos de gestión escolar y recontextualización de la política educativa en condiciones como las ya descritas. Los lineamientos de gestión escolar que se establecen en los documentos oficiales en la puesta en acción pueden tomar distintas formas de ejecución, principalmente si se vive en situaciones que representan retos específicos, como lo es el servicio indígena; por esta razón, la configuración de modelos a partir de la información obtenida puede significar una aportación novedosa en el tema que sea útil para identificar nuevas incógnitas, y, por lo tanto;
- C) discusión sobre nuevas líneas de investigación a ser abordadas desde distintas disciplinas y enfoques metodológicos.

Además, es preciso reconocer las necesidades manifiestas en este orden que presenta un sector de la población que ha sido históricamente identificado como vulnerable, es decir, los grupos indígenas.

Pero de forma especial, pretendo que este trabajo sirva para dar visibilidad a los pueblos originarios y las circunstancias en las cuales se realizan los procesos educativos más allá de las necesidades de atención demandadas y no resueltas por la SEP y los gobiernos locales.

1.5 Principales hallazgos de la revisión de la literatura sobre gestión escolar

El presente estudio parte del análisis de la gestión escolar como una política pública diseñada con la finalidad de dar respuesta a demandas resultantes de transformaciones sociales o tendencias globales. Por ello, reseño brevemente algunos estudios elaborados desde diferentes posturas teóricas que vinculan la gestión escolar con otros atributos: diversos tipos de liderazgo; la formación inicial y continua del docente como futuro director y su desempeño como gestor; la relación entre el ejercicio de la gestión con la eficacia y la mejora escolar. En un apartado más doy cuenta de otros trabajos en los que se analiza la gestión escolar como política pública. Luego, detallo algunos textos en los que se observa la gestión escolar desde la micropolítica de las organizaciones escolares. Por último, describo estudios relacionados con la educación indígena en México, específicamente, de la región bajacaliforniana.

En total identifiqué 43 trabajos relacionados con la temática, los cuales una vez analizados los agrupé en seis subtemas, de acuerdo con el eje central de análisis de cada estudio. Dicha revisión la realicé entre septiembre de 2016 y abril de 2019. Los subapartados son los siguientes: la gestión escolar centrada en el director; la gestión escolar centrada analizada como política pública; la gestión escolar en la micropolítica de las organizaciones escolares; y algunos estudios sobre educación indígena en México. Los estudios que refiero involucran prácticas en diferentes países del mundo, entre ellos: Brasil, Canadá, Chile, Cuba, El Salvador, España, Estados Unidos, Gran Bretaña, México y Venezuela.

1.5.1 La gestión escolar centrada en el director

Los estudios sobre el ejercicio de la gestión al interior de las escuelas se han orientado al análisis de los estilos de ejercer el liderazgo por parte de los directores de las escuelas. Algunos de estos estudios caracterizan al director como líder innovador.

Slater, Silva y Antúnez (2014) comparan experiencias de la labor o trayectoria de los directores escolares en Estados Unidos y España. Leithwood y Sun (2009) definen prácticas de la gestión del director asociadas al liderazgo transformacional a través de un metaanálisis de 79 trabajos de diferentes países americanos y asiáticos. Parson y Beauchamp (2012) documentaron experiencias en Canadá con el fin de identificar características de liderazgo instructivo. López-Yañez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado y Bellerín (2014) indagaron sobre las formas de acción del liderazgo distribuido en directores de escuelas en España.

Otro tipo de estudios analizan experiencias sobre liderazgo escolar vinculadas a la eficacia escolar. Bolívar-Botía (2010) examina diferentes publicaciones latinoamericanas en las que se relacionan aspectos como la gestión escolar con el liderazgo y los resultados que se han obtenido; y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2009) conceptualiza diferentes tipos de liderazgo con base en el análisis de documentos, así como estudios empíricos y su relación con los resultados de aprendizaje, esto en Chile. López Alfaro (2010) estudia la relación entre liderazgo y la calidad educativa. Un producto más explora la concepción que tienen algunos docentes u directivos españoles sobre el término de liderazgo, estableciendo relación con funciones de gestión (Vázquez, Bernal y Liera, 2014).

Otro tipo de estudios describe la formación del director y su relación con las funciones de gestión. Mestizo (2016) y Del Toro, Valiente y González (2016) analizan la formación inicial del docente para identificar aspectos que inciden en el ejercicio de un futuro director. En cambio, distintos estudios presentan análisis de prácticas de los directores que revelen aspectos vinculados a la formación continua, como el de Nicastro (2014) o el Rodríguez, Cárdenas y Campos (2012). Por su parte, referido solo a Argentina, Veleda (2016) enumera experiencias de 15 programas dirigidos al fortalecimiento de la formación de directores escolares y supervisores, impulsados por fundaciones o universidades.

Con relación a las funciones del director como gestor, Vallejo (2009) presentó un estudio en el que llevó a cabo un análisis del tránsito de la concepción del director como funcionario administrativo hacia la del gestor escolar, en los discursos y la práctica en México. Por otro lado, Pagano (2007) reflexionó sobre el rol que tiene el director escolar argentino como gestor de una organización que se encuentra fuertemente determinada por factores externos como es la agenda política, los marcos legales, así como el contexto cultural. González (2006), por su parte, enunció una serie de demandas en el contexto de República Dominicana, a partir de las cuales, infirió las competencias que requiere un director para cumplir con sus diferentes funciones. Entre los trabajos que hablan sobre el director

como gestor, propiamente, se encuentra el de García, Slater y López (2010) cuyo objetivo fue analizar los retos, problemas y situaciones a las que se enfrenta el director novel de primaria en México.

La gestión escolar se ha analizado también desde dos enfoques, los de la eficacia y la mejora escolar. Murillo y Krichesky (2014) mostraron el recorrido en varias naciones del enfoque de la mejora de la escuela y los cambios en orden educativo presentes en los últimos años. Los mismos autores propusieron en otro texto, un proceso para el cambio y el sostenimiento de la mejora de las escuelas, destacando la figura del director como líder, con compromiso y confiable para la comunidad escolar y el entorno para el logro de eficacia escolar (Murillo y Krichesky, 2012). Un trabajo que destaca la gestión del conocimiento y su relación con la mejora escolar es el de Romero (2007), en el que la intención fue emplear el modelo de asesoramiento, de identificar y gestionar los conocimientos que existen de manera tácita, al interior del plantel, a fin de utilizarlos para el logro de un cambio.

El trabajo desarrollado por Horn y Marfán (2010) concentra catorce estudios llevados a cabo en Chile sobre la función del líder educativo y, con ello, trata de explicar la relación que existe entre las prácticas de liderazgo educativo, instruccional o gestión, la eficacia escolar y los buenos resultados en escuelas de diferente contexto, principalmente, los de zonas de pobreza. En Chile, López (2008) planteó que la gestión escolar es un aspecto que influye indirectamente en la calidad educativa, ya que el impacto directo es sobre los agentes educativos, en especial sobre los docentes. En el caso de México, Zorrilla y Ruiz (2007) presentaron la validación del modelo de mejora para la eficacia escolar en México, el cual que fue formulado en Europa, a partir de una serie de estudios empíricos realizados entre 1998 y 2001; este modelo parte de los factores externos e internos que están en juego para que en un plantel exista la mejora de la eficacia.

Con respecto a la relación entre gestión escolar y la participación social, en un texto sobre la gestión de la seguridad al interior de las escuelas, Fierro (2013) expuso argumentos sobre la necesidad de una adecuada organización escolar y la inclusión de todos los miembros de la comunidad en la atención de la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones, lo que incluye a padres y madres de familia. Otro aspecto de la participación social ha sido estudiado por Santizo (2011; 2006). En el primero de los estudios, la autora presenta un análisis de la participación de los padres de familia desde el enfoque de la gobernanza, en el que se sugiere que los gobiernos de organizaciones ocurren mediante redes en los que participan diferentes actores, gubernamentales y no gubernamentales; uno de los aspectos en los que se basa esta gobernanza es la confianza y la colaboración. En el segundo, de 2006, la autora reportó un análisis de los resultados de la aplicación

de programa Escuelas de Calidad (PEC), que se focalizó en la creación de redes que funcionan como mecanismos de supervisión y rendición de cuentas, tal como lo propuso el PEC y que incluye la participación de la comunidad, mediante la planeación escolar. Barrientos y Taracena (2008) llevaron a cabo una exploración de factores que están implicados en la relación entre estilos de gestión escolar y la participación social en una secundaria general en México.

Dos estudios que a continuación describo con mayor detalle explican las prácticas que sobresalen por generar cambios en la organización de las escuelas.

Santizo (2009) presentó un texto en el que reportó una práctica de gestión en México que considera como buena, a partir de la definición que da a este respecto. La autora indica que una práctica de gestión de la organización escolar es buena en cuanto que es un método que se lleva a cabo a fin de dar solución a problemas reales que, quienes ejercen el método, identifican como prioritario. Asimismo, señaló tres indicadores requeridos en las buenas prácticas: liderazgo legítimo y eficaz; rendición de cuentas, con resultados observables; y, también, la participación social. El caso que documentó es el de un movimiento en Zacatecas, cuyo objetivo fue el de generar comunidades de aprendizaje en las escuelas de educación básica en que participan a través de la generación de un proyecto escolar, teniendo en cuenta dos aspectos: que la misma planta docente del centro identifique sus propias necesidades de capacitación y que se coloque al centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los proyectos escolares parten de un diagnóstico y los miembros de la comunidad, identifican objetivos comunes.

Salmasi y Sánchez (2013) documentaron cinco estudios llevados a cabo en Venezuela entre 1996 y 2007, en los que se analizaron prácticas de gestión en centros escolares vinculadas a procesos de transformación: cambios en la organización escolar, enfatizar en la acción educativa (enseñanza – aprendizaje) y generar cambios en las comunidades. Entre los hallazgos que reportaron, destaca la importancia de incorporar a las comunidades en los proyectos que genera la propia escuela a fin de contribuir al sostenimiento del proyecto. Además, dicha incorporación de las comunidades logra mantenerse, en la medida en que exista una adecuada comunicación en cuanto a lo pedagógico; asimismo, se encontró que, en la variedad de voces que participan en el funcionamiento y organización escolar, surgen ideas innovadoras de transformación. Lo anterior se da en el marco de proyectos educativos, los cuales pueden orientar al logro de la autonomía de las escuelas.

1.5.2 La gestión escolar analizada como política pública

Los estudios sobre la gestión escolar, analizada como una política pública, han perseguido entender los efectos de las mismas en los sistemas educativos.

Donoso-Díaz, De Souza y Barbosa (2016) examinan en un texto los desafíos políticos en temas de financiación, organización y de gestión dentro de los sistemas escolares de Brasil y Chile. Los autores declaran que, en ambas naciones, durante los últimos años, se pusieron en práctica una serie de políticas que intentaron transformar sus sistemas de educación con la intención de ofrecer una mayor equidad en el servicio. En Brasil, la educación se ha caracterizado por estar altamente descentralizada, debido al tamaño territorial y poblacional de la nación. El financiamiento del servicio educativo depende de cada uno de los estados que conforman la federación, así como a las condiciones de la población, lo que hace que este servicio sea muy desigual. A pesar de la creación de programas compensatorios en las últimas dos décadas, como el Plan Nacional de Educación de 2013 (PNE), en el que se especifica un incremento de recursos destinados a la educación pública, son insuficientes los esfuerzos para garantizar acceso, cobertura, calidad y equidad.

En el caso de Chile, los servicios educativos se caracterizan por un papel preponderante del sector privado y un sistema de financiamiento con participación del Estado tanto en las escuelas públicas como en las particulares, producto de la dictadura de los años 70 y 80. En los últimos años, se ha intentado reorientar tales condiciones con el fin de instalar cambios en la distribución de recursos bajo una lógica educativa que contemple garantizar el derecho a la educación para todos sus ciudadanos y elevar la calidad educativa; no obstante, lo anterior no ha tenido un éxito definitivo, dado el blindaje de las políticas de privatización, así como la oposición de algunos actores, cuyos intereses se verían afectados. Las condiciones descritas de cada país y la forma de combatir la desigualdad social y económica, presenta algunas implicaciones sobre la gestión de los establecimientos escolares:

- a) en Brasil, de forma mínima, se plantean en el PNE la creación de un “padrón nacional de referencia sobre estructura de las construcciones escolares; parámetros mínimos de calidad para todas las etapas y modalidades; así como para la contratación docente y su carrera profesional” (Donoso *et al.*, 2016, p. 90);
- b) en Chile, como parte de la estrategia de fortalecimiento de la educación pública y en la búsqueda del cumplimiento del derecho a la educación, se pretende, esencialmente, modificar los sistemas de financiación, orientándolos hacia un modelo “con correctores eficientes de

contexto socioeconómico y condiciones de desempeño” (Donoso *et al.*, 2016, p. 91), así como el fortalecimiento de los directivos de los planteles escolares.

Para profundizar sobre la situación de Chile, Donoso-Díaz y Donoso (2009) analizan las políticas de gestión dentro del ámbito educativo en un contexto tan peculiar como es el de esa nación, en el que se reconoce una alta participación del sector privado en la educación y la dinámica de este servicio dentro de la lógica del mercado. En el texto, los autores narran lo que implicó para las escuelas de educación obligatoria la serie de políticas de financiamiento impulsadas a principios de los años 80: descentralización del sistema educativo y transferencia de la responsabilidad de las escuelas y los docentes a las autoridades municipales, así como el acceso de proveedores del sector privado al servicio educativo.

El diagnóstico que presentan sobre los programas de educación vigentes entre 1990 y 2010 -los cuales, en resumen, siguen recomendaciones del Banco Mundial, orientadas a la calidad y en un mismo esquema de operación- hacen evidente: a) que el Ministerio de Educación, frente al ejercicio de mercados educacionales, tiene poca injerencia en la gestión pedagógica de los centros educativos, del actuar de sus directivos o de los particulares que tienen en sus manos muchos de estos centros, lo que impide intervenciones que permitan elevar la calidad educativa; b) los resultados nacionales sobre los aprendizajes no han sido como se esperaba en cuanto a reducción de la brecha de equidad e igualdad, en principio, por la influencia de la condición socio económica de las familias de un escuelas municipales y de escuelas particulares, además por la distribución de presupuesto en el país, que no ha dejado de ser inequitativa.

Asimismo, Donoso-Díaz y Donoso señalan que los programas que operan dentro de la temática de educación de calidad bajo las prerrogativas neoliberales no han sido del todo eficaces ya que Chile es un país con contextos sociales muy contrastantes. Específicamente sobre la gestión al interior de las escuelas, bajo las circunstancias descritas, se mencionan algunas problemáticas: a) no hay plena seguridad en el financiamiento para las escuelas que trabajan con población vulnerable, debido a que el sistema de financiamiento que actúa -sistema de mercados con algo de participación del Estado- atiende, principalmente, aspectos a corto y mediano plazo; b) generación de una alta heterogeneidad social asociada a la diversidad de la nación, pero también al sistema de subsidio que no considera el valor real que implica la formación de determinadas poblaciones, lo que conlleva a una segregación (homogeneidad al interior de las escuelas frente a una heterogeneidad de todo el sistema educativo); c) la dificultad para establecer alianzas con actores dentro o fuera del sistema

educativo que puedan brindar algún tipo de acción en favor del servicio a largo plazo; d) la falta de autonomía de las escuelas para el manejo del personal docente, así como la imposición de ideas tecnocráticas en la gestión, distantes de la práctica que se ejecuta en la realidad.

En una publicación de 2013, Chacón sugiere que el ejercicio de la gestión escolar ha de compaginarse con el conjunto de ideas que subyacen al plan nacional que Venezuela estableció en los últimos años. En el texto se define la gestión escolar como un conjunto de acciones o prácticas de servicio que los individuos realizan al interior de las organizaciones dentro del campo de la educación. Tales prácticas están fundamentadas por las teorías administrativas y enriquecidas por algunas humanidades y ciencias sociales. En el marco de lo instituido en la Constitución venezolana, así como en el plan nacional. Respecto a los fines de la educación, la autora señala que, bajo los lineamientos de descentralización y autonomía del sistema educativo nacional, se requiere de una práctica de gestión escolar flexible según las condiciones de cada uno de los contextos, en la búsqueda de la equidad; también se busca alcanzar del bienestar para todos, en particular, para los más necesitados. Asimismo, la autora explica que la gestión escolar, dentro de la ideología socialista del siglo XXI, ha de ser un mecanismo que conjunte la acción de la escuela con la “función socioproductiva del Estado”, con miras a un desarrollo social colectivo y no únicamente individual. Lo anterior implica para la educación, la promoción de políticas y programas orientados a un desarrollo sustentable y endógeno, así como la formación de directores de planteles educativos y del personal docente que integren a la comunidad escolar y del entorno en el logro de fines comunes.

En otro orden de ideas, Del Castillo-Alemán (2011) presenta un análisis del cambio y continuidad en políticas públicas educativas en México, desde una perspectiva de investigación de políticas. Su estudio muestra los alcances de las diferentes políticas en materia educativa de los 90 y la primera década de 2000 : a) gobernabilidad, entendida en dos sentidos: uno como una forma de relación entre sociedad y gobierno en la que se cumplen demandas que conllevan a un orden y el otro como la búsqueda de los medios para que ese orden se mantenga de manera prolongada, lo que exige adaptación a los cambios; y b) gobernanza, definida en el documento como “una relación de coordinación y no de subordinación entre gobierno y sociedad” (p. 643) de manera que la participación de diversos actores en los procesos de gobierno de modo más horizontal y colegiado, genere respuestas más pertinentes a las demandas, lo que conlleva nuevas formas de gestión. Las políticas educativas analizadas fueron la descentralización; la gestión escolar; y la formación continua.

En lo que se refiere a la política de gestión escolar -la cual era implementada principalmente por la operación de programas como el PEC-, la autora señala como alcance la modificación de la dinámica del trabajo de los planteles, dadas las condiciones de organización de los actores que laboran en cada establecimiento. No obstante, uno de los retos de la política tenía que ver precisamente con dicha organización, ya que hacía falta redefinir el rol de la supervisión dentro del modelo de gestión escolar, así como la profesionalizar a los actores en los procesos de planeación estratégica; otro reto señalado fue vincular esa política con la mejora educativa.

1.5.3 La gestión escolar analizada desde la teoría de la micropolítica de las organizaciones escolares

Un enfoque de reciente surgimiento -finales del siglo XX- ha indagado sobre los procesos de gestión, pero como parte de una micropolítica que se desarrolla en cada organización escolar, más que de la medición de resultados o la búsqueda de factores presentes en una buena gestión escolar. A continuación, refiero algunos estudios que se han desarrollado desde esta óptica.

Ball (1987) publicó su trabajo de tesis doctoral bajo el título La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar, con el que abre el camino de construcción de un conjunto de herramientas para el análisis de la política interna de los planteles educativos y de su relación con el contexto en el que se encuentra. El trabajo destaca una serie de categorías inductivas a fin de entender la complejidad presente en la organización escolar. Los datos de los que derivan las categorías fueron obtenidos de cuatro escuelas comprensivas de Gran Bretaña, mediante el estudio de casos. Las categorías que emanaron de este trabajo son: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control. Dichas categorías las describo en el capítulo cuarto del presente proyecto.

Otro un trabajo Conjunto, Ball, Maguire y Braun (2012) reportan los hallazgos de estudios de casos en cuatro escuelas secundarias de Gran Bretaña que describe cómo es que estos planteles ponen en práctica las políticas públicas y cómo es que en lugar de implementarse éstas se recontextualizan y toman formas distintas en función de los espacios donde se introducen. En el texto se señalan los aspectos en los que se pone atención: los propios contextos; los profesores como sujetos de la política, así como actores de la política; textos, artefactos y eventos de la política; y las normas, comportamientos y políticas de aprendizaje. Algunos elementos de este libro los describo con mayor detalle también en el capítulo cuarto del presente texto.

Blase (2002) presentó un concentrado de diferentes estudios de Estados Unidos y Gran Bretaña, con el propósito de hacer evidente que en toda organización escolar existe la micropolítica. De los estudios que reportó, los tópicos micropolíticos abordados fueron los siguientes: a) las relaciones entre los administradores escolares y los profesores; b) la participación de los padres y madres de familia en las planeaciones escolares y los efectos en la planta docente; c) la autoridad formal de la escuela y las relaciones (de resistencia o negociación) con los grupos de influencia; d) solución de conflictos mediante alianzas entre directores y profesores; e) dinámicas de poder y negociación al interior del aula. Asimismo, el texto de Blase incluye estudios cuyo propósito fue observar los procesos micropolíticos ante los cambios exigidos por las reformas educativas, entre los principales se enunciaron: presiones de bandos distintos que aletargaron o detuvieron los procesos de cambio; ejercicio del liderazgo y del liderazgo compartido; y formas adversas de control.

Un estudio de caso en España, realizado por Rodríguez (2006), estudió una organización escolar desde tres diferentes dimensiones: 1) la dimensión institucional, es decir, los sistemas generales dentro de los cuales la escuela se mueve, de manera oficial, pero que en la práctica surgen incoherencias, producto de vicios en el centro escolar y en las relaciones con la comunidad; 2) la dimensión cultural, que implica los valores, entendimientos, vivencias y significados de las personas implicadas en la organización, en otras palabras, lo que hace única a cada organización y que son recursos que cada persona tiene para afrontar la vida cotidiana y alcanzar sus propósitos; 3) la dimensión micropolítica: que involucra las diferencias ideológicas, de objetivos, el poder y la influencia que ejercen fuerzas externas (políticas) a la organización. Los hallazgos del estudio destacan casos de ventajas y desventajas hacia los estudiantes en las prácticas escolares, mismas que son legitimadas porque la normatividad no señala algo al respecto (vacíos), ideologías y ejercicios de poder de algunos grupos con influencia al interior del establecimiento.

Castro (2012) realizó un análisis de la gestión emergente desde las reformas educativas de los años noventa en Argentina. La autora toma como referente el artículo de Ball, en el que define a la gestión como una tecnología moral. La autora señala que la gestión se delimita a una actividad administrativa, pero que se amplía, según los enfoques ideológicos que la preceden. De esta forma, por ejemplo, desde el enfoque de la eficacia escolar, la gestión se ocupa del logro de las deseabilidades establecidas sobre la institución, los actores, la forma como se relacionan, los resultados esperados, la planeación, entre otros elementos, los cuales son susceptibles de medición. Por lo tanto, la autora define a la gestión como un ejercicio de orden y control que tiene la intención

de disipar aspectos como diversidad de intereses o conflictos dentro de la escuela, pero que, en su lugar, genera nuevos efectos de este orden.

Recientemente, Parcerisa (2016) presentó un estudio empírico en el que describe la recontextualización de la Nueva Gestión Pública y la autonomía curricular en dos escuelas con condiciones distintas de Cataluña. El autor reseña que, históricamente, en España las políticas creadas desde esta ideología se introdujeron en el ámbito educativo desde principios del siglo XXI. Específicamente, en Cataluña, la Ley de Educación de Cataluña (LEC) de 2009 abre el camino para la autonomía de las escuelas, mayor margen en la toma de decisiones por parte de la dirección y la evaluación, aunque esta última fue suspendida por asuntos ideológicos y presupuestarios. Ante esta situación, el estudio trata de comprender cómo es que se lleva a cabo o recontextualiza la autonomía escolar establecida en la LEC en dos escuelas públicas urbanas: una de ellas con una alta población perteneciente a familias migrantes (75%), el 80% de los estudiantes con necesidades educativas especiales y con poca estabilidad docentes -siete de los 20 que componen la planta-; en la otra escuela, el alumnado es principalmente originario de la región (96%), tiene un alto prestigio y la planta docente es muy estable y con experiencia. La aproximación metodológica se realizó mediante estudio de casos y los instrumentos fueron las entrevistas, la observación no participante y cuestionarios. El autor, al abordar la recontextualización, describe resistencias por parte de los docentes hacia la rendición de cuentas, el aumento de la burocratización debido a los procesos de implementación de la política, así como críticas hacia la autonomía y algunos aspectos de performatividad relacionados con la evaluación, como la comparación de los resultados con otros centros de contextos distintos o la dificultad de alcanzar la media en tales resultados; por otro lado, se aprecia el aumento de poder de los directivos en las escuelas y con ello sus responsabilidades. También se considera como fortuito para la acción pedagógica el proyecto educativo elaborado para el centro, porque no se conoce lo que se hace en el aula; no obstante, dicho proyecto ha dado lugar a un proceso de unificación de los criterios de selección de docentes y la obtención de recursos. Otro aspecto que se señala es que el éxito de la autonomía escolar tiene relación con la estabilidad de la planta docente y la situación social de los alumnos.

En otro texto Verger, Bonal y Zancajo (2016) analizaron la recontextualización de las políticas que impulsan el cuasi mercado educativo en Chile. En este trabajo, los autores toman como referencia las herramientas teóricas y conceptuales desarrolladas por Ball, de manera especial la introducción de la lógica del mercado y la ideología neoliberal en el servicio educativo. La información analizada

fue recuperada desde un enfoque mixto: los datos cuantitativos se obtuvieron de los resultados de una evaluación y otras estadísticas del Ministerio de Educación chileno; los datos cualitativos corresponden al estudio de casos de diez escuelas de una ciudad de ese país, de las cuales dos son públicas, siete privadas subvencionadas y una privada sin subvención.

Los resultados que se presentan y que tienen repercusión directa sobre la gestión escolar son los siguientes:

- a) elegir una escuela por parte de las familias no es un trabajo que se define sólo por los artefactos que posicionan a las escuelas competitivamente, como se indica desde la teoría de la elección pública, sino que se valoran otras cuestiones como la distancia o el ambiente que los padres de familia observan dentro de los establecimientos, la cercanía a los profesores, así como el costo de la cuota que se solicita en las escuelas.
- b) Los planteles realizan acciones de atracción de sus consumidores, es decir, de los estudiantes; sin embargo, esto implica prácticas discriminatorias, ya que se pretende captar a estudiantes que garanticen mejores resultados académicos que a su vez puede atraer a más estudiantes, lo que, según los autores, es usual en sistemas con alta segmentación poblacional como el chileno. Lo anterior se hace aun mayor bajo la lógica de las reglas de financiamiento, con las que se otorga mayor recurso económico a las escuelas con mayor demanda.
- c) Otro asunto que se observa como desventaja es la excesiva inversión de tiempo y recurso en la promoción de la escuela por parte de los directivos y la disminución en otros aspectos del plantel.

En México, Fierro (1998) llevó a cabo un análisis de la participación de los profesores en proyectos de innovación de la gestión escolar. Parte de su análisis se apoyó en perspectivas que las acciones de innovación como parte de procesos políticos, una de ellas, la de la micropolítica de las organizaciones escolares. La autora menciona que los proyectos que se pusieron en práctica durante la época en que fue publicado el artículo -años 90- tuvieron una extendida debilidad, que fue la falta de formación a los agentes de los establecimientos educativos, docentes y directivos, donde se llevarían a la vivencia de los proyectos; de esta manera, se puede explicar la resistencia a tales proyectos por parte de estos actores, dado que no hay convencimiento para llevarlos a la práctica, sino una imposición. A este respecto, los hallazgos que reportó la autora describen necesidades manifiestas de los mismos profesores, como son una reconfiguración de la identidad del profesor;

creación de espacios para compartir significados; atención a aspectos normativos relacionados con la promoción, evaluación, formación y su claridad ante los procesos innovadores que comenzaban a presentarse en los años noventa.

Los trabajos que describo en este subapartado abordan la micropolítica que se vive en las organizaciones escolares, así como la recontextualización de las políticas públicas.

1.5.4 Algunos estudios sobre educación indígena en México

Algunos autores mexicanos han indagado el servicio educativo indígena desde diferentes enfoques y propósitos, pero todos ellos ofrecen al lector elementos que permiten comprender la realidad en la que se desarrolla y muchos de los retos a los que se enfrenta. En esta sección, presento algunos textos de estudios sobre la educación indígena en México. En principio, describo dos textos en los que se evaluaron políticas públicas destinadas al servicio indígena en todo el país. En los siguientes estudios se destacan las condiciones de este servicio en estado de Baja California, es decir, los grupos indígenas migrantes, la diversidad, las condiciones laborales y la gestión de grupos originarios reducidos.

Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) publicaron una evaluación cualitativa realizada en 2011, con enfoque etnográfico a fin de comprender las políticas públicas que se han instalado en la educación dirigida a los pueblos indígenas. Los estados en los que se llevó a cabo el proyecto fueron Baja California, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán y las escuelas seleccionadas presentaban ciertas características como: planteles de educación básica; alta población indígena o migrante; entornos con alto nivel de desarrollo identitario y otros con bajo nivel; algunas escuelas con operación tradicional y otras que estuvieran inmersas en proyectos educativos; entre otros aspectos. Los resultados de la evaluación se encierran en cinco grandes categorías: a) la percepción sobre la educación indígena, en el que resalta el orgullo de ser docente dentro de este servicio, estudiantes que consideran relevante asistir a escuelas en las que sus profesores dominan sus lenguas y la importancia que le dan los padres de familia a la educación en la lengua materna de los niños; b) la política lingüística de los parámetros curriculares, que presenta diferencias significativas entre los estados, desde los que desconocen dicho planteamiento para revitalizar las lenguas indígenas, hasta quienes emiten críticas y hacen notar sus limitaciones y carencias; c) los marcos curriculares, los cuales recién habían sido emitidos al momento de la evaluación, por lo que aún había desconocimiento y confusión; d) diálogo y participación de la comunidad, de lo que sobresale las contribuciones de los padres de familia a la

escuela, centrados en apoyos económicos, actividades de limpieza, colaboración en el desarrollo de eventos y en la gestión de recursos, entre otras; e) la capacitación y formación, opiniones por parte de los profesores sobre la necesidad de integrar otras formas en las que existiera mayor contextualización de los contenidos, posibilidad de diálogo, con conocimiento de las necesidades regionales, en vez de limitarse a las capacitaciones “en cascada”, mediadas sólo por algunas autoridades.

Posteriormente, Mendoza-Zuany, en 2017, presentó un estudio en el que revisó la manera en que el discurso de la educación intercultural se desplazó por el de inclusión educativa en la educación indígena, esto como parte de una evaluación de las políticas públicas impulsadas en este servicio realizada entre 2015 y 2016. Para realizarlo, examinó documentos que corresponden a la RE y entrevistas a diversos actores de este servicio en Chiapas, Chihuahua, Morelos, Puebla, Veracruz y Yucatán. De los hallazgos sobresalen los cuatro supuestos que la autora construye a partir de la información analizada, los cuales develan el desplazamiento del servicio de educación para los indígenas como un subsistema, “aunque esto vulnere los derechos de los pueblos originarios” (Mendoza-Zuany, 2017, p. 60). Los supuestos son: a) “El poder de incluir (¿integrar?) al vulnerable, que coincidentemente es el indígena, a un sistema educativo único, homogéneo y homogeneizador” (p. 61); b) “El vulnerable-otro es el individuo, no un grupo (no los pueblos indígenas como colectivos identificados a partir de sus culturas y de sus lenguas)” (p. 62); c) “No es necesaria ni deseable una atención educativa diferenciada para la niñez indígena” (p. 64); d) y “Un solo sistema educativo para todos es lo mejor; y, por añadidura, es más barato”.

El estudio de Jiménez (2018) da cuenta de la proyección de vida que hace un grupo de estudiantes de nivel medio superior del Valle de San Quintín, en su mayoría con antecedentes indígenas del estado de Oaxaca. El estudio es de enfoque cualitativo y se emplearon los grupos de enfoque y cuestionarios; en total, participaron 30 jóvenes. El trabajo muestra una relación entre las capacidades que los participantes pueden desarrollar gracias al acceso a la educación de niveles posteriores y los proyectos a futuro. Destaca la nula autoidentificación como miembros de comunidades indígenas, aun cuando reconocen que sus padres o abuelos pertenecieron a algún grupo originario; la ausencia de participantes que afirmen hablar alguna lengua indígena; así como la intención de salir del Valle de San Quintín a estudiar o trabajar en otro sitio, dejando la labor de campo que varios de ellos realizaban.

En 2011, López-Bonilla y Tinajero publicaron un estudio sobre los significados y experiencias de tres profesores bilingües de servicio indígena en Baja California a partir de su labor en grupos

altamente diversos. En el texto se explican la desterritorialización y reterritorialización como emergentes de los procesos de globalización y con ellos, la migración de elementos como la lengua materna. El trabajo se realizó a través de entrevistas y para el análisis se empleó la noción de etapas de Bloomeart. Las autoras infieren una situación de hegemonía por parte de la cultura y lengua dominante, con similitudes a la que han vivido históricamente los grupos originarios de este país; asimismo, la creación del subsistema indígena parece más una concesión que a un derecho. Los profesores se perciben a sí mismos como miembros de comunidades desterritorializadas, cuyas prácticas no han sido del todo trasladadas con ellos y, por lo tanto, se reducen las posibilidades de enriquecer las tierras ocupadas.

Un estudio etnográfico de Rentería-Díaz (2018) en el Valle de San Quintín, analiza la forma como los profesores emplean la interculturalidad de las aulas para la sinergia de los propios alumnos, superando las diferencias existentes por los orígenes tanto culturales, lingüísticos como de estratificación social. La etnografía se realizó en una escuela de servicio indígena. La autora presenta resultados en dos vertientes: por un lado, menciona cómo son las relaciones hacia afuera de la escuela, en donde se identifica que las diferencias características del ser indígena están en la pobreza, la desigualdad social y el abandono de las autoridades escolares; sin embargo, frente a otras comunidades indígenas, se evidencia la hegemonía de una lengua, el mixteco, invisibilizando otras familias lingüísticas presentes en la región. Por otro lado, las relaciones hacia dentro de la escuela, se promueve la importancia de todas las lenguas y se disminuye le etiqueta de “dominante”; además, se emplean estrategias de normatividad escolar que ayuden a reducir las desigualdades de recursos.

Otro estudio, de Castañeda-Sánchez y Tinajero (2017), explora las dificultades de gestión a las que se enfrenta la supervisora de zona que a cargo de las escuelas de educación básica dirigidas a la atención de los grupos originarios de Baja California. Su propósito fue conocer los procesos de gestión que, desde la experiencia y opinión de esta agente, se realizan en una zona con características peculiares, como la distancia, el acceso físico, la población reducida y totalidad de escuelas primarias multigrado. La información se obtuvo mediante una entrevista a profundidad y se utilizó el análisis cualitativo de contenido. Se obtuvieron dos categorías: a) dificultades en la gestión económica: entre este tipo de dificultades, está el consumo de tiempo en múltiples rendiciones de cuentas, costos elevados de recursos a los que se debe acceder, lejanía de la sede de la supervisión para llevar a cabo las gestiones para la obtención de recursos y la falta de conectividad, lo que reduce diversas posibilidades. b) Dificultades en la gestión pedagógica. Con códigos como el desconocimiento del

marco curricular, la falta de metodologías apropiadas para las lenguas yumanas y dificultades en la formación de los docentes, debido a las distancias y la falta de conectividad.

Los textos hasta aquí descritos permiten ver la diversidad de enfoques con las que se ha abordado la gestión escolar. Asimismo, ofrecen un panorama de la diversidad étnica presente en la región bajacaliforniana y, por lo tanto, la necesidad de conocer con profundidad estos grupos humanos y las formas en que se desarrolla dicho servicio educativo al cual tienen derecho.

En términos generales, la revisión de antecedentes empíricos me ha permitido tener un panorama sobre circunstancias endémicas de las escuelas que estudios como los orientados a la mejora y la eficacia escolar han pasado por alto; o, bien, estudios, como los dirigidos a identificar las características del liderazgo o la actividad de dirección, no profundizan lo suficiente dado que no es su intención comprender de forma holística lo que ocurre al interior de los planteles. Por estas razones, la micropolítica de las organizaciones escolares y la recontextualización de las políticas públicas es un referente teórico que ofrece herramientas para el análisis de determinados aspectos que pueden ser determinantes en la forma como las normatividades llegan a concretarse en contextos singulares como lo son las escuelas indígenas.

2. Marco contextual

En el presente capítulo expongo el contexto en el que se observa el objeto de esta investigación: la gestión escolar. La puesta en práctica de la gestión escolar se hace presente en todos los tipos de servicio de educación básica de la República, lo que incluye a las escuelas indígenas. Ahora bien, los grupos indígenas son pueblos que, a lo largo de los últimos dos siglos, desde que México se constituyó como país independiente, han permanecido en una constante lucha por su reconocimiento como miembros de esta nación, sujetos de derecho y por la preservación de su identidad, mismas que anteceden a la cultura conquistadora. A los diferentes grupos etnolingüísticos, con características y cultura propias y diversas, se les ofrece el servicio educativo con las mismas características que el que recibe el resto de la sociedad, bajo las mismas políticas, pero su práctica se realiza en circunstancias muy distintas al servicio general y, además son, de hecho, disimiles entre las mismas escuelas de servicio indígena. Por ello me parece importante destacar en este capítulo los derechos de los pueblos indígenas y el diagnóstico oficial sobre el servicio indígena. En la parte final, puntualizó la lucha de los grupos indígenas por sus derechos civiles, comunitarios y lingüísticos durante los últimos 30 años, con especial atención en las implicaciones que esto tiene para la escuela indígena y para su autonomía educativa.

En un segundo apartado, realizo un análisis del rol del director como figura de liderazgo en las escuelas y de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), es decir, las reuniones del colegiado de cada centro escolar con el objetivo de tomar decisiones encaminadas a la mejora de la escuela. Luego, refiero algunos aspectos importantes de los programas por reglas de operación que han operado en las escuelas indígenas en los últimos años, principalmente el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). La razón de su inclusión reside en que todos estos documentos constituyen los textos de la política.

2.1 El reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios en México en los últimos años

La lucha de los pueblos indígenas mexicanos por el reconocimiento de sus derechos tiene un momento clave en 1989, con la firma del Convenio 169 promovido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este convenio surge con dos objetivos: 1) garantizar a los pueblos indígenas el derecho “a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias” (OIT, 2014, p. 8); y 2)

garantizar el derecho a “participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (OIT, 2014, p. 8). Lo anterior implicó también al servicio educativo, en el que las naciones se comprometieron a: a) mejorar las condiciones del servicio; b) contribuir a que los miembros de estos pueblos reciban el servicio con igualdad al resto de la nación; c) reconocer el derecho a la creación de instituciones propias de cada pueblo, pero atendiendo a las normas mínimas nacionales; d) asegurar la enseñanza en lengua propia y lengua nacional; e) asegurar, también, la enseñanza de conocimientos y habilidades que les permitan a los miembros de los grupos indígenas una participación activa en la vida nacional; f) dar a conocer, con respecto a los usos y costumbres de cada pueblo, los derechos y obligaciones de cada individuo y brindar los medios de comunicación necesarios para el conocimiento de tales derechos y obligaciones; g) y asegurar que los medios didácticos ofrezcan una perspectiva con equidad, sin discriminación, exacta e instructiva de los mismos pueblos originarios.

Como respuesta a este convenio, en 1992 se reformó el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al que se adicionó el siguiente párrafo:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (Congreso de la Unión/DOF, 1992, s.p.).

Sin embargo, con el levantamiento zapatista en Chiapas, en enero de 1994, los grupos indígenas dieron a conocer una serie de demandas que aún no había sido atendidas por el gobierno mexicano: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (Comandancia General del EZLN, 1993, s.p.). En términos generales, con este movimiento se demandaba al gobierno mexicano el cumplimiento de las cláusulas del Convenio 169.

Uno de los logros de este movimiento es que dio una mayor visibilidad a los pueblos indígenas del país. Uno de los resultados de este hecho fue la firma del tratado de San Andrés Larrainzar en 1996, en el que los pueblos indígenas obtuvieron un estatus de autonomía en materia de política comunitaria, desarrollo de la propia cultura, uso de los propios sistemas de producción y uso del suelo, así como a gestionar los proyectos de la propia comunidad. En otras palabras, las comunidades originarias se convirtieron en sujetos de derecho, ya no sólo cada persona de manera individual, sino de forma colectiva, como grupo; adquirieron el derecho a vivir de manera autónoma, conforme a los

usos y costumbres propios, que son ancestrales como pueblos nativos de estas tierras, las cuales les pertenecen (derecho de territorialidad), esto permitió que se avanzara en garantizar los derechos que como mexicanos tienen. No obstante, la lucha por parte de los pueblos indígenas, según Moguel (2016) y Gómez (2016) no ha concluido, ya que los tratados de San Andrés tienen un parcial cumplimiento.

A pesar de estos pendientes, en México hubo una reconfiguración de las instituciones. En 2003, durante el gobierno de Vicente Fox, desapareció el Instituto Nacional Indigenista (INI) y, en su lugar, surgió la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) como un organismo descentralizado de la administración federal. Este organismo –que fue sustituido en 2019 por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)- tuvo como objetivo principal:

orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas (CDI/DOF, 2015, s.p.).

En materia de educación, el gobierno está obligado a garantizar el acceso al servicio, tal como está estipulado en el Artículo 3º Constitucional y que, además se confirma con la reforma hecha al Artículo 2º Constitucional en 2001 sobre la autodeterminación de los pueblos indígenas. Uno de los aspectos en los que se enfatiza en el Artículo 2º Constitucional es que el Estado tiene la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Congreso de la Unión/DOF, 2001, Art. 2, inc. B).

En este orden de ideas, en el 2003, los Acuerdos de San Andrés Larráinzar tuvieron un efecto vinculante con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la modificación de la fracción cuarta del artículo 7º de la Ley General de la Educación.

En el primer caso, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas fue emitida con el fin de “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales

y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas” (Congreso de la Unión/DOF, 2003). Para el ámbito educativo, dicha ley indica que el Estado deberá asegurar que en los contenidos curriculares se integren elementos sobre la historia y difusión de las lenguas indígenas, garantizar materiales y personal competente para la educación bilingüe en los contextos correspondientes, así como supervisar el cumplimiento de lo dispuesto en la ley.

En cuanto a la modificación de la Ley General de Educación, la fracción IV del artículo 7º se enunció de la siguiente forma:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (Congreso de la Unión/DOF, 2013b s.p.).

Constitucional y normativamente, los 68 grupos lingüísticos de indígenas mexicanos tienen derecho a la educación, pero, además, a una educación en su propia lengua.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) desarrolla actividades desde 1978, y su función es doble. Por un lado, atiende aspectos relacionados con el servicio dirigido a comunidades indígenas y, por el otro, emite lineamientos específicos para este servicio de acuerdo con las directrices nacionales. En 1999, la DGEI estableció que ese tipo de servicio debería ser intercultural y, además, bilingüe.

No obstante, la educación bilingüe e intercultural continúa como un asunto pendiente, ya que, en la realidad, muchas de las escuelas de esta modalidad reciben como lengua de uso común el castellano y las lenguas indígenas son enseñadas como segunda lengua, en el mejor de los casos, incluso, a menudo, sin los medios apropiados para tal enseñanza (Sandoval-Forero *et al.*, 2013). Lo anterior contrasta con lo promulgado en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la que se enfatiza que estos pueblos tienen el derecho de ser educados en su propia lengua (Congreso de la Unión/DOF, 2003). En tal caso, las lenguas indígenas toman un papel secundario y, junto con otros factores, se pone en riesgo la autonomía de organización y prevalencia de costumbres, las cuales por ley deben ser garantizadas.

2.1.1 El servicio indígena en Baja California

Como ya mencioné, el servicio educativo indígena está coordinado en México por la DGEI, la cual pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). Esta Dirección fue antecedida por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. La DGEI fue fundada en 1978 con el fin de “reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales” (DGEI, 2019, s.p.), según se indica en su sitio web.

La DGEI se erigió como depositaria principal de una serie de políticas indigenistas que surgieron en respuesta a demandas de diversos grupos que lucharon por un servicio bilingüe y multicultural. Sin embargo, como señala Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), la Dirección finalizó el siglo XX con importantes cuestionamientos respecto de la forma en que se brindaba el servicio educativo a estos sectores de población, principalmente por la deficiencia en la formación docente de quienes laboraban en estos espacios; el uso de inapropiadas metodologías de enseñanza de lengua indígena como primera lengua y el castellano como segunda; así como la falta de materiales y bibliografía óptima para la enseñanza intercultural.

En lo que va del siglo XXI, el servicio educativo indígena continúa con retos similares a los señalados en el párrafo anterior. Además, es importante reconocer la falta de acceso igualitario -las niñas indígenas tienen menores posibilidades de acudir a la escuela-; el desinterés en la participación del servicio por parte de las comunidades, así como de los demás sectores de la sociedad; la necesidad de mejora en la administración de los centros escolares indígenas; la ampliación del servicio dirigido a los grupos originarios más allá de la educación básica, al menos, hasta el nivel medio superior; y una clarificación en los contenidos de aprendizaje que tome en cuenta a los miembros de las propias comunidades (Vergara, 2015), a fin de alcanzar los propósitos que, como nación, se han establecido.

Con respecto al reto de los contenidos de aprendizaje, en 2011 fue emitido el Acuerdo 592, en el que se estableció el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 (SEP/DOF, 2011). En ese documento se definen los marcos curriculares para la educación indígena, con los cuales se pretende que los docentes cuenten con mayores elementos de índole normativa y pedagógica para contextualizar los planes y programas de estudio de cada uno de los niveles e integrar los conocimientos, destrezas de manera flexible, además de brindar a los docentes métodos apropiados para el trabajo intercultural. El marco curricular, uno para de cada nivel educativo, consiste en:

la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos: la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias (SEP/DOF, 2011, p. 34).

No obstante, Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) reportan en la evaluación que realizaron sobre políticas educativas aplicadas al servicio indígena, que, específicamente, en el estado de Baja California, estos marcos curriculares eran considerados por los propios actores educativos como imposibles de aplicar, debido a que, en su mayoría, los grupos originarios residentes eran migrantes; lo que se señala de otros estados es el desconocimiento de los documentos, aunque existen estrategias vernáculas de contextualización de los planes y programas de estudio, así como la incorporación de los saberes autóctonos.

Con respecto a la organización del servicio indígena, se tiene registro de que la DGEI coordina el trabajo del servicio indígena en 24 de las 32 entidades federativas, en cada caso operan las coordinaciones estatales.

En el caso de Baja California, la atención educativa para niños indígenas migrantes se inicia en la década de los ochenta; si bien funcionaban escuelas para los niños de grupos yumanos (pa ipai, kumiai y cucapá), el crecimiento del servicio indígena en el estado fue notorio a partir del incremento de la demanda por parte de los hijos de jornaleros migrantes provenientes, en su gran mayoría, del sur de la república mexicana.

El Programa para la Modernización de la Educación Indígena, Baja California, 1990-1994 recapituló que había sido al inicio de la década de los ochenta cuando se detectó la necesidad de atender a los niños hijos de familias migrantes. El servicio fue brindado a partir de la creación, en 1982, de la Escuela Primaria Bilingüe y el centro de Educación Preescolar, ambas escuelas ubicadas en Tijuana; en 1984 se instalaron otros 11 planteles para atender el municipio de Ensenada (zona de Maneadero y del Valle de San Quintín) (SEP, 1990, p. 11).

El programa reportó que, para 1990, funcionaban 26 escuelas primarias con una matrícula de 2 764 niños, atendidos por 15 promotores y 46 maestros bilingües. En todas las escuelas había un director en funciones, pero 22 atendían además un grupo. De total de escuelas, 13 estaban catalogadas como centros de organización completa (50%), cuatro como incompletas (15%) y nueve eran unitarias (35%). Sobre la infraestructura se señaló que era insuficiente y que, al menos, eran necesarias 49 aulas más (SEP, 1990).

Además, el diagnóstico refería que los principales problemas eran la dificultad en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, sobre todo, debido a la deficiente formación de los docentes, quienes, además, se afirmó que no estaban alfabetizados en su propia lengua o bien, no dominaban la lengua de la comunidad donde estaba ubicada la escuela de adscripción. Igualmente, se expuso que alrededor del 80% del alumnado no lograba alcanzar un dominio suficiente del español. Sobre los maestros se asentó que el perfil académico era variado: había quienes tenían la primaria completa, otros la secundaria o el bachillerato, y los menos, estudios superiores. Finalmente, se señaló que variados factores influían en los pobres resultados educativos: desnutrición infantil, pobreza extrema de las familias jornaleras y trabajo infantil (SEP, 1990).

En el ciclo 2017-2018, se reportó que el servicio indígena del nivel primaria contaba con 67 escuelas distribuidas en los cinco municipios del estado: Mexicali (1), Tijuana (12), Rosarito (1), Tecate (1) y Ensenada (52). Como se puede observar, en este último municipio se registra la mayor concentración de centros escolares; muchos de los cuales se encuentran en la zona rural del municipio -desde San Vicente, a cien kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada, hasta el Valle de San Quintín, a 200 kilómetros-. Llama la atención que, a diferencia del servicio general, en el servicio indígena las supervisiones escolares son responsables de dos o tres niveles educativos (inicial, preescolar y primaria).

En el caso de Baja California existe una Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) que es la instancia que organiza los trabajos de siete zonas escolares: dos ubicadas en Tijuana y cinco en Ensenada; de esas, tres supervisiones atienden las escuelas que operan en las localidades rurales del municipio. La tabla 1 agrupa el número de escuelas de los diferentes niveles que están a cargo de cada supervisión:

Tabla 1. Número de escuelas y niveles atendidos por supervisiones del servicio indígena

Zona escolar*	Escuelas educación inicial	Escuelas educación preescolar	Escuelas educación primaria	Escuelas educación secundaria
1	2	9	5	
2	2	8	12	
3		7	11	
4		5	6	2
5		9	13	
6		9	14	
7		5	6	
Total	4	47	67	2

Fuente: elaboración propia a partir de datos brindados por personal de la CEEI (2018).

*El número asignado solo es para diferenciar el número de zonas escolares

La responsabilidad de los supervisores de las zonas escolares varía en función del número de escuelas y niveles educativos que tienen a su cargo. Cada nivel, impone una lógica de atención en función del currículo establecido oficialmente.

En el ciclo escolar 2017-2018 la matrícula del servicio indígena fue de 10,666 niños, atendidos por 425 docentes, 28 de los cuales tienen puestos de dirección. Los indicadores educativos reportados en ese ciclo fueron: 92.69% de eficiencia terminal (debajo del porcentaje nacional), .96% de reprobación y 1.05% de abandono escolar (DGEI, 2017). Del total de centros escolares, una es unitaria (multigrado), 30 (es decir, el 44%) son escuelas multigrado (dos, tres o cuatro docentes) y, el resto, de organización completa (cuenta con un profesor para cada grado). En muchos casos, no hay director oficialmente designado por lo que un docente asume las funciones como encargado de despacho. Hay que señalar que la mayoría de las escuelas está ubicada en localidades con muy alta y alta marginalidad (SEDESOL, 2013).

2.2 Los textos de política

Desde la perspectiva teórica que utilizo, la puesta en práctica de la política de gestión escolar en todo el Sistema Educativo Nacional significó la creación de una serie de textos que explicaban y condicionaban las prácticas que la autoridad deseaba impulsar.

La promulgación de la RE en México en 2013 significó la elaboración de múltiples textos de política, es decir, documentos creados para normar, emitir lineamientos y establecer parámetros para la puesta en práctica de cada uno de los aspectos reformados. Asimismo, la RE propuso la instalación

de nuevas instituciones y la reestructuración de otras ya existentes, a fin de facultarlas en las acciones que la RE comprometió. La SEP fue el principal órgano encargado de dar cumplimiento a la RE. Los textos que se delegan a este organismo para su cumplimiento son la Ley General de Educación (LGE) y el Acuerdo 717 en su totalidad, así como la ley del Servicio Profesional Docente elaborada por la Coordinación Nacional creada con este fin.

Todos estos textos sirvieron para instrumentar la política de gestión escolar y ponerla en práctica en los planteles de educación básica del país. En la figura 1 muestro un diagrama que sintetiza las ideas básicas de la política, particularmente, cómo se pensó que se promovería la autonomía de las organizaciones escolares a fin de alcanzar los niveles esperados de calidad.

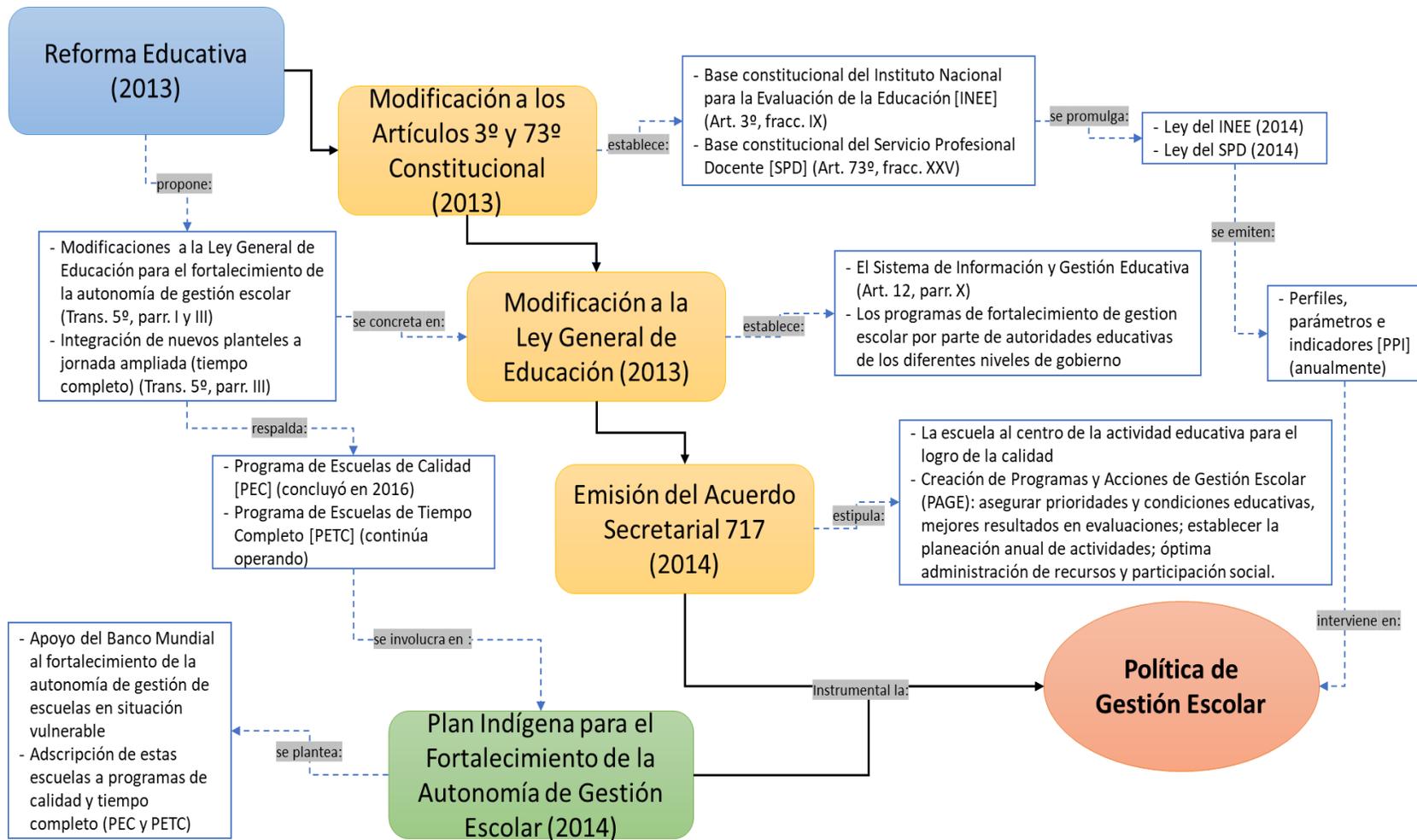


Figura 1 textos oficiales de la política de gestión escolar

Fuente: elaboración propia.

A continuación, examino los textos de la RE que tienen mayor relación con el tema de la gestión escolar.

2.2.1 Iniciativa de Reforma al artículo 3º Constitucional

El documento de la iniciativa de la RE fue emitido en 2012 y aprobado por el Congreso de la Unión en febrero de 2013. Ahí se enuncian los argumentos centrales por los cuales propone modificar varios aspectos sustanciales del artículo 3º Constitucional. El principal argumento es el establecimiento de condiciones para el otorgamiento de una educación de calidad a todos los mexicanos. Esto significa, según el mismo documento, la demanda de inclusión de todos los sectores de la población, el acceso a servicios de salud adecuados y una sana nutrición, así como el cumplimiento de estándares internacionales en cuanto al logro de aprendizajes de conocimientos y habilidades básicos.

Por lo anterior, en el documento se plantea la modificación del Artículo 3º Constitucional, de forma específica, se adicionó un párrafo, en el cual se indica que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013a, párr. 3).

Asimismo, se añadieron otras fracciones que a continuación mencionó a través de paráfrasis del texto original (DOF, 2013a):

- a) en la fracción III se anota que el Estado es quien determinará los planes de estudio para la educación básica y Normal del país, con la consideración de la opinión de diferentes sectores involucrados; además, se indican las condiciones de otorgamiento de plazas de trabajo a directivos y docentes, su permanencia y promoción, mediante procesos evaluativos acordes a la ley;
- b) en la fracción VII se desvincula a las instituciones educativas con autonomía de la determinación de planes de estudio por parte del Estado y de las condiciones de acceso, permanencia y promoción laboral, siempre con apego a los ordenamientos de la ley Federal del Trabajo;
- c) en la fracción VIII se indica la facultad del Congreso de la Unión para legislar en cuanto a los deberes que a los niveles de gobierno les corresponde;

d) en la fracción IX se trata sobre las funciones y formas generales de operación que tendrá el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con lo que este organismo adquiere un carácter constitucional.

Además del Artículo 3º, el Artículo 73º se modifica en tanto que se indica que las facultades del Congreso de la Unión incluyen, a partir de la reforma, el establecimiento del Servicio Profesional Docente.

Asimismo, en los transitorios del decreto de reforma del artículo se señala la expedición de las leyes para la creación y funcionamiento del INEE, la modificación a la LGE, el establecimiento de un Sistema de Información y Gestión Educativa y que el marco jurídico de la educación en México se adecue de tal forma que sea posible:

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 (Congreso de la Unión/DOF, 2013b, s.p.).

De esta forma, el decreto de RE aprobado sentó las bases para la creación y la transformación de instrumentos, los cuales se consideraron idóneos en la operación de las propuestas de la misma reforma, propuestas que, como ya mencioné inicialmente, se vinculan a ideas provenientes de ámbitos internacionales.

2.2.2 Ley General de Educación

La Ley General de Educación fue modificada en varios de sus artículos con el fin de adaptarlos a los requerimientos impuestos por la RE. En su artículo 2º se reitera el compromiso del Estado por el otorgamiento de una educación de calidad a todos los mexicanos (DOF, 2013b). También, en el artículo 10 se define quiénes conforman el Sistema Educativo Nacional. Además, se señala como un deber primordial del Sistema Educativo Nacional el aseguramiento de la participación de todas las personas que están involucradas en los procesos educativos.

En el renglón de la gestión escolar, esta Ley recalca que los programas de fortalecimiento de la gestión escolar deben estar encaminados a la obtención y buen manejo de recursos, así como a la creación de espacios en los que se asegure la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (Art. 12, párrafo V Bis).

También establece la exigencia de la actualización continua del Sistema de Información y Gestión Educativa, con el cual se pretendía mantener un conocimiento sobre los elementos que operan en todo el sistema desde la “validación e inscripción de documentos académicos, estructuras ocupacionales; las plantillas de personal de las escuelas; los módulos correspondientes a los datos sobre la formación [hasta la] trayectoria y desempeño profesional del personal” (DOF, 2013b, párr. X).

Lo anterior, como se indica en el mismo párrafo, constituye una estrategia con la que se posibilitaría la comunicación constante con los directivos de los planteles de todo el país.

Asimismo, en el Artículo 28 bis se estableció que las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno debían promover programas para fortalecer la gestión escolar, cuyos fines eran: a) el uso de información proveniente de evaluaciones con intención de retroalimentar al propio plantel; b) el desarrollo de planeaciones anuales de la propia escuela, misma que será de conocimiento de todos los miembros de la comunidad escolar y; c) la obtención y uso adecuado de recursos, así como la participación de la comunidad entera en las decisiones, con la figura del director como líder.

Otros aspectos que se adicionan o reformulan son los concernientes a la evaluación educativa, con los lineamientos generales de operación del INEE, los cuales se integraron en los artículos 29 al 31.

Por otra parte, los artículos 32 y 33 vinculan la necesidad de ofrecer una educación de calidad y equitativa para todos los ciudadanos. Algunas de las acciones que establecen son: a) atención especial a grupos vulnerables; b) apoyo a docentes para el cumplimiento de su labor en sitios alejados; c) atención a personas en situación de irregularidad escolar y con necesidades educativas especiales; d) programas para mejorar el aprovechamiento escolar; e) programas de promoción de la inclusión, la no discriminación y facilitación de oportunidades; f) promoción de la participación de padres de familia y la sociedad en general en las generación de estas acciones y en el financiamiento; g) programas de promoción de igualdad y solidaridad familiar, dirigidos a los padres de familia; h) entrega de materiales educativos a la población indígena en su lengua; i) ampliación paulatina de escuelas con horario ampliado; j) suministro de alimentos de calidad nutricional desde la propia comunidad, si es requerido.

Cada nivel de autoridad educativa estaba obligado a cumplir con dichas tareas, atendiendo las respectivas atribuciones que marca el artículo 33. Todo lo expuesto involucraba de manera fundamental la labor de gestión dentro de cada plantel.

Esta ley sufrió algunas modificaciones en 2016; sin embargo, tales disposiciones no afectaron los aspectos aquí mencionados correspondientes a las modificaciones de 2013 (DOF, 2016a).

2.2.3 Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación

Por su parte, el INEE fue el órgano depositario de la ley con el mismo nombre. Fue creado en el año 2002. No obstante, este órgano adquirió la categoría de constitucional y se le otorgó autonomía gracias a la RE de 2013. Esta institución fue la encargada de emitir los lineamientos de las evaluaciones y de la rendición de cuentas a nivel nacional, tal como la ley lo indicaba (DOF, 2013a).

En cuanto a la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (DOF, 2013c), concebida desde mi perspectiva teórica como un artefacto de interpretación de la RE, señala que uno de los fines de los procesos evaluativos que se lleven a cabo en el sistema educativo nacional, es la mejora de la gestión escolar (Art. 7). También se enuncian las obligaciones que adquieren las autoridades escolares de cada plantel, las cuales aluden a brindar las facilidades físicas (acceso al plantel, entrega de información) y de preparación (ayuda en la disposición del personal y alumnos para la colaboración) para ejecutar las actividades de evaluación (Art. 16).

2.2.4 Ley General del Servicio Profesional Docente

La Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), es un órgano administrativo desconcentrado de la SEP, el cual fue creado por decreto presidencial en 2013 (Presidencia de la República, 2012; DOF, 2013d). Entre sus objetivos está el de cumplir con las disposiciones de la ley general de este orden. A continuación, detallo algunos aspectos sobresalientes de los textos de política relacionados con la gestión escolar que, a mi juicio, inciden en los esquemas de organización escolar.

Esta Ley General fue emitida también en 2013, con la finalidad de regir el Servicio Profesional Docente (SPD) y establecer “los criterios, los términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio” (DOF, 2013d s/p). Todos los docentes, personal con funciones de dirección o supervisión, así como asesores técnico-pedagógicos estaban sujetos a esta ley (DOF,2013d, s/p).

En el artículo 13 de la Ley General del SPD tenía los siguientes propósitos (DOF,2013d, s/p):

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;

- IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional;
- V. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;
- VI. Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades;
- VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y
- VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Ahora bien, para el logro de estos propósitos, en el documento se explica la obligación de un trabajo conjunto entre el INEE, las autoridades educativas locales y la SEP a fin de dar cumplimiento a lo que se estipula en esta ley.

En el artículo 7 de la ley del INEE se declaran como atribuciones de esta institución: la definición de procesos de evaluación en lo que respecta al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los sujetos de esta ley; la autorización de parámetros, etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación para el ingreso³, promoción⁴, reconocimiento⁵ y permanencia⁶; la validación de los parámetros e indicadores, a partir de los perfiles definidos por las autoridades educativas locales y de la SEP (DOF, 2013c).

Asimismo, en el artículo 8 del mismo documento se indican las atribuciones que competen a las autoridades educativas locales en lo que respecta a Educación Básica, las cuales, de manera general son: propuesta a la SEP de perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia; participación activa en los procesos de evaluación, bajo las condiciones que el INEE establezca; la convocatoria a los concursos de oposición tanto del ingreso de docentes como de la promoción a puestos directivos y de supervisión; la oferta de programas para la formación continua, la regularización para la permanencia en el servicio, la formación en liderazgo

³ Es el proceso a través del cual ingresan los interesados en el SPD (DOF, 2015).

⁴ Es la obtención de un nivel o categoría superior por parte de un docente, exista o no cambio de funciones, responsabilidades o ingresos (ídem).

⁵ Es la obtención de distinciones, apoyos u opciones de desarrollo profesional otorgadas a personas con un desenvolvimiento profesional destacado (ídem).

⁶ Es la posibilidad de continuar en el servicio educativo con todos los derechos y obligaciones que esto implica (ídem).

y gestión de manera pertinente; la administración de plazas con apego a la ley y con base en los resultados de las evaluaciones realizadas.

En el artículo 10 de la ley del Servicio Profesional Docente se estableció que las atribuciones que tenía la SEP en materia del SPD eran: la determinación de los perfiles, parámetros e indicadores; la aprobación de las convocatorias para los concursos de oposición; la emisión de lineamientos para los programas de formación continua, regularización, desarrollo de liderazgo y gestión, así como de reconocimiento; la determinación del personal técnico docente que formará parte del SPD.

En lo que respecta al tema de la gestión escolar, en el Artículo 27 se indicaba que el personal que se considerara adecuado para el puesto de director en una escuela quedará a prueba por un periodo de dos años, llamado periodo de inducción, en el que debería cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar, además, recibir acompañamiento para el logro de la idoneidad del puesto.

Acerca de los lineamientos para la promoción de puestos de dirección en Educación Básica, se señala que son las autoridades educativas locales quienes llevarán a cabo la convocatoria de acuerdo con los perfiles, parámetros e indicadores e instrumentos de evaluación vigentes y emitidos por la SEP (Arts. 26 y 55).

2.2.5 Perfiles, Parámetros e Indicadores (ciclo 2017 – 2018)

En lo que se refiere a la educación básica, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente fue un órgano creado por decreto presidencial en 2013 como órgano administrativo desconcentrado de la SEP (Presidencia de la República, 2012), el cual tenía como objetivo dar cumplimiento a las disposiciones de la ley general de este orden. Esta Coordinación tenía atribuciones para determinar los *perfiles* y colaborar con el INEE en el establecimiento de *parámetros* e *indicadores* del personal de docencia, dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica requerido para los procesos de ingreso, permanencia y promoción; también, participar con el INEE y las autoridades locales en las evaluaciones de dichos procesos y; regular los sistemas de formación continua para docentes (DOF, 2013d, Art. 4).

En relación con los *Perfiles, Parámetros e Indicadores* (PPI), y desde la aprobación de la ley, este texto es presentado cada ciclo escolar por parte de la CNSPD; dicho documento presenta los elementos correspondientes a las convocatorias que la misma coordinación ha aprobado. De esta forma, en los PPI se detallan los requerimientos que los candidatos a ingresar o promoverse como

docentes, directivos, supervisores o asesores técnico-pedagógicos requieren para ser promovidos a alguno de estos puestos en las escuelas públicas del sistema educativo nacional. En cuanto a los directivos, el documento está dirigido a quienes aspiran a los puestos de director, subdirector, jefe de sector, supervisor y jefe de enseñanza, todos en educación básica.

El PPI del director que se presentó, en los ciclos 2016 – 2017 y 2017 – 2018 contiene cinco dimensiones de perfil las cuales eran para los tres niveles de educación básica –preescolar, primaria y secundaria, mismas que enuncio a continuación:

- A) Conocimiento de la escuela, el trabajo en el aula, formas de organización y funcionamiento escolar.
- B) Ejercicio de la gestión escolar eficaz orientada a mejorar el trabajo en el aula y alcance de resultados educativos en el plantel.
- C) Mejora profesional continua en beneficio del su servicio como gestor de la calidad.
- D) Cumplimiento y promoción de principios éticos y fundamentos legales de su función.
- E) Reconocimiento del contexto social y establecimiento de relaciones de colaboración con la comunidad (SEP, 2017a).

Una observación importante al documento es que, a diferencia de los PPI para los docentes, los de directores se presentaron de manera genérica, es decir, no había particularidades para los directivos en función de su adscripción (escuelas generales y escuelas indígenas), cosa que sí ocurría con los documentos que convocaban a profesores.

2.2.6 Acuerdo Secretarial 717

En marzo de 2014, la SEP emitió el Acuerdo 717. La finalidad de este acuerdo fue la de comunicar lineamientos bajo los cuales se formularon los programas que buscaron el fortalecimiento de la gestión escolar. Este documento surgió a partir de las adecuaciones al marco jurídico con el fin de otorgar mayor autonomía a las escuelas que demostraran mejores resultados, así como de los aspectos que se señalan en el transitorio III inciso a del decreto de RE y en el artículo 28 *bis* de la LGE.

El Acuerdo se enmarca también en las estrategias para cumplir con el objetivo del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 que trata sobre el logro de una Educación de Calidad y la garantía de equidad e inclusión en el sistema educativo; también se vincula con el Programa Sectorial de Educación, por medio del objetivo I en el que se pretende "Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población" (DOF, 2014, s.p.).

En el Acuerdo se postula que la escuela debe constituirse el centro de la actividad educativa para alcanzar la calidad obligada y a la cual tienen derecho los mexicanos. Asimismo, incorpora el concepto de la autonomía de gestión escolar, la cual es entendida como “la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece” (DOF, 2014, s.p.). La prioridad en la escuela, según el mismo documento, es el logro de los aprendizajes de los estudiantes, de forma equitativa. Para lo anterior, debe asegurarse la participación de todos los miembros de la comunidad escolar y con un apoyo continuo de las autoridades educativas próximas a cada plantel (locales y municipales)⁷.

Los Programas y Acciones de Gestión Escolar (PAGE), que deben ser generados por las autoridades educativas locales y municipales, son definidos en el mismo Acuerdo como el “conjunto de iniciativas, proyectos y estrategias [...] que se implementan en la escuela con el propósito de contribuir a la mejora de sus condiciones académicas, organizativas y administrativas” (DOF, 2014, s/p). La generación de dichos programas deberá estar sujeta a los lineamientos que se marcan en este Acuerdo, los cuales se clasifican en (cinco) rubros que a continuación enuncio:

- 1) Los lineamientos para la creación y ejecución de programas acciones de gestión encaminados a fortalecer la autonomía de gestión⁸

Asimismo, los PAGE deben de contribuir a que gradualmente se atiendan las siguientes prioridades y condiciones educativas (s/p): Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas; Normalidad Mínima de Operación Escolar (NMOE); Disminución

⁷ Las autoridades educativas locales y municipales son los Ejecutivos de cada uno de los estados de la República, así como los de cada uno de los municipios de los estados.

⁸ En este rubro, los PAGE deberán atender aspectos como: a) la escuela al centro para el logro de la calidad con equidad; b) cumplimiento de la NMOE c) creación de normatividad para estructuras ocupacionales adaptada a tipo y nivel de cada escuela; d) aseguramiento del respeto al tiempo dentro de la escuela y del aula; e) creación de sistemas eficientes de administración escolar; f) garantía de infraestructura, mobiliarios y equipamiento digno en cada plantel; g) suficiencia de recursos para el uso del Sistema de Información y Gestión Educativa; h) garantía de tiempo para que los directores inviertan más en la gestión pedagógica; i) garantía de reuniones completas de los Consejos Técnicos Escolares (CTE); j) aseguramiento de la supervisión escolar en la vigilancia de la calidad del servicio educativo; k) fortalecimiento de las funciones de orientación y asesoría pedagógica del supervisor; l) establecimiento de equipos de apoyo a la supervisión; m) promoción de una mejor convivencia escolar y participación de los Consejos Escolares de Participación Social; n) evaluación permanente y uso de los resultados para la toma de decisiones hacia la mejora continua; o) suministro de recursos según necesidades contextuales; p) aseguramiento de la buena administración de recursos recibidos por la escuela; q) aseguramiento de la equidad en la participación de la escuela; r) impulso de acciones de compensación en favor de escuelas con alto rezago educativo; s) reconocimiento de “de manera gradual mayores niveles de autonomía a las escuelas que acrediten mejores resultados educativos, medidos en función de su contexto, y de gestión a partir de los parámetros e indicadores que se establezcan para la autonomía y gestión escolar y de un sistema de incentivos para las mismas” (DOF, 2014, s/p); t) promoción de la participación de padres de familia y comunidad en general en el logro de los objetivos escolares y u) garantía de rendición de cuentas a la comunidad sobre los recursos de la escuela.

del rezago y abandono escolar; Acceso, permanencia y egreso en la educación básica; Desarrollo de una buena convivencia escolar; Fortalecimiento de la participación social; Fortalecimiento de los CTE y los de Zona; Descarga Administrativa y Fortalecimiento de la Evaluación.

De los anteriores puntos, destaco el segundo -Normalidad Mínima de Operación Escolar-, en el que se mencionan los compromisos básicos que toda escuela de nivel básico del país debe cumplir en la cotidianidad: observancia cabal del calendario escolar; disposición de docente para cada grupo escolar; puntualidad y asistencia en las clases escolares; existencia y uso sistemático de recursos para todos los estudiantes; ocupación del tiempo dentro de la escuela en actividades de aprendizaje; integración de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje y garantía de que obtengan gradualmente el dominio de las competencias establecidas. Asimismo, se abre el espacio para las autoridades educativas locales y municipales agreguen otros compromisos orientados a que el servicio sea equitativo y con calidad.

- 2) Los lineamientos para que los PAGE garanticen el uso de los resultados de evaluaciones como retroalimentación para la mejora escolar: en principio, se indica que los resultados de las evaluaciones externas deben estar disponibles para su consulta por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, así como brindar el acompañamiento al CTE para comprenderlos y utilizarlos adecuadamente.

Respecto a las evaluaciones internas, se señala que deberán estar centradas en los aspectos de aprendizaje, equidad y gestión escolar. En el aprendizaje, los CTE tienen la tarea de identificar las necesidades académicas de los estudiantes, monitorearlos y realizar estrategias para la mejora continua de cada estudiante. De la equidad, se indica que, al emplear la evaluación, se ha de considerar las características propias de cada estudiante para la atención a la diversidad. En cuanto al aspecto de gestión escolar, el documento indica que la propia comunidad establecerá estrategias para verificar que se cumpla cada elemento de gestión, según los parámetros e indicadores establecidos.

Para que el uso de las evaluaciones sea lo más adecuado posible, el documento indica que las autoridades educativas deben: a) brindar capacitación adecuada a directivos y docentes; b) asegurar el uso de instrumentos confiables; c) que la norma con la que se

compare una escuela sea el mismo plantel y; d) que los resultados de las evaluaciones sean el principal referente para la planeación de la escuela.

- 3) Lineamientos para que los PAGE impulsen el desarrollo de una planeación anual de actividades: la planeación anual de las escuelas, según el acuerdo, deberá ser el resultado de un diagnóstico sustentado en evidencias; y en la misma planeación se establecerán metas objetivas y verificables, así como las estrategias para llegar a tales metas. Todo lo anterior quedará documentado en la Ruta de Mejora Escolar (RME).

La RME deberá contener los siguientes elementos: a) Autoevaluación/ Diagnóstico: la escuela analiza información proveniente de diferentes fuentes para identificar sus necesidades educativas y tomar decisiones a partir de ello; b) Prioridades educativas: concretar las necesidades educativas en cuanto al aprendizaje, el rezago, la deserción, cumplimiento de la NMOE, convivencia escolar y la participación social; c) Objetivos: lo que se pretende alcanzar a partir de las necesidades detectadas; d) Metas: “logros concretos y verificables que permitan concretar los objetivos” (DOF, 2014, Art. 13, inciso d); e) Programación de actividades y establecimiento de compromisos: en este elemento se indican las estrategias a seguir, las acciones, tiempos y recursos concretos para lograr los objetivos y metas; f) Estrategias de seguimiento y evaluación, de manera continua y por la propia comunidad escolar.

- 4) Lineamientos para que los PAGE promuevan la garantía de administración, transparencia y rendición de cuentas de los recursos de la propia escuela de forma transparente y eficiente: la administración de los recursos que se pretende que sea ejercida por las escuelas debe ser sencilla y haberse elaborado con la participación de la comunidad escolar, liderada por el director de la escuela: planta docente, padres de familia y, si fuera necesario, en el documento se autoriza la intervención de particulares en la obtención, gestión, compra y solución de problemas de operación básicos. Las autoridades educativas locales y municipales deben crear condiciones para que se promuevan este tipo de acciones y sea supervisadas.

En cuanto a la transparencia y rendición de cuentas, es deber del director, con el apoyo del CTE, dar a conocer los recursos existentes o disponibles y los procesos involucrados a la comunidad en general. Para lo anterior, debe contar con el apoyo de las autoridades educativas locales y municipales, quienes, además, se les sugiere establecer

mecanismos “eficientes y accesibles a los miembros de la comunidad” para presentar cualquier tipo de aportación o queja tanto en la administración como en la transparencia y rendición de cuentas de recursos.

- 5) Lineamientos para que los PAGE promuevan condiciones de participación de docentes, padres de familia y alumnos en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta: en este apartado del documento se insiste en el liderazgo del director, ahora como promotor de la participación de los docentes, alumnos y padres de familia en un “trabajo colaborativo y corresponsable” en favor del logro de los objetivos de la escuela, el alcance de los aprendizajes, el cumplimiento de la NMOE y los compromisos que se inscriban en la RM. Lo anterior, con el apoyo de la supervisión escolar y las autoridades educativas locales y municipales.

Los lineamientos de este Acuerdo se establecen como obligatorios para todo el sistema educativo.

2.2.7 Plan Indígena para el Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar

La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), con apoyo del Banco Mundial, emitió el Plan Indígena en 2014. La finalidad del documento es la de plantear una estrategia para la atención a las escuelas de servicio indígena, con el fin de fortalecer la autonomía de gestión escolar. El plan de fortalecimiento se enfoca en este tipo de escuelas ya que, aun cuando habían demostrado cierta mejora en los resultados del instrumento ENLACE, se perciben como instituciones en contextos vulnerables y sin éxito suficiente en el logro de aprendizajes.

Por lo anterior, el propósito principal del plan indígena es beneficiar a las escuelas que atienden a estos sectores de la población con

[...] recursos del crédito otorgado por el BM para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar que tiene como objetivo mejorar la capacidad de gestión de los directivos y de las escuelas y la participación de los padres de familia para reducir la deserción, la repetición y la tasa de reprobación de los estudiantes (SEP/BM, 2014, p 19).

Asimismo, se establecieron cinco objetivos específicos y cada uno de estos contienen estrategias para su logro, mismos que enuncio a continuación:

- a) Participación en los programas de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y Escuelas de Calidad (PEC)⁹. Con este fin, las estrategias se encaminan a que los programas permitan una participación equitativa, beneficiando de manera prioritaria a las escuelas en situación vulnerable; asimismo, proporcionar a las escuelas la asistencia técnica para la participación en la convocatoria y fortalecer la capacidad de gestión y planeación escolar, así como a las autoridades para que brinden a las escuelas marginadas y de población indígena y que se establezcan metas de atención de estos grupos para la obtención de mejores resultados educativos.
- b) Distribución equitativa y transparente de los recursos dirigidos a las escuelas. Las estrategias que se especifican en este objetivo son, en principio, informar a las autoridades las formas para la asignación de recursos; que el reparto de recursos sea equitativo, en tanto que se realice según las necesidades contextuales del propio plantel, incluso, se es necesario, que se brinden recursos adicionales; asimismo, que se establezcan mecanismos de cumplimiento de esfuerzos por parte de las escuelas y que estos sean recompensados.
- c) Fomento de la “corresponsabilidad social” y el fortalecimiento de “las capacidades de las madres y padres de familia o tutores” sobre el logro de aprendizajes, la transparencia y rendición de cuentas. En este sentido, las estrategias que se plantean en el documento involucran organizaciones ya existentes, como son los Comités de Educación Comunitaria, para la integración de las familias de las comunidades indígenas, los Consejos Escolares de Participación Social y los organismos de educación a adultos como INEA o CREFAL, con el fin de promover la formación a los padres de familia de manera que puedan brindar apoyo a sus hijos. Además, se insta a la capacitación de los padres de familia en aspectos directivos para la participación en las escuelas en favor del logro de los objetivos y metas de los planteles.
- d) Fortalecimiento de “las competencias de gestión escolar de los directivos, supervisores y de los equipos que conformen el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)” (SEP/BM, 2014, p. 19). En este objetivo se subraya la importancia del acompañamiento a escuelas

⁹ Cabe señalar que ya no se renovaron las reglas de operación del PEC desde el ciclo escolar 2015 – 2016, según la información que se observa en la página web de la SEB (<http://basica.sep.gob.mx/site/proec>. Consultada el 17 de julio de 2018). En el mismo plan se explica que el PEC comenzó a tener un presupuesto constante en el ciclo que el documento fue emitido (2014), por lo que en el futuro no se incrementaría el número de escuelas adscritas. El PEC concluyó definitivamente en el ciclo 2015 – 2016 (SEP/BM, 2017).

indígenas, multigrado, unitarias y de campamentos jornaleros, debido a las condiciones de este tipo de planteles.

- e) Integración de otros organismos en la coordinación del PEC y PETC. Esto con el fin de que las comunidades reciban los mayores beneficios y los recursos sean optimizados. Una estrategia que se indica en el documento es el establecimiento de relaciones con instituciones como la DGEI, a fin de identificar las necesidades que existen en las escuelas de este tipo de servicio y que la información sea conducida de manera eficiente a los beneficiarios de los programas. Además, se plantea estrechar relaciones con el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), con la intención de apoyar en la formación de padres de familia en el involucramiento de los objetivos y metas de las escuelas, así como en el flujo de información hasta comunidades identificadas por esta institución. Se señala también la colaboración necesaria con la Coordinación General de Programa de Desarrollo Humano “Oportunidades” y la Coordinación de la Cruzada Nacional contra el Hambre, programas fundamentados en política social.

Posteriormente, en 2017, la SEB y el BM publicaron el documento *Proyecto de Gestión Escolar. Salvaguarda del Plan para los Pueblos Indígenas*, en el que se describen las modificaciones y actualizaciones al Plan Indígena de 2014, principalmente, por la emisión de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo (NME). En respuesta a lo planteado en el NME para el servicio educativo dirigido a pueblos indígenas¹⁰, se ajustó el Plan Indígena. En el documento se explica que los recursos del PEC, concluido en 2016, se han reorientado al Programa de la Reforma Educativa (PRE). De esta forma, el PETC y el PRE, respecto a la atención de escuelas indígenas, se guían con tres objetivos: a) “Participación de escuelas indígenas en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de la Reforma Educativa”; b) “Distribución de recursos directos a los centros escolares de manera transparente y con equidad”; c) “Fomento de corresponsabilidad social y fortalecimiento de capacidades de padres de familia o tutores, enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes y en la rendición de cuentas” (SEP/BM, 2017, p. 9).

¹⁰ Los aspectos del NME que tienen relación directa con el trabajo de fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar dentro del Plan Indígena son: el reconocimiento y la enseñanza de las lenguas indígenas; la diversidad nacional; y los ejes de inclusión y equidad.

En el documento de 2017 se presenta el plan de acción para los ciclos 2017 – 2018 y 2018 – 2019, así como una proyección hasta 2022. Este plan de acción consta de seis acuerdos (SEP/BM, 2017):

- a) Se establece que la Coordinación de Desarrollo Escolar (CDE) de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGE), en conjunto con la DGEI, pongan a disposición los materiales “Herramientas para el Supervisor de Zona Escolar en el marco del Sistema de Alerta Temprana de Educación Básica (SisAT)” traducidos a lenguas indígenas para su uso.
- b) Se establece que la CDE, con apoyo de la DGEI, fortalezca y contextualice los instrumentos para los Consejos Técnicos Escolares dirigidos a escuelas indígenas.
- c) Se establece que el PETC y PRE ofrezcan seguimiento a las escuelas indígenas.
- d) Se establece que la Coordinación de Asesoría Regional del PRE, en conjunto con la DGEI, traduzcan a lengua indígena el Cuaderno de Trabajo para el director y otros materiales de apoyo.
- e) Se establece que el PRE se asegure que las comunidades escolares de los planteles adscritos reciban la información pertinente sobre el programa.
- f) Se establece que el PETC incluya escuelas indígenas adscritas en un piloto de la autonomía curricular.

Cada uno de estos acuerdos indica, además, acciones prioritarias derivadas del NME. Como se indica en el mismo documento, se generó una ruta de acción para los ciclos escolares de 2017 a 2019 y el BM se integra también como un organismo de asesoría y seguimiento.

Todos los textos que aquí analizo han integrado elementos en la política de gestión escolar en su práctica actual, al menos, teóricamente: por un lado, el Artículo 3º Constitucional sienta las bases para las modificaciones necesarias en los documentos legales, además de que instruye la promulgación de leyes que afectan la labor de los actores educativos. De las modificaciones a la Ley General de Educación, se instrumenta la creación del Sistema de Información y Gestión Escolar y los programas para fortalecer la gestión autónoma de los planteles educativos. El Acuerdo 717 indica la forma como deben elaborarse los programas, además de que promueve la planeación anual de las escuelas con miras a la mejora de la calidad del servicio, así como la generación de evidencias de productividad.

Por su parte, en la ley del SPD se especifican los procedimientos para la selección del personal directivo y docente quienes deben cumplir con un perfil acorde a los estándares de

organización escolar establecidos en los otros documentos y que, apoyados en las funciones del INEE, son definidos por la Coordinación Nacional del SPD. Por último, con la intención de fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas indígenas, las cuales han demostrado bajo desempeño en las pruebas estandarizadas de evaluación del aprendizaje, la SEP firma un tratado con el BM para destinar recurso financiado por este organismo a estas instituciones, esencialmente, a través de la adscripción a programas por reglas de operación como el PETC. No obstante, lo más significativo de los textos de política es que despliega una serie de tareas, demandas y obligaciones para el personal docente exponiendo que la disminución de las tareas administrativas no era uno de los objetivos primarios.

2.2.8 El director de escuela como figura central en el CTE

Ahora bien, en dichos documentos se destaca la labor del director de las escuelas de educación básica como un líder con cualidades específicas. En el siguiente apartado explico lo que algunos documentos indican sobre las labores de gestión que debe impulsar este actor.

De acuerdo con las autoridades, la labor del director como gestor no sólo se dirige a aspectos educativos y organizativos, sino que involucra también aspectos administrativos que son reconocidos como actividades que demandan una gran cantidad de tiempo y esfuerzo, lo que provoca que se descuiden los otros aspectos (SEP, 2014). Por ello, se instó, desde la misma ley, a las autoridades educativas a llevar a cabo una revisión sobre las acciones de orden administrativo que pueden ser descargadas de las funciones del director, con la finalidad de que su trabajo se centre más en los aspectos del servicio educativo (Congreso de la Unión, 2016).

Precisamente, lo anterior se realizó con el objetivo de apoyar el desahogo de funciones administrativas del director, pero, sobre todo, para reorientar el trabajo conjunto de director y planta docente de cada escuela hacia aspectos más pedagógicos y organizativos en orden al logro de aprendizajes de todos los estudiantes. En este escenario, la SEP emitió el texto llamado *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*, en el que se indica que dichos consejos son órganos colegiados para el funcionamiento de la escuela y toma de decisiones siempre encausadas al logro de los aprendizajes de todos los estudiantes del plantel. Para tal fin se establecieron seis propósitos: a) que se cumpla la normatividad en la realidad de la escuela; b) con base en las necesidades y contextos identificados, lleve a cabo a acciones de mejora en el aprendizaje con “principios de equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia” (SEP, 2013, p. 7); c) que exista corresponsabilidad en los logros de los estudiantes, mediante el liderazgo compartido, trabajo

colaborativo, consenso en la toma de decisiones y rendición de cuentas; d) que se promueva el desarrollo profesional de directivos y docentes; e) que se hagan uso eficiente de recursos y se obtengan los necesarios para los fines de la escuela; f) que sea el vehículo para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y búsqueda de la participación social como corresponsable de la función de la escuela.

En el mismo documento se menciona que el Consejo Técnico Escolar (CTE) debe ser conformado al inicio del ciclo escolar y que quien lo encabeza es el director; éste, de manera colegiada con los docentes, deberá emplear tres herramientas: planeación, seguimiento y evaluación. La generación de una ruta de mejora año con año, que parte de un diagnóstico y establecimiento de metas. El compromiso es el cumplimiento de todos los miembros del CTE del mismo plan de mejora de las escuelas.

2.2.9 La gestión escolar en las disposiciones de los programas de reglas de operación

Los nuevos órdenes de gestión escolar se han instalado en muchas escuelas en México bajo la normalidad de uno o más programas de reglas de operación. Estos programas son llamados así por los compromisos que adquieren tanto los destinatarios de beneficios dentro de un programa social, como quienes lo ofrecen; dichos compromisos quedan precisados en las disposiciones o reglas de operación del mismo programa (Gómez Tagle, 2015). Uno de estos programas es el de Escuelas de Tiempo Completo (ETC). Este programa, en particular, fue implementado en México a partir de 2007 y fue establecido en el artículo 33 de la LGE en 2013. La intención de dicho programa es que las horas efectivas de los alumnos dentro de las escuelas se incrementen de seis a ocho horas, tiempo en el que podrán dedicar a actividades proactivas al desarrollo académico, físico y cultural, además de que puedan disponer de alimentos obtenidos con la participación de la comunidad. La gestión escolar que se espera de las escuelas incorporadas al programa queda especificada en los lineamientos, principalmente con uso de la planeación estratégica mediante los CTE (SEP, 2014).

Según el documento de los lineamientos de programa ETC (DOF, 2017), las características generales tendían a: Mejorar las competencias en lectura, escritura y matemáticas; cumplir la normatividad de operación de las escuelas; garantizar que todos los estudiantes de educación básica, con especial atención en quienes se encuentran en situación de potencial rezago o abandono, concluyan exitosamente este nivel; integrar a la comunidad en la convivencia de la escuela; incentivar

nuevos aprendizajes mediante diversas propuestas pedagógicas; ofrecer servicios adecuados de alimentación; y promover la evaluación interna del plantel con miras al mejoramiento.

Un aspecto significativo de este tipo de programas es su operación bajo el esquema de reglas de operación anuales. Las autoridades educativas emiten año con año reglas como, quiénes pueden participar, cómo pueden hacerlo y a qué se comprometen las autoridades locales y escolares. Por ejemplo, en el documento de operación de las ETC para 2017, se anotan como obligaciones desde una carta compromiso, establecer y desarrollar una ruta de mejora, fomentar ambientes escolares propicios, colaborar con las evaluaciones internas y externas, aplicar los recursos de forma transparente, única y exclusivamente para los objetivos del PETC, comprobar el ejercicio de los recursos conforme a las disposiciones jurídicas aplicables y rendir cuentas del mismo hasta presentar a la comunidad escolar y a la AEL, el informe de resultados al cierre del ciclo escolar, de acuerdo con lo programado en su planeación de la Ruta de Mejora (DOF, 2016b, s.p.).

En el presente capítulo he descrito el contexto sociohistórico y legal en el que se presenta la gestión escolar como política pública dirigida a instaurarse en el sistema educativo de México. Las luchas pasadas por el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos de los grupos indígenas, incluyendo el derecho a la educación con respeto a su propia cultura y lengua, y que hoy en día continúa buscan su efectividad, junto con todas las características físicas y simbólicas que de hecho existen en las comunidades, tienen la posibilidad de afectar la puesta en práctica de la misma política, de ahí la importancia de comprender los escenarios, antecedentes y prerrogativas de un aspecto que busca transformar la organización de las escuelas.

3. Herramientas teóricas para el análisis de la micropolítica y la recontextualización y el concepto de gestión.

En este capítulo desarrollo la aproximación teórica sobre la recontextualización de la política y propiamente, las discusiones sobre el concepto de gestión en el ámbito educativo.

En el primer apartado explico el surgimiento de los estudios de la organización desde la perspectiva de la micropolítica de acuerdo con Stephen Ball. En el segundo, defino, desde la postura de Ball, el concepto de política como programa gubernamental para la atención de una necesidad social. El modelo de ciclo continuo de la política es el contenido del tercer apartado. Luego, en el cuarto apartado expongo el proceso de la recontextualización de las políticas públicas en los planteles escolares. En el quinto apartado, abundo sobre lo que ocurre al interior de las escuelas en cuanto al manejo de poder e influencia, es decir, la micropolítica cotidiana de cada organización escolar. Y, por último, en el sexto apartado, presento el concepto de gestión desde diferentes enfoques, así como tres modelos que han sido emblemáticos en la ejecución de esta actividad en las organizaciones.

3.1 La perspectiva teórica

La micropolítica de las organizaciones escolares es una teoría de reciente generación, aproximadamente, a partir de los años setenta. Uno de sus exponentes más connotados es Stephen J. Ball, profesor de la Universidad de Londres.

En sus trabajos, Ball (1987; 2001a; 2001b; 2008; 2012; 2016) ha explorado y tratado de comprender la cotidianidad de las organizaciones escolares, de manera particular, la gestión del plantel, y los intereses y las redes que se entretajan para el logro de las metas individuales, grupales y colectivas; pero también, sus estudios han dado cuenta de los diferentes escenarios por los que trasciende la política educativa, desde los contextos de influencia, hasta los de la puesta en práctica. Recientemente, ha estudiado las tendencias de privatización, control y orden en las escuelas públicas a través de la participación de diferentes actores sociales en la formulación de disposiciones de políticas.

El autor sostiene que la tradición en la investigación sobre las organizaciones no ha indagado lo suficiente sobre la realidad cotidiana de las escuelas, obviándola o ignorándola y con una marcada tendencia a prescribir determinadas prácticas técnicas a partir de conceptos abstractos. Por el contrario, desde el enfoque de la teoría de las organizaciones se han realizado algunos estudios

(Arnold-Cathalifaud, 2008; Cantón-Mayo, 2003; Gairín, 1997; Katz & Kahn, 1977) en los que se ha indagado sobre las diversas variables que mantienen (o no) el orden social acuñado por los altos niveles jerárquicos, en aras de dar solución a la demanda de eficiencia en el servicio educativo. Tales estudios se han llevado a cabo, en gran medida, debido a que se han intentado ajustar preceptos de teorías cuya finalidad es analizar las organizaciones que se encuentran bajo esquemas orientados a lograr el control para alcanzar precisamente ese orden social en beneficio de la producción de un objeto común. Sin embargo, según Ball (1987) esto significa ignorar la cotidianidad del propio plantel.

De esta forma, Ball entiende que la escuela es una organización, pero una en la que “las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan” (Barr-Greenfield, 1975 como se citó en Ball, 1987, p. 21) anima a una interacción que posibilita, en buena parte, la transformación de las mismas escuelas; asimismo, la comprensión de esto, permite examinar con mayor cuidado diferentes aspectos que intervienen en el logro de servicios educativos con mayor justicia y equidad (Ball, 1987).

Las herramientas teóricas de la perspectiva de la micropolítica de la organización escolar, más allá de ser un modelo estático al que deban ajustarse las realidades analizadas, ofrecen puntos de partida para el análisis de la realidad y la construcción de interpretaciones y esquemas de la propia realidad (Beech y Meo, 2016), lo que a su vez posibilita ampliar las mismas herramientas teóricas e, incluso, generar nuevas categorías que permitan explicar situaciones que salen del alcance de aquéllas, convirtiéndose así en nuevos elementos (herramientas) que enriquezcan la perspectiva teórica.

A continuación, describo el concepto de política, primero, aclarando las diferentes acepciones que existen de la palabra; después, expongo lo que para Ball significa la política y los aspectos que están implicados en la construcción de la política.

3.2 La política: texto, discurso y práctica

La política, en la tradición clásica, se constituye como un término referido a un asunto público, es decir, concerniente a todas las personas o, al menos, a la mayoría. Esto lo encontramos en su raíz etimológica, la cual se encuentra en el griego antiguo, en palabras como *polis* (ciudad) y *polites* (ciudadanos), de las cuales procedía la palabra *politiké*, cuyo significado se traduce como “la actividad pública de estos últimos” (Emmerich, 2007, p. 18). Sin embargo, dentro de esta tradición, según lo menciona Habermas (1994, como se citó en Jiménez, 2012) se entiende a la política como una parte

fundamental de la formación del ser humano, propio de su ser natural, y no precisamente como un atributo relacionado con el poder, al menos no de manera exclusiva, sino más bien, con la ética, con el ciudadano formado para vivir de manera virtuosa.

La concepción de la política como un campo del saber orientado a la organización de la sociedad, el establecimiento de leyes y el ejercicio del poder, según el mismo autor, comenzó aproximadamente en el siglo XVI, con Maquiavelo y Hobbes. Bajo este orden, la política se entendió ya con esa exclusividad característica, practicada por algunos sectores sociales, de forma especializada y no relacionada con la ética, a diferencia de la idea clásica, que involucraba a todo ciudadano, ser sociable por naturaleza.

A continuación, presento las acepciones de la palabra “política” en dos idiomas, de manera que pueda observarse cómo ha evolucionado el término y la multiplicidad de variantes que pueden existir y, de esta forma clarificar de dar mayor claridad a un concepto que empleo constantemente en el presente documento.

Profundizando en la concepción de la palabra “política”, en el idioma castellano ésta presenta diferentes significados que posibilita su uso en diferentes contextos. Según lo que presenta el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), en su versión en línea, consultada el 7 de agosto de 2017 el término “política” tiene 12 acepciones, que pueden referirse a: adjetivo (6) o a un sustantivo (6). El sentido de las acepciones puede agruparse en las siguientes categorías: a) campo de estudio; b) actividades públicas, es decir, las que competen a todo ciudadano (opinión, voto); c) actividades específicas, de algunos miembros de la sociedad orientadas al gobierno de diferentes tipos o niveles; d) formas de proceder, tales como directrices o normativas para determinadas actuaciones; e) actitud o atributo social: adjetivos que se designan a determinadas conductas o relaciones de afinidad; f) función o desempeño, relativo a las personas que realizan las actividades específicas (inciso c de esta lista).

En cambio, en el idioma inglés se utilizan tres palabras: *polity*, *politics*, *policy*, cuyo origen etimológico es el mismo (*polis*), pero cuyas acepciones marcan límites en el uso práctico de cada una de ellas, según se indica en la versión en línea del *Cambridge Dictionary*, consultado el 9 de agosto de 2017, al igual que otros autores (Valenti y del Castillo, 1998). A continuación, enuncio, a manera de paráfrasis, dichas acepciones.

- *Polity*: en el texto del diccionario referido, se indica que la palabra *polity* se refiere a un atributo de toda sociedad o estado. En otro texto se hace énfasis en la cercanía de esta palabra con

la definición en la tradición clásica, como una actividad de todo ciudadano (vinculada al término “democracia”), pero que, actualmente, se emplea para referirse al conjunto de espacios en los que se ejerce ideológica y activamente la función, la organización y normatividad de los gobiernos y asuntos públicos (Molina y Delgado, 2001).

- *Politics*: esta palabra se refiere a todas las actividades que se realizan dentro del gobierno, así como la legislación de organizaciones o naciones. De igual forma, es empleada para referirse a las personas que ostentan algún cargo de poder en el gobierno. Otro uso es el designado al estudio de la teoría y práctica del gobierno.
- *Policy*: se refiere a planes de acción, programas gubernamentales, así como las reglas o normativas, definidos de manera oficial, cuyo propósito es gestionar o conducir algún objeto, campo o asociación concretos.

A partir de estas definiciones, es posible identificar cómo el término de política ha evolucionado, desde: a) una visión polarizada en la que, en un extremo, bajo la tradición clásica y sus herederos directos de las épocas posteriores, incluían a todo miembro legítimo de la *polis* en las actividades para su funcionamiento; en el otro extremo, se excluye a la mayor parte de la sociedad, para limitarla a grupo selecto, adiestrado en el arte del gobierno y de la guerra (expresión íntimamente vinculada con la política, dentro de esta concepción); por su parte, se encuentra b) una visión actual, en la que la palabra se designa tanto para describir la ejecución de acciones propias de cualquier individuo, en el orden público, como las que se llevan a cabo para la formación o el ejercicio del poder, la conducción o el gobierno de las instituciones, los escenarios en los que se llevan a cabo de manera natural, pero que no se limitan a ellas, sino que incluye al ser humano organizado en distintos grupos de interés, mismos que no se circunscriben a aquellos escenarios (Jiménez, 2012).

Por su parte, Ball (1993) postula que el término política (*policy*) tiene una complejidad que puede ser entendida, a partir de su análisis, en tres formas: la política como texto, la política como discurso y la política como práctica. Para el autor, las tres son política.

En el primer caso, la política como texto, se refiere a las “representaciones codificadas de modo complejo [...] y decodificadas” (Ball, 1993, p. 21); es un recurso físico, realizado en diferentes etapas (proveniente de una influencia inicial, la micropolítica en el nivel de la legislación, los procesos de aprobación y en la recepción de los grupos de interés), el cual, a pesar del gran cuidado con el que se elabora a fin de ser interpretada de manera correcta, no es un texto acabado, sino que se trata del producto de una acción en la que se prestan oídos a ciertas voces “autorizadas”. Asimismo, las

políticas públicas (*policies*), al entrar al terreno de la política (*politics*) son vulneradas en sus significados: el cambio de actores políticos, de orientaciones, de interpretaciones y sobre interpretaciones, el tiempo, los transforma. Además, el acceso o no acceso, voluntario o no intencional, hace más profunda la confusión que los textos pueden generar de por sí.

El texto, además de ser interpretado, es traducido por el sujeto. La política por sí misma no indica qué se debe hacer, sino que establece circunstancias para que ocurra una “acción creativa social” de ajustes secundarios, metas y resultados, con base en el contexto; por supuesto, esto significa una comprensión del texto mismo, así como un establecimiento de expectativas a partir del mismo.

En el segundo caso, la política como discurso, se refiere a un generador de objetos, como lo es el discurso mismo, que en palabras de Foucault (1977, como se citó por Ball, 1993, p. 26): “son prácticas que sistemáticamente forman los objetos acerca de los cuales ellos hablan [...] Los discursos tratan de objetos, no identifican objetos, los constituyen y en la práctica ocultan su propia invención”. El discurso expresa lo que piensan los sujetos, pero también otorga autoridad a determinados actores e indica cómo funciona ésta bajo determinadas circunstancias.

Asimismo, las políticas (*policies*) surgen en diferentes momentos y bajo circunstancias diversas: pueden ser producto de recomendaciones o sugerencias de voces “acreditadas” o, bien, pueden tener como finalidad dar solución a una problemática concreta de un contexto específico, por lo que sólo es aplicable en determinados ambientes; pudieron generarse a partir de tendencias globales, lo que hace difícil de entender su utilidad en algunas culturas o simplemente ser difíciles de ponerse en práctica (Ball *et al.*, 2012).

La política como práctica se sustenta principalmente en el discurso, un discurso que de acuerdo con Ball (como se citó en Avelar, 2016), es interpretado por un sujeto activo, acostumbrado a traducir lo que sucede en el mundo social en el que se encuentra.

Al entrar la política a los contextos de acción o práctica, los actores políticos le otorgan sentido al interpretarla y traducirla. De esta manera, el mismo autor explica que la política más allá del texto o del discurso, se convierte en una entidad social que al ingresar a cada uno de los espacios por los que se mueve, transforma y es transformada. La política, entonces, se lleva a cabo dentro de un proceso que parte del texto, es puesta en acción dentro de un contexto y esa puesta en acción es condicionada por el discurso, un discurso que posibilita la ejecución creativa del actor en el contexto mismo (Ball como se citó en Avelar, 2016).

La política es texto, discurso y práctica. No se limita sólo a lo que se ha escrito ni a las posibilidades que abre el discurso, sino que involucra la participación de los agentes y las condiciones de los contextos en los que se pone en práctica. Por lo tanto, la política no se construye sólo en el contexto de la producción de textos, sino que se enraíza en ideales e intenciones locales y externas, y se concreta en las áreas en las que se lleva a la práctica, no sólo con las reglas que contiene el mismo texto, sino las reglas que se generan en los propios ambientes, con los actores, las relaciones entre estos, los recursos, los momentos históricos, las comunidades y las ideas que existen. En otras palabras, el texto y el discurso se recontextualizan en la práctica.

3.3 El ciclo continuo de política

El ciclo continuo de política es un modelo conceptual que propone Ball para el análisis, investigación y producción de teoría sobre las trayectorias de las políticas públicas del ámbito educativo. Ball (1993; 2001a) plantea que las políticas públicas se producen, transitan y se ponen en acción en tres diferentes contextos denominados por el mismo autor de la siguiente forma: el de influencia, el de producción del texto y el de la práctica. Asimismo, ha planteado otros dos contextos denominados: el contexto de los resultados -vinculado al contexto de la práctica-, y el contexto de las estrategias políticas que, por sus características, es transversal, o sea, es parte de los demás contextos (Avelar, 2016; Ball, 1993; 1997; Miranda, 2011).

Con respecto al contexto de influencia, Ball (2001a) indica que las políticas educativas en los últimos tiempos se han producido en una trayectoria que surge en contextos que están más allá del Estado Nación, el cual, tradicionalmente, es el hacedor de las políticas a nivel local. En dichos contextos que trascienden a las realidades nacionales, llamados contextos de influencia, se gestan ideas asociadas con fines determinados, y luego, son suministradas a las naciones, en las que se oficializan en textos, cuyo propósito es crear un orden dentro de la Nación alineado con dichas ideas.

Una vez que las ideas del contexto de influencia son aceptadas por las instituciones “hacedoras de la política”, la política comienza a gestarse dentro de lo que el autor llama el contexto de producción del texto. En este espacio, se genera el material codificado oficial de la política, que se encuentra cargado de significados, los cuales son decodificados y recodificados en los distintos escenarios en los que se pondrán en práctica.

En el contexto de práctica se lleva a cabo la puesta en acción de la política, es en el que ocurre las interpretaciones y traducciones del texto, igualmente en el que el discurso posibilita la acción

creativa de los actores y en el que el texto se reconfigura según las interpretaciones de las interpretaciones que se van presentando a lo largo del tránsito de la misma política. En este contexto, bajo esas interpretaciones y traducciones, se produce la recontextualización de la política, en los espacios para los cuales fue creada la misma política, pero que su realidad cultural -características, condiciones y recursos- puede ser significativa en el éxito o fracaso de la misma política, muy diferente al supuesto de la implementación de la política, en el que se observa una relación lineal entre la política emitida y la práctica en los espacios objeto, prestando poca atención a los aspectos contextuales y las condiciones de tales espacios (Beech y Meo, 2016).

Con respecto al contexto de los resultados, Ball explica que la política tiene además de resultados, efectos, y que éstos surgen del mismo discurso; es decir, las interpretaciones son visibles en los ámbitos de la práctica. De forma particular, Ball (como se citó en Miranda, 2011) sugiere un análisis atento en los efectos que se producen en las diferentes dimensiones de la política y el impacto que ésta produce en áreas específicas del ámbito educativo, es decir, la evaluación, el currículum y la organización del sistema o una parte de él.

Con respecto al contexto de las estrategias de la política, lo que Ball señala es que, en términos de análisis de la política, es un contexto transversal, ya que “permite la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales, que los actores ponen en funcionamiento durante su participación en el juego en los diferentes momentos de la trayectoria política” (Ball, como se citó en Miranda, 2011, p. 117).

En la figura 2 puede apreciarse una representación gráfica del ciclo continuo de la política. Es importante aclarar que este ciclo no es lineal ni estático, es un ciclo en el que las instituciones y actores que intervienen pueden ser muy variados y el movimiento de las políticas, en la construcción de los textos, de los discursos, de las interpretaciones y traducciones en todos los contextos, puede ser dinámico y constante, así como estar interrelacionados. Asimismo, hay que señalar que la descripción de este ciclo continuo no significa que es así como se elaboran las políticas públicas, sino que se trata de una forma de aproximarse al análisis y estudio de la política, a través de un método que toca los puntos centrales de la política: su surgimiento, formas singulares y genéricas de reproducción y ejecución (Mainardes y Marcondes, 2009; Bowe, Ball y Gold, 1992). Se señalan, además, algunos aspectos que Ball (2001a) nombra como tecnologías de la política, los cuales son dispositivos cuya función es permitir que las ideas de influencia puedan permear en todos los niveles y que implican

diferentes prácticas según los actores de cada uno de los niveles del sistema educativo. De todos estos elementos abundo más en los apartados correspondientes de este mismo capítulo.

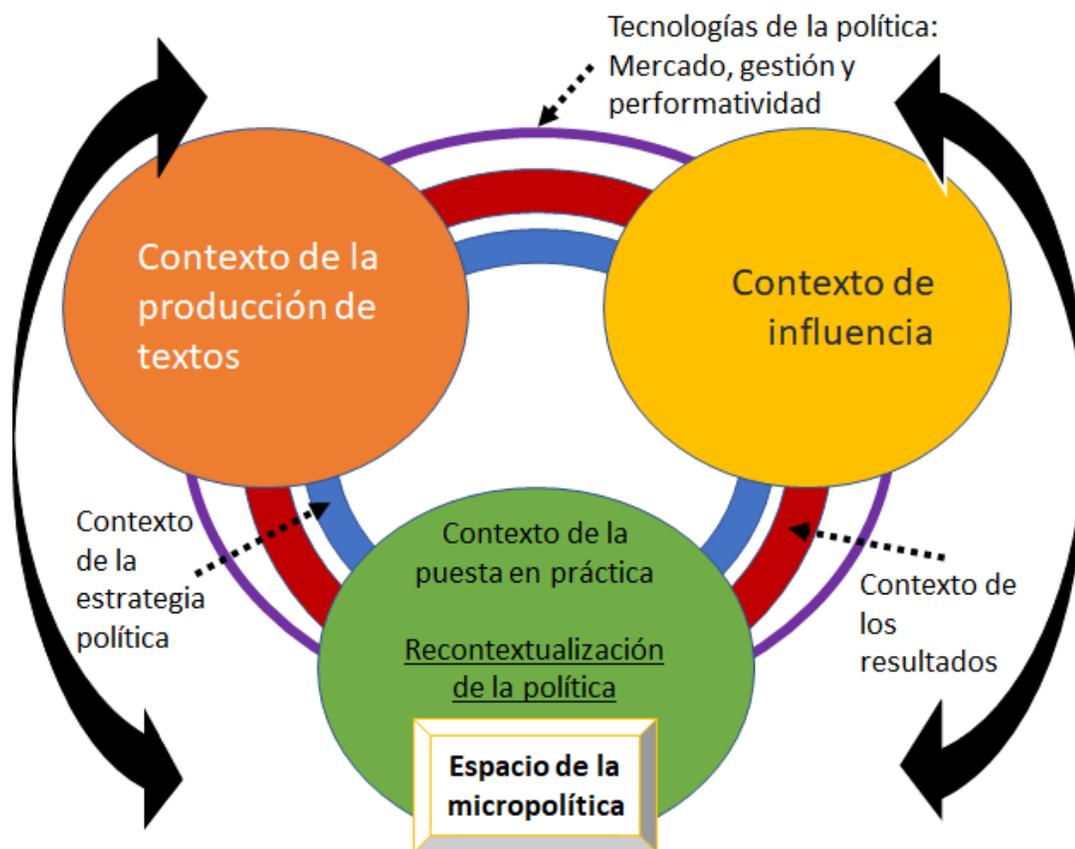


Figura 2 Ciclo continuo de la política adaptado de Miranda (2011). Una caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa

Fuente: elaboración propia

3.3.1 El contexto de influencia

Ball se introdujo en el estudio del campo global de las políticas educativas partiendo de la organización escolar, en donde ocurre la micropolítica (1987). Sin embargo, a lo largo de sus trabajos (1987; 2001a; 2001b; 2008; 2012; 2016) ha ampliado su estudio hasta los espacios en los que transcurre la política de forma anterior, paralela o posterior a la recontextualización en los centros escolares.

Ball (1987; 1998; 2001a) planteó una problemática en dos dimensiones sobre la investigación y teorización de la política educativa: a) la falta de un análisis que relacione los niveles local y global, con lo que se pierde de vista que las ideas que ejercen presión desde niveles internacionales son

mediatizadas por la historia, cultura y valores de lo local y nacional; y, b) la falta de descripción e interpretación de los resultados e impactos de las investigaciones sin tomar en cuenta el contexto. Ambas dimensiones dan evidencia de la falta de conexión de la política y su puesta en práctica. El autor ha abordado la primera de estas dimensiones bajo el concepto de “contexto de influencia”. Dentro de este contexto, el autor identificó algunos temas que han servido para analizar los discursos, prácticas y propósitos de instituciones u organismos que actualmente influyen en la creación de políticas educativas de las naciones-Estado; dichos temas son: la globalización, la economía del conocimiento, la participación de organismos internacionales y las tecnologías de la política.

Globalización. Ball (2013; 2001a) argumentó que la globalización es algo que, esencialmente, pone en debate la autonomía política y económica del Estado Nación. Su análisis parte de que, los cambios económicos a nivel mundial, caracterizados por el creciente poder de las corporaciones multinacionales, los mercados financieros globales y las formas de producción actuales, han permeado en las naciones independientes, lo que, poco a poco, ha conllevado una transformación en los procesos individuales de cada país. Los discursos que han dado origen a estas transformaciones globales, a su vez, también han dado fundamento a nuevas necesidades de reformas en cada país, que en diferentes momentos y bajo diversas interpretaciones se han traducido en políticas nacionales como respuesta a tales discursos.

Según Ball (2013), la globalización es un proceso clave en cuanto que mediante ésta se crean los discursos que, a su vez, generan “los problemas de política”, así como las ideas para la formulación de políticas, cuya intención es dar solución a los mismos problemas creados por los discursos de la globalización.

El ámbito educativo está implicado fuertemente en estas transformaciones globales, debido al papel que se le ha otorgado a la economía del conocimiento y los procesos involucrados en la obtención mayor conocimiento y tecnología, en los cuales la educación es protagonista.

Otro de los ámbitos en los que han incidido los discursos y prácticas de la globalización y que posiblemente le dé persistencia a este orden de transformación, es el cultural, ya que, según el autor, surge un enfrentamiento entre la cultura local–nacional y los efectos de homogeneización de tales cambios económicos, caracterizados en este ámbito por la occidentalización y la creación de un tipo genérico de consumidor. En palabras de Giddens “la globalización no es un fenómeno externo. Se refiere, no sólo a la emergencia de sistemas mundiales a gran escala, sino a transformaciones que suceden en el entretejido diario” (1996, como se citó en Ball, 2001a, p. 29).

Ahora, bien, la globalización no genera transformaciones idénticas en todos los países; éstos no actúan de forma pasiva. En cada nación, las ideas de otros lugares pueden ser replicadas sin exactitud, son repensadas, modificadas y puestas a prueba. Es de esta manera en que dichas propuestas influyen en las políticas nacionales. Justo este fenómeno es llamado por Ball como glocalización, retomándolo de Robertson (1995, como se citó en Ball, 2013). De este concepto explico con mayor detalle en el apartado del contexto de producción de textos.

Economía del conocimiento. De acuerdo con Ball (2001a), los cambios a nivel global durante las últimas décadas han generado formas novedosas de comercio, en espacios de explotación mercantil igualmente novedosas, uno de ellos es el ámbito educativo. Este tipo de incursión se ha configurado en múltiples dimensiones al incorporarse en los distintos niveles, modalidades y campos de la educación, de manera que los productos que ofrecen los “*edupreneurs*” tienen un alcance global que han, incluso, penetrado a espacios de educación pública.

El concepto de “economía del conocimiento” parte precisamente de la idea que tanto el conocimiento como la educación son productos negociables, que la inversión en ellos es capaz de generar altos retornos económicos (Ball, 2013). Drucker (1996) hizo una sencilla distinción entre el trabajador manual y el trabajador intelectual o del conocimiento: el primero, utiliza sus manos para el trabajo; el segundo, su cabeza, con la cual es capaz de generar ideas, organizar información y producir conocimiento. La economía, pues, tiene en la actualidad como claves de crecimiento la tecnología y el conocimiento.

Bajo esta premisa, la educación se convierte en algo esencial para el logro del crecimiento económico y la participación en el mercado global, así como el enfrentamiento de los posibles retos del futuro en este orden (Ball, 2013).

Las críticas de Ball (2013) al respecto son: a) en último término, se pretende formar a individuos con alto nivel técnico, orientados al logro de resultados con eficiencia y calidad, pero en detrimento de la formación de ciudadanos depositarios de una cultura; b) además, aún queda en duda el valor significativo que tiene la economía del conocimiento en el mercado global, puesto que, según el autor, el impacto ha sido modesto; c) y otro aspecto, es la aceleración de procesos, por un lado, la expansión de conocimiento y tecnología dentro del ámbito educativo, por otro, el crecimiento de la inequidad en el acceso a estos medios.

Participación de organismos internacionales en las políticas educativas. Ball sostiene que los Organismos Internacionales (OI) contribuyen a la puesta en práctica de manera directa, a través de

recomendaciones y condicionamientos a los gobiernos nacionales o los sistemas educativos o, bien, de forma indirecta, mediante la influencia que ejercen sobre los ámbitos públicos que se entrelazan con el educativo, como en el caso de la Unión Europea, en la cual se han concretado procesos a través de los cuales se armonicen las políticas educativas nacionales de los países miembros. Además de esta última, Ball (2013) ha analizado a varios de ellos, destaca el caso del Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

La manera como el BM participa es a través del otorgamiento de recursos directamente al sector educativo, acuñados con condiciones específicas, tales como la que sugiere Ball (2013), de permitir la participación del sector privado en las instituciones públicas, hecho que se ha cristalizado en diferentes naciones. Este organismo se muestra altamente comprometido con las ideas sobre la relación entre la educación y la economía global.

En el caso de la OCDE, este organismo se relaciona con las políticas educativas nacionales en cuanto a la obtención de información, el análisis, medición, comparación y entrega de resultados a los sistemas educativos junto con un conjunto de recomendaciones derivadas de dichos procesos de evaluación. Lo anterior con el fin de estimular a los países miembros al logro de estándares vinculados con criterios de calidad, que, a fin de cuentas, da respuesta a la competitividad económica global.

Finalmente, la OIT actúa de manera indirecta, al generar acuerdos en los que los países miembros permiten el ingreso de capital extranjero y de corporaciones que ofrecen servicios alternos a los públicos, tales como el educativo. De esta manera, el sector privado poco a poco va obteniendo acceso en la educación.

Tecnologías de la política. Ball (2001a) sugirió que existen estrategias genéricas de reforma, las cuales están instaladas en una serie de tecnologías de la política, que apuntan a generar “nuevos valores, nuevas relaciones y nuevas subjetividades en el campo de la práctica” (p. 31). Por ejemplo, a nivel pragmático, la manera en que se ha introducido la gestión en el ámbito educativo.

Las tecnologías de la política se presentan como procedimientos o formas de organización cuyo fin es el de articular el capital humano de las organizaciones, en este caso, escolares, orientándolos hacia un funcionamiento eficiente del mismo sistema. Estas tecnologías

proveen un nuevo lenguaje, un nuevo conjunto de incentivos y disciplinas y nuevos roles, posiciones e identidades dentro de las cuales el significado de lo que es un profesor, un estudiante, un padre de familia y otros agentes ha cambiado (Ball, 2013, p. 49).

Una figura central dentro de estas reformas es la del gestor, como el agente principal de cambio, como líder e intérprete de la política misma. Este actor está orientado al logro de resultados, su trabajo se realiza con autonomía en cuanto al manejo y administración de recursos y de personal, a fin de alcanzar los estándares esperados.

Estos dispositivos o tecnologías que cumplen con el objetivo de generar toda una nueva forma de organización escolar, en favor del logro, en último término, de la política económica nacional y global, se denominan de la siguiente forma: mercado, gestión y performatividad.

Mercado como tecnología de influencia de la política. El mercado “constituye un nuevo ambiente moral para consumidores y productores, es decir, una forma de “civilización de comercio” (Ball, 2013, p. 53). Esta tecnología cumple con una función privatizadora de los servicios públicos, en forma particular, de la educación. La privatización puede ser exógena, que es la versión más usual en la que se da entrada al sector privado a este servicio público con ánimo de lucro; por otro lado, la endógena, que es una forma más encubierta, es el impulso en la educación de ideas y valores propios de los sectores empresariales y comerciales a fin de orientar su acción (Ball *et al.*, 2008).

Gestión como tecnología de influencia de la política. La tecnología que aquí explico es denominada por el propio autor, como una tecnología moral o tecnología de poder, ya que la manera como se ha pretendido llevar a la práctica es bajo prerrogativas de alta racionalidad. Algunos ejemplos de lo anterior pueden ser: las del gestor idóneo, preparado para cumplir con esta función especializada; las tareas precisas y bien separadas de cada miembro de la organización; la evaluación comparativa y en muchos casos, determinista de las instituciones y sus miembros; los materiales predeterminados y ordenados al logro de un cambio eficiente, cuyos propósitos son definidos desde fuera de la organización y que al gestor, como a los trabajadores les toca cumplir, bajo un control que es ejercido, en principio, dentro del propio plantel (por el gestor), pero que también es monitoreado desde otros niveles del sistema, con las debidas recompensas y sanciones (Ball, 2001b). En este orden de ideas, la gestión significa

una nueva forma de poder dentro del sector público; es una fuerza transformacional, y juega un papel clave en el desgaste de los regímenes de ética profesional en las escuelas y su sustitución por regímenes empresariales competitivos, un proceso de desprofesionalización (Olssen, 2004, como se citó en Ball, 2013, p. 55).

Performatividad como tecnología de influencia de la política. En este caso, la performatividad se refiere a una tecnología basada en la productividad y rendición de cuentas, bajo las cuales se encuentra una organización escolar que, en últimos términos podrá ser clasificada, en función de los resultados obtenidos y, con ello, la obtención de categorías que le signifiquen beneficios, tales como la autonomía económica (no así moral) (Ball, 2003).

La performatividad es toda una cultura o un sistema que Ball llama de “terror”, en el que se emplea la rendición de cuentas, el juicio y la comparación como medios de control, los cuales generan desgaste y transformación. El individuo es reducido o encapsulado en un tipo de actuación juzgado como óptimo y esa actuación le otorga un valor al individuo mismo (Ball, 2013).

3.3.2 El contexto de producción de textos

El contexto de producción de textos implica la interpretación de la retórica global de un ámbito determinado, como es el educativo. A continuación, analizo las formas como esa retórica es introducida en los sistemas que brindan tal servicio.

Retórica de las reformas educativas. La idea es simple, según Ball (2013), debido al imperativo de integrar a las naciones a la competencia de mercado global, se crea una “lógica de necesidad” de reformas en el sector público con el propósito de que cada país dé respuesta a esta demanda. Por lo tanto, el sector educativo, al igual que el resto de los sectores públicos, deben ser acondicionados a través de reformas, a fin de cumplir con las exigencias de los nuevos estándares de competencia económica.

La retórica que se introduce en los sistemas educativos es la del establecimiento de políticas que garanticen a las nuevas generaciones la posibilidad de ser competitivos en los nuevos esquemas económicos, es decir, generar un tipo de educación que pueda estar ligado a los cambios económicos y que dé a los jóvenes las herramientas suficientes para tener éxito en el mundo globalizado. De esta forma, se plantea un tipo de escuela orientado a la eficiencia, a la acción emprendedora, que al mismo tiempo conlleva mayor rigurosidad y apertura; un sistema educativo que asegure la participación de la nación en la economía global, con el esfuerzo y talentos de cada ciudadano; un sistema que en el que se legitiman nuevas voces, como las del sector privado y les abre puertas para el logro de los propósitos de las mismas reformas (Ball, 2013).

Glocalización (Glocalisation). Este concepto fue introducido por Robertson (como se citó en Ball, 2013), cuyo significado es “la simultaneidad y la interpretación de lo que convencionalmente es llamado global y local” (p. 34).

La producción de textos de la política a nivel local implica procesos de interpretación de las ideas (expresadas en texto y discurso) provenientes más allá del Estado Nación. Estas ideas se expresan a nivel global de forma genérica, pero, en los procesos de integración nacional, estos textos y discursos se traducen a la práctica con complejidad, ya que interactúan con otras políticas nacionales, con las que tienen que compaginar. En otras palabras, los textos y discursos genéricos sufren una primera recontextualización, puesto que la nación crea versiones de las políticas, versiones que son los textos de la política a nivel local o nacional. La glocalización sucede de esta forma: se toma el objeto global y se integra (o intenta integrar) en lo local (Cruz y Bodnar, 2008).

Gobernanza y heterarquía. Los conceptos de gobernanza y heterarquía, propiamente en la política educativa, están relacionados con la forma en que actualmente se realizan los procesos de creación de los textos a nivel nacional, en los cuales la participación de diversos agentes es diversa y compleja, debido a los diferentes roles que desempeñan.

Desde el enfoque en redes, en el cual se reconoce que la agenda gubernamental y las políticas públicas, como la educativa, son llevadas a cabo en espacios de interacción de diversos agentes: gobierno, sociedad y organizaciones privadas; la gobernanza es definida como “un ambiente de redes interorganizacionales con capacidad de autoorganización, las cuales son diferentes a los mercados y las jerarquías” (Rhodes, como se citó en Santizo, 2011, p. 754). Precisamente, lo que hace distinto este tipo de red de los otros mencionados son sus características de interdependencia, intercambio de recursos y negociaciones basados en la confianza y normas consensuadas entre los organismos, tanto gubernamentales como no gubernamentales.

En la visión de Ball y Junemann (2012), la gobernanza es un ejercicio de “autoridad informal”, que se presenta a través de dichas redes. Estos nuevos participantes o actores, al generar relaciones de colaboración, intervienen en los procesos políticos, implicándose en aspectos tan diversos como “los problemas clásicos de desarrollo, calidad y acceso a la educación, así como cuestiones de equidad de género, salud, bienestar y sostenibilidad medioambiental” (Ball y Corbalán, 2013, p. 2).

No obstante, los nuevos sistemas de gobernanza abren las puertas de los servicios educativos al sector privado, y se convierten en una oportunidad para ofertarse como productos de mercado y de negocio. El Estado, de esta forma, aplica nuevas estrategias de ejercicio del poder y control, de

manera que puede desvincularse de procesos (descentralización) y solicitar rendición de cuentas, a partir de los contratos que el sector educativo establece con los demás agentes implicados en las redes (Ball y Corbalán, 2013).

La heterarquía, por su parte, es un concepto íntimamente vinculado con la gobernanza. Ball y Junemann (2012) lo definen como “una forma organizacional que se encuentra en la jerarquía y las redes y se basa en una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación (o competencia) entre diferentes elementos del proceso político” (p. 138).

La autoridad que actualmente promueve la creación de las políticas educativas poco a poco está dejando de ser el Estado mismo, al menos como único creador, permitiendo que diferentes organismos (empresas, instituciones nacionales e internacionales y otros Estados) intervengan en su elaboración, mediante las redes, que significan espacios de política, en las que fluyen ideas, información y formas de proceder (Beech y Meo, 2016).

En el tercer contexto, el de la práctica de la política, los diferentes actores de todo el sistema, principalmente, de su nivel más básico, es decir, de la escuela como plantel, le dan sentido y reproducen la política al interpretar los textos y traducirlos en acciones concretas; en otras palabras, es el terreno de la recontextualización, del cual hablo en el siguiente apartado.

3.4 La recontextualización

Según Bernstein y Díaz (1985), la recontextualización consiste en la reubicación de textos específicos a nuevos textos oficiales, los cuales, a final de cuentas, tienen la utilidad de regular un espacio determinado, en este caso el pedagógico. Ball (2012) indica que los procesos de recontextualización ocurren en dos momentos, la interpretación y la traducción. Indica que la interpretación es un proceso relacionado con la estrategia, mientras que la traducción está vinculada a las tácticas. Sin embargo, ambos son subprocesos de un gran proceso que, a menudo, se traslapan.

En el proceso de la recontextualización, tanto la interpretación como la traducción resultan en textos institucionales, los cuales sirven como fundamento para la reestructuración del sistema/plantel, en mayor o menor medida: cambio de roles, relaciones y responsabilidades, así como el desarrollo y capacitación de competencias técnicas o profesionales necesarias en la nueva estructura.

3.4.1 La interpretación

Ball define la interpretación como “un proceso a través del cual se le otorga sentido a las políticas” (como se citó en Avelar, 2016, p. 7). La interpretación es la acción mediante la cual el sujeto entiende la lógica del texto y después la pone en práctica (el proceso de traducción); es una lectura en la que se intenta entender el mensaje, así como la proyección que se espera a partir del mismo texto (Ball, 1993).

La interpretación es una decodificación del mensaje sustancial de los textos de la política, la cual se lleva a cabo por actores que pertenecen a instituciones inmersas en una cultura y que, además, ellos mismos tienen una historia de participación política propia que puede ser diversa (Ball, 2012).

La interpretación es un proceso que sucede en todos los niveles en los que transitan los textos de la política. Gracias a estos procesos de interpretación, según Casimiro (2015), las ideas globalizadoras no logran una homogeneización del mundo. Es decir, las naciones que adoptan ideas propuestas a nivel global, lejos de asimilarlas del mismo modo, extraen el significado sustancial de cada una de ellas con la intención de llevarlas a la práctica, pero dicha extracción se realiza con las herramientas culturales, históricas y temporales que existen en el contexto (glocalización).

En el contexto de la puesta en práctica, los procesos de interpretación situados están mediados por todo lo que está en juego en la misma institución, las prioridades y posibilidades de la misma. Asimismo, los procesos de interpretación implican al personal del plantel, quienes, al conocer la nueva política mediante presentaciones, reuniones o de los textos de la misma política, se engranan en reflexiones y discusiones sobre lo que las nuevas ideas significan para ellos y lo que representa para la institución (Ball, 2012).

La interpretación es un proceso que implica “momentos de recontextualización, diferentes puntos de articulación y autorización que vuelven algo en prioritario, se le asigna un valor, alto o bajo” (Ball, 2012, p. 44). La interpretación se encuentra relacionada con el con el texto y el lenguaje mismo de la política.

Un aspecto importante en la interpretación es la selección de los agentes que interpretarán los textos y que, además, serán quienes transmitan el sentido de la política a sus colegas. Ante esto, se espera que los directores (*head teachers*) se conviertan en portavoces de la política y líderes de la transformación; sin embargo, esto queda condicionado, entre otros aspectos, por los estilos de liderazgo del propio director.

3.4.2 La traducción

La traducción es definida como algo que “involucra los múltiples procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas” (Ball como se citó en Avelar, 2016, p. 7). Incluso, en otro texto, el autor menciona que la traducción tiene una relación más cercana con el lenguaje de la práctica, incluso, la compara con un espacio que existe entre el texto y la acción (Ball *et al.*, 2012). En este proceso se echa mano de varias tácticas entre las que puede haber conversaciones de aprendizaje, reuniones, eventos, así como la elaboración de objetos o exportar ideas o prácticas de otros planteles con la finalidad de que el texto se vuelva en algo tangible dentro de la propia institución, “literalmente, llevar a la práctica la política” (Ball *et al.*, 2012).

La traducción es una recodificación de la política que requiere de creatividad, ya que significa la construcción de materiales, acciones, programaciones de la propia política para determinados escenarios, actores y espacios culturales diversos. Asimismo, los artefactos de traducción pueden presentarse en forma de “modelos” genéricos a partir de los cuales se reproducen acciones, formas de proceder, estrategias o técnicas concretas, así como formas de pensar o valores, con la intención de mejorarlas, incluso, de prácticas que deben ser ejecutadas por profesionales, como las de un profesor frente a su grupo.

3.4.3 Actores en la interpretación, la traducción y la crítica de la política

Ball (2012) ha identificado una serie de actores con diferentes funciones en la recontextualización de la política. Al interior de las escuelas existen actores que toman diferentes posturas frente a la política, desde los que alientan su puesta en práctica, los que son indiferentes, los que se oponen a ella o la evaden. A continuación, describo a los actores en cuanto a su postura y papel frente a la política y cuyos roles se desempeñan al interior de las escuelas: narradores, *entreprenueurs*, agentes externos (*outsiders*), transactores, entusiastas, traductores, críticos y receptores.

Los *narradores* de la política son aquellos actores que tienen la misión de interpretar y explicar la política a sus colegas, en tanto lo que se ha de hacer y lo que no. Es un trabajo que implica el convencimiento del personal, aun cuando los lineamientos les signifiquen situaciones de inconveniencia. Asimismo, la interpretación que realizan se hace con base en los recursos que se tienen, por lo que, a menudo, se debe seleccionar lo que se ha de comunicar.

Los actores que desempeñan este rol son los directivos al interior de la institución y, además, los emprendedores de la política. El discurso que emplean es muy importante, ya que, a través de

éste, es posible articular la cotidianeidad de la escuela con los propósitos de la política en un sentido ideal, es decir, en busca de la mejora de la escuela mediante la puesta en práctica de la política. La función de estos actores es clave, de forma especial la de los directivos escolares, ya que, de la selección de la política que realicen, con base en las posibilidades del propio plantel, dependerá en cierta medida la conducción de la política.

La narrativa empleada por los directivos puede conducir a una integración de la comunidad escolar en logro de los propósitos de la política o su fracaso. Una narrativa efectiva requiere de ordenamiento multi-discursivo (la combinación de diferentes lógicas y lenguajes), a fin de generar el convencimiento, el compromiso laboral y moral del personal y de los demás involucrados.

Los emprendedores o *entrepreneurs* son actores que, comúnmente, son asociados a espacios externos a las instituciones; sin embargo, Ball señala que, al interior, existe esta figura, aunque no es muy común. Estos actores cumplen con la función de la persuasión, son agentes de cambio, carismáticos, altamente comprometidos e identificados con la ideología política en juego, cuyo trabajo está orientado al apoyo en la integración de la comunidad escolar en aras de la puesta en práctica de dicha política. Ellos retribujan y recombinan aspectos de diferentes políticas, empatan ideas, ejemplos de buenas prácticas y usan otros recursos para producir algo original y, de forma crucial, son capaces de traducir todo esto en un conjunto de posiciones, roles y relaciones organizacionales con las cuales sea posible poner en práctica la política (Ball, 2012, p. 53).

Esta figura poco común en las escuelas puede ser cualquiera de los miembros de la misma, como un profesor o un director. Ellos se preparan para transmitir las ideas políticas y emplean para ello diversas fuentes discursivas, al mismo tiempo que participan en la elaboración de acciones de traducción de la política.

Estos actores, agentes externos, como su nombre lo indica, no se encuentran dentro de las escuelas, sino que son personas que se mueven de escuela en escuela, promoviendo la política o una parte de ella.

Ball (2011) menciona que, para la puesta en práctica en las escuelas, a menudo es necesario la presencia de este tipo de agentes, los cuales pueden tener funciones de consejeros, consultores o miembros del sector privado en apoyo a las escuelas. Funcionan como intérpretes, y, eventualmente, como traductores de la política.

Los *transactores* son figuras que regularmente se ubican fuera de la institución. Estos pueden cumplir dos clases de funciones: a) una puede ser sancionadora, en cuanto que son agentes

encargados del monitoreo y de la recolección de información que hable del desempeño de las escuelas en su conjunto con relación a la política (rendición de cuentas); b) y, por otro lado, los transactores pueden ser personal que realiza trabajo de apoyo a las escuelas y facilitación de la interpretación y traducción de la política.

Los tipos de transactores que menciona Ball *et al.* (2012) como recurrentes, son, para el primer tipo: evaluadores, auditores. Para el segundo tipo: especialistas de apoyo para el personal, para los padres de familia o estudiantes; personal de enlace con las áreas administrativas o con la comunidad; capacitadores.

Los agentes entusiastas dentro de la escuela son aquellos miembros de la comunidad (profesores, generalmente) que se sienten comprometidos de forma especial con alguna política en particular. Hay que señalar que no todos los miembros son entusiastas con la misma política, todo depende de las posibilidades que tenga el actor para desarrollar adecuadamente su trabajo, alentar a sus estudiantes hacia diferentes objetivos o, bien, desempeñar su labor política al interior del plantel.

Los entusiastas pueden convertirse en “modelos de la política”, en el sentido de que la han asumido de tal manera que su práctica puede servir de ejemplo para otros, es decir, se convierten en traductores de las políticas mismas. A este respecto, Ball *et al.* (2012) señala que la traducción es una forma de animar a la actuación. Los traductores cumplen una función de reclutamiento para la política: se vuelven especialistas en la práctica y, de esta forma, los textos complejos toman sentido en la propia escuela, mediante su modelamiento.

Empero, los críticos siempre están presentes en las escuelas. Estos actores toman, frecuentemente, la forma de sindicatos o uniones activistas. Su labor como críticos de la política, aunque es marginada, es decir, poco se habla de ella; juegan un papel importante a la hora de la interpretación de la política, en tanto que mantienen contacto con directivos, mediante reuniones informativas de análisis de los textos, negociaciones, entre otras acciones.

Asimismo, los críticos toman lugar en las acciones de traducción, en el sentido de que se convierten en portavoces de los miembros de las comunidades escolares y sus demandas, dentro de las circunstancias en las que operan. Este tipo de actores han sido llamados “la micropolítica de la resistencia” por Sanguinetti (1999, como se citó en Ball *et al.*, 2012).

Los receptores: los profesores noveles son los que se aproximan a los contextos de la puesta en práctica sin conocimiento, al menos no el suficiente, de la historia, las circunstancias y estilos de

trabajo de estos espacios. Por esta razón, las experiencias que viven frente a la política pueden tomar diversas formas.

En general, estos agentes confían fuertemente en las “interpretaciones de las interpretaciones” que se realizan en las escuelas. Asimismo, prestan atención en los modelos traductores de la política. No obstante, ante las políticas en práctica, los noveles pueden sentirse oprimidos, con demandas altas por parte de los colegas más experimentados. En el terreno de la traducción, los noveles pueden conformarse como modelos, aun en condiciones adversas.

3.4.4 La puesta en práctica de la política (*policy enactment*)

Ball *et al.* (2012) indica que las políticas educativas son elaboradas a fin de dar solución a problemáticas identificadas. Dichas políticas, sin embargo, pueden ser vistas como elementos con los que se da respuesta a cambios sociales y económicos, que sirven como prescripciones para ser insertados en la práctica cotidiana de las organizaciones (implementadas). Al presentarse el supuesto de que estos objetos funcionan como han sido concebidos y de esta forma se construyen, analizan y evalúan, entonces, se omiten, se marginan y no se reconocen grandes procesos que se presentan en los diferentes niveles, hasta llegar a la puesta en práctica en las escuelas. Tales procesos involucran negociaciones, valoraciones o luchas de los diferentes grupos, precisamente y, sobre todo, en el terreno de esa puesta en práctica, para quienes fueron elaboradas tales políticas.

Los análisis de las implementaciones de la política, desde el punto de vista de Ball *et al.* (2012), tienden a valorar que ésta es colocada en el contexto o no, según su utilidad o los intereses personales de quienes se encuentran en los contextos, pero no indagan más allá, sino que los actores de las organizaciones escolares son pasados por alto. Más aún, en muchos estudios sobre implementación de políticas, las escuelas son tratadas de manera homogénea, se ignoran las características ambientales en las que se ubican (cultura, historia, comunidad, tradiciones) y se presentan como un todo, en el que ha funcionado o no una serie de políticas.

Para el análisis de la recontextualización y la puesta en práctica, Ball *et al.* (2012) ha identificado algunas dimensiones o categorías estratégicas que permiten comprender lo que sucede en las escuelas en la puesta en práctica de las políticas públicas.

Contextos situados (Situated contexts). Los factores situados son los aspectos a los que se vincula la escuela en su dimensión histórica y local. Esto involucra características de la población como son la etnicidad o extracto social, así como elementos de la escuela que le otorgan identidad:

el sentido de pertenencia de la comunidad, la participación de los padres de familia, los resultados de aprendizaje en comparación con los de otras escuelas o los que se informan a nivel nacional y el uso que hacen de esa información. Además de estas características, otras que están implicadas son la situación geográfica en relación con el acceso a oportunidades y ventajas de la escuela, la actividad política que se vive al interior de la escuela, la reputación o fama del plantel y la continuidad de estudios de los alumnos egresados de la institución.

Culturas profesionales (Professional cultures). El *ethos*, los valores de un profesional de la educación y de las comunidades localizadas dentro de la escuela, son aspectos poco tangibles; sin embargo, forman parte de la cotidianidad de la escuela.

Las culturas profesionales, las actitudes, la filosofía y perspectivas de cada una de las escuelas que se presentan en un momento determinado, forman parte de la respuesta que la institución da ante una política. Asimismo, los actores siempre asumen una posición frente a la política, lo que va a determinar, al menos, en parte, la forma como es vista y comprendida.

Contextos materiales (material contexts). La dimensión de los contextos materiales se refiere a las características físicas y económicas de la institución, así como el acceso a las tecnologías de la información y comunicación; además, tiene que ver con la cantidad de personal adecuado para la labor académica y otras áreas requeridas dentro del plantel.

Con respecto a las características físicas de la escuela, se consideran los edificios del plantel, el diseño, los espacios, el nivel de calidad y si esto tiene algún impacto potencial con la puesta en práctica de la política. Asimismo, se observa la afectación que tiene el acceso o no acceso a las tecnologías de la información y comunicación en los ambientes para el aprendizaje.

Los presupuestos son otro elemento que se relaciona con la puesta en práctica de la política. El autor menciona que las decisiones de gasto del capital disponible pasan a estar en función más de las oportunidades que de las prioridades de la escuela. De esta forma, se hace evidente la desigualdad de las escuelas (Ball, *et al.*, 2012).

En cuanto a la presencia de personal apropiado para los diferentes puestos dentro de la escuela. Uno de los principales retos de un plantel es que se contraten a los mejores profesores para las condiciones del lugar y que, además, permanezcan en su puesto. A lo anterior se suman las ventajas o desventajas contextuales a las que se enfrentan los profesores y el personal en general.

Contextos externos (external contexts). Los aspectos que engloba esta dimensión se refieren a situaciones de presión o expectativas hacia la escuela, provenientes del contexto local y nacional

relacionados con una política determinada. En lo anterior se resumen cuestiones sobre la rendición de cuentas, las solicitudes de otras instancias, las responsabilidades que se imputan a la escuela, los niveles de desempeño y calidad que se esperan, así como la relación o comparación con otras escuelas.

Auto gobierno de los individuos (self government individuals). Esta categoría, similar a la que Foucault llamó como “gubernamentalidad” (*governmentality*), consiste en el uso de la autorregulación de los individuos en el cumplimiento de normas específicas, mediante procesos de convencimiento y aceptación.

Creatividad para la no implementación (creative non implementation). Ball (2001a; 2012) describe esta categoría como una forma de presentar ciertas respuestas a los niveles jerárquicos que las solicitan como rendición de cuentas, evaluaciones o auditorías. Dichas respuestas son fabricadas, es decir, se generan algunas evidencias a manera de documentación, mismas que no reflejan un efecto real en los aspectos pedagógicos u organizativos.

Las categorías hasta aquí descritas sobre los procesos de recontextualización se convierten en una guía para la descripción de la realidad en la integración de ordenanzas, normatividades o indicaciones en los espacios escolares. Como ya he comentado anteriormente, dentro de estos espacios existe también una micropolítica, es decir, acciones de poder y control conducidas al logro de metas e intereses individuales y colectivos. En la siguiente sección profundizaré al respecto de este concepto y sus herramientas analíticas.

3.5 La micropolítica de las organizaciones escolares

El término de micropolítica fue introducido por Iannaccone (1975), quien afirmaba que este concepto tenía un valor único y que además era potencialmente útil en hacer contribuciones al campo de la educación. Luego, otros autores (Ball, 1987; Bacharach y Mitchell, 1987; Blase, 1987; Hoyle, 1986) realizaron sus propias aportaciones empíricas y de este modo se ha desarrollado esta perspectiva sobre lo que ocurre al interior de las escuelas (Blase, 2002).

Para abordar la perspectiva teórica de la micropolítica, primero es necesario comprender cómo han sido estudiadas las organizaciones en general y, de forma particular, cómo ha sido estudiada la organización escolar, ya que son los espacios en los que ocurre la micropolítica. Una vez abordado el tema del estudio de las organizaciones, explicaré la perspectiva teórica de la micropolítica y en seguida, los conceptos que ha propuesto Ball para el análisis de esta realidad social.

3.5.1 Las organizaciones escolares

Uno de los puntos de partida de la teoría de la micropolítica es la crítica que los autores emiten al hecho de que otras corrientes sociológicas y psicológicas se han aproximado a las organizaciones escolares con premisas que las han equiparado a otras organizaciones como son las del ramo industrial, empresarial, el servicio público o la burocracia. Dichas organizaciones han sido descritas como grupos sociales que presentan características de gestión y acción concretas, con objetivos claros y específicos, tareas delimitadas, estrategias señaladas, resultados o productos evidentes (Hoyle, 1986). De esta forma, los trabajos de investigación cuyo objeto han sido las organizaciones mismas, poco se han preocupado por entender qué es lo que ocurre en el interior, en la interacción de los individuos involucrados y las relaciones que se establecen.

Desde el punto de vista técnico-racional, las organizaciones han sido objeto de un análisis orientado a la prescripción de formas o estrategias para su desarrollo eficaz de manera genérica (Hoyle, 1986). Sin embargo, esta comprensión de las organizaciones, según Greenfield (como se citó por Bardisa-Ruiz, 2007) hace ver que las organizaciones están sujetas a leyes universales, cuando en realidad estos espacios son el resultado del entorno cultural y de las intenciones de los individuos que las componen.

Para el caso de las organizaciones escolares, tampoco han sido analizadas como espacios en los que ocurren interacciones de los individuos que las componen y que esto sucede dentro de un contexto, lo que determina a la misma organización. En este caso, por sus características particulares, no es posible que se ajusten a los modelos genéricos de la teoría de las organizaciones (Santos-Guerra, 1994).

Dentro de las características específicas de las escuelas (Bardisa Ruiz, 2007; González, 1997; Hoyle, 1986; Rodríguez, 2006) están: a) el orden de la escuela es un asunto bajo una continua negociación; b) la estructuración de ese orden tiene una lógica interna que varía de plantel a plantel; c) la autoridad o poder formal y la influencia de agentes con autoridad formal o carismática son parte de ese orden interno; d) dicho orden interno ofrece poca estabilidad a lo largo del tiempo; e) la escuela tiene una identidad propia, fruto del significado que los mismos miembros tienen de su propio quehacer individual y colectivo; f) la enseñanza, aunque en las mismas condiciones (mismo currículum y función social acuñada por el Estado), es resuelta con la autonomía de cada profesor y el significado que le otorga a su propia función, lo que conlleva diferentes formas de ejecutarse (administrativas, pedagógicas y académicas).

En definitiva, las organizaciones escolares, que son grupos sociales de una complejidad muy especial, han sido poco analizadas desde su interior, en donde se establecen redes que le dan vida a la misma organización, en el que los individuos construyen sus propias normas, dentro de parámetros impuestos, pero manejados por el mismo grupo humano que lo integra y lo determina. Un acercamiento propuesto es la perspectiva de la micropolítica.

3.5.2 La micropolítica

Ahora bien, el estudio de las organizaciones escolares puede realizarse desde diferentes perspectivas. De acuerdo con Terrén (2004), los estudios en las organizaciones escolares pudieran centrarse en las funciones o trayectorias de los individuos o el manejo de recursos de la propia institución. Sin embargo, una de las perspectivas es la de la micropolítica, que se centra en el análisis de las redes que se establecen en la interacción de los mismos individuos, entre las estructuras que se conforman y el manejo o disputa de los mismos recursos.

Bardisa (2007) menciona que uno de los tabúes que existen en torno a las escuelas es la falta de un reconocimiento amplio de éstas como espacios de vida política; por el contrario, las acciones como los cotilleos, las alianzas, los juegos de poder, han sido observadas como actividades informales que se llevan a cabo en sitios no académicos, por lo que ha sido poca la investigación a este respecto.

Hoyle (1982 como se citó en Ball, 1987) sostiene que la micropolítica se define como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (p. 35). Según Hoyle, uno de los aspectos esenciales para comprender la micropolítica de las organizaciones son los intereses y todo el entramado que se presenta para lograrlos: a) grupos de interés, que pueden ser permanentes o emergentes, todo depende de los objetivos que se establezcan de manera informal; b) el uso del poder, el cual puede ser formal, como el que ejerce el director o alguien colocado legítimamente en un puesto de autoridad o el que se ejerce a través de las influencias y; c) las estrategias para el logro de intereses.

La micropolítica es definida de la siguiente forma por Pfeffer (1981): involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disenso (Pfeffer, 1981, como se citó en Ball, 1987, p. 35).

Otra definición de la micropolítica es la que ofrece Blase (1991), en la que la describe como una manera de usar el poder formal o informalmente por parte de los actores dentro de una organización, ya sea individual o grupalmente, con la finalidad de lograr las propias metas. Dicho uso de poder es para influenciar o proteger decisiones y deviene de las diferencias que se presentan entre los mismos actores.

Ball (1987) ha indicado que la propuesta de análisis de las organizaciones escolares desde la perspectiva de la micropolítica tiene futuro en el sentido de que desentraña su “lado oscuro”, en el que se esconden muchas respuestas al funcionamiento cotidiano de las escuelas.

Ball ha documentado las disposiciones y movilizaciones que existen al interior de las escuelas en el uso del control, las divergencias ideológicas y de intereses y los conflictos que emergen entre los miembros, su desarrollo y solución. La micropolítica, según Ball (parafraseado por González, 1998), implica el análisis de la conformación de grupos según los intereses que los mueven, los conflictos y luchas que surgen dentro de los mismos grupos, entre estos y otros grupos y entre los grupos y las autoridades legítimas, así como los resultados de dichas confrontaciones.

En síntesis, las escuelas se caracterizan por ser espacios de política activa, ya que son sitios en los que se llevan a cabo acciones diversas acciones que lo hacen evidente. En las escuelas se realizan actividades en las que los individuos que conforman la organización llevan a cabo hechos de gobierno de la misma institución. Dichas acciones conforman lo que llamamos micropolítica.

Las escuelas, pues, son espacios políticos. Los actores políticos principales son el director, los profesores, “otros adultos” e, incluso, se integra a los estudiantes mismos (Ball, 1992; Blase, 1991; Hoyle, 1986). Estas figuras académicas son hacedoras de la política al interior de las escuelas y asumen esta posición al agenciarse la toma de decisiones respecto al plantel, dentro de los límites oficiales, informales, éticos y morales en los que se ubican los propios actores.

Por otro lado, las organizaciones escolares forman parte de un sistema de gobierno más amplio, que es la institución que regula los servicios de educación en diferentes niveles, nacional, regional o local. Dentro de este organismo, en los niveles jerárquicos superiores, se desprenden acciones encaminadas a orientar el trabajo de los niveles inferiores, sobre todo, el de las escuelas mismas. Estos procesos forman parte de lo que se denomina *policy*. La evidencia indica que las organizaciones escolares realizan una serie de interpretaciones y traducciones de la *policy*, de tal modo que las orientaciones normativas o disposiciones, que muchas veces llegan en forma de

programas con fines específicos, sufren lo que se denomina recontextualización, de lo cual, profundizo en la página 94 de este capítulo.

En el imaginario de los niveles jerárquicamente superiores del ciclo de la política, los textos son producidos con fines prescriptivos y terminan implementados en los contextos de la práctica. Sin embargo, en la realidad, en todos los niveles, las políticas se encuentran envueltas en procesos de negociaciones, luchas de intereses, alianzas, que, a menudo, dista lo descrito en el texto de lo que sucede en la actividad de la política (Ball *et al.*, 2012).

Lo anterior se debe a que en las organizaciones escolares se vive una micropolítica constante, es decir, el ejercicio de formas de poder para el logro de metas, el establecimiento de relaciones, tomas de decisiones, solución de conflictos, entre otros, a nivel local (Blase, 1991). Esta situación se hace más evidente aún, cuando la organización es sometida a un proceso de cambio. En estos casos, los conflictos y diferencias se hacen más notables, ya que, según Ball, el cambio o innovación es percibido como un ejercicio de poder, frente al cual, los miembros de la organización reaccionan, “es un asunto de enfrentamiento, influencia o falta de ella y de emociones. Es micropolítica” (Ball, 1987, p. 61).

Para analizar y entender la micropolítica de las organizaciones escolares, Ball propone en sus textos conceptos heurísticos que permiten desentrañar aspectos intraorganizativos complejos, que pueden ofrecer insumos para la discusión de dichas realidades en un contexto determinado que, además, pueden ser determinar, al menos en parte, la evolución del plantel. La micropolítica, como término empleado por Ball, se relaciona con tres aspectos de la actividad de la organización, de los cuales se desprenden los conceptos que aquí explico: 1) los intereses de los actores de la organización escolar (diversidad de metas e intereses); 2) las formas empleadas en el mantenimiento del control (poder, control y actividad política) y; 3) los conflictos (disputa ideológica, intereses y conflicto).

Dichos conceptos, no obstante, como menciona el mismo autor se pueden disponer, pero de manera flexible y subordinada a la realidad para no deformarla (Ball, 1987). A continuación, describo cada uno de estos conceptos.

Poder. Rodríguez (2016) menciona que el poder es un elemento clave de la organización escolar.

Al interior de los planteles, en la vivencia de la micropolítica, la práctica del poder se desarrolla en tanto exista la capacidad de influencia entre los individuos. Por esta razón, no es posible asegurar que en las organizaciones escolares este elemento se presente en cascada o de forma jerárquica,

puesto que el poder, en cuanto a su práctica como influencia, puede presentarse desde diferentes direcciones.

Ball (1989, como se citó en Bernal, 2004) menciona que el poder es algo que, a diferencia de la autoridad, está en constante disputa, aun cuando ésta última ha sido investida u oficializada en una persona. El poder, es un elemento que es “más activo, penetrante y flexible que el de autoridad” (p.7).

Por su parte, Anderson y Blase (1994) mencionaron que el poder es un asunto esencial en el análisis de la micropolítica, ya que, según los mismos autores, “la micropolítica trata del poder, quién lo tiene, quién lo quiere y para qué propósitos y cómo se usa para lograr las metas individuales y grupales” (p. 109). Es por esta razón que el poder está vinculado de forma constante con el conflicto.

Control. El control que se vive al interior de las escuelas se presenta de formas diversas, debido a la naturaleza del propio contexto.

Ball explica, con base en lo que argumenta Collins (1975, como se citó en Ball, 1987), que las organizaciones pueden clasificarse en tres tipos, según el estilo de control que se ejerce en ellas: a) las organizaciones de tipo jerárquico, en las que se busca como finalidad la producción de algún bien, el comercio o, bien, de actividades burocráticas; b) las organizaciones controladas por los propios miembros; y, c) las organizaciones de profesionales.

De acuerdo con esta clasificación, es difícil decidir a cuál de ellas pertenece una organización escolar. Ball (1987) argumenta que el tipo de control que se ejerce en las escuelas depende de diversas variables y situaciones; se inclina preferentemente por un tipo de control del funcionamiento de la escuela que, en ocasiones, es realizado como en una organización jerárquica y en otras, se llevan a cabo prácticas en las que pareciera como si el control está en manos de los propios miembros. Con respecto al tercer tipo, los profesores, como profesionales, tienen cierto control dentro del aula. Sin embargo, algunas decisiones del trabajo general del centro escolar son tomadas sin ser consultados estos agentes, sino al estilo jerárquico e, incluso, oligárquico; mientras que otras se realizan en reuniones en las que participan los profesores del plantel en algunas decisiones.

De esta forma, Ball indica que los modelos de control que se llevan a cabo al interior de las escuelas no son predefinidos o se ajustan a un modelo ya resuelto, sino que estos “surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización” (1987, p. 28). Tales enfrentamientos se presentan en forma de tomas de decisiones mediante negociaciones constantes y luchas entre los sujetos con tareas e intereses diferentes.

A lo anterior, se suma la participación de la comunidad, en las acciones de gobernanza que pudieran presentarse en las escuelas (Santizo, 2011), y las presiones desde el exterior, que hacen más complejo el sistema de control.

Diversidad de metas. Ball (1987) critica los análisis a los que se someten los sistemas sociales, como bajo las premisas de organizativas de la búsqueda y logro de metas.

Las organizaciones escolares se caracterizan por la abundancia de metas individuales o grupales y la falta de consenso. Existe una falta de coordinación entre actividades y metas de los individuos, provocada por la existencia de múltiples intereses y que, a su vez, genera procesos complejos para la toma de decisiones.

Esta particularidad de las escuelas las hace semejante a una organización anárquica, en el sentido de que no hay suficiente claridad con relación a la que existe entre los actores, las metas y la tecnología, como se establece en determinadas teorías (Bell, como se citó en Ball, 1987).

La diversidad de metas, según Ball (1987), está motivada por diferentes variables, propias del individuo (experiencia, formación, conformación de grupos de trabajo, preferencias políticas), así como de elementos externos (exigencias, expectativas venidas de diferentes frentes, a menudo contradictorias entre sí), lo que produce como consecuencia dificultades para el establecimiento de metas comunes, mismas que quizá no sean de importancia para los mismos profesores.

Disputa ideológica. La ideología corresponde al contenido valorativo que forma parte indiscutiblemente de los procesos de toma de decisiones al interior de las organizaciones. En cuanto a las prácticas de enseñanza y otras actividades propias de los profesores se refiere, la ideología política y educativa puede ser muy diversa, por lo tanto, discrepar bastante en la forma de afrontar tales acciones entre cada individuo (Ball, 1987).

La formación de una ideología en un individuo, específicamente la ideología sobre la enseñanza de un profesor tiene como fundamento la propia experiencia como aprendiz, la formación cognitiva e ideológica a la cual se ha sometido y, además, la experiencia en la labor docente. Estos tres aspectos constituyen una definición de esta tarea y las prescripciones para su práctica (Sharp y Green, 1975, como se citó en Ball, 1987).

La ideología no siempre interviene en todas las decisiones que se deben tomar en las escuelas, pero existen tópicos (currículum; organización y enseñanza de los estudiantes; relaciones entre los profesores y los estudiantes; la forma de tomar decisiones en la escuela) en los que inevitablemente intervienen y en los que es muy probable que se generen conflictos.

Conflictos. Uno de los conceptos que forman parte de la base de la teoría de la micropolítica en las organizaciones escolares es precisamente, el conflicto. Dicho concepto, es visto como algo no deseado dentro de la ciencia organizativa, un elemento contra el cual hay que ejercer prácticas a fin de desterrarlo de la organización, por considerarlo nocivo. Pese a lo anterior, en la presente teoría se vuelve un aspecto importante para comprender lo que sucede al interior de las escuelas, es fundamental en el análisis de la micropolítica.

Según Collins (1975, como se citó en Ball, 1987), las organizaciones son espacios de lucha por el poder, en la que se ponen en juego una serie de estrategias y mecanismos.

No obstante, Ball advierte que, en el análisis de la micropolítica de la organización escolar, se puede correr el riesgo de ver conflictos donde no hay o de creer que el conflicto siempre es un elemento destructivo para la organización. Ante estas dos amenazas, sugiere partir de la idea, en principio, de que mucha de la actividad escolar se centra en prácticas de “orden negociado”; el conflicto se hace presente en ciertos momentos en los que dicho orden se perturba. Como consecuencia del conflicto, surgen las negociaciones. Incluso, Baldrige (1971), considera que el conflicto puede ser saludable, en el sentido de que sacude sistemas que, de otro modo estarían estancados. Lo anterior se relaciona íntimamente con otro concepto que es el de la actividad política, mismo que explico más adelante.

Intereses. Ball (1987) propone que una manera de acercarse al trabajo de análisis pragmático y crítico de una organización escolar es la que se basa y se desarrolla en “las experiencias, las ideas y las interpretaciones” de cada uno de los actores, así como sus “preocupaciones e intereses reales y prácticos”. Lo anterior contrasta con la posición de las teorías de la administración, las cuales dan énfasis en la comprensión de la motivación, pero no ponen atención a los intereses particulares, tampoco a las adhesiones de grupo, las ideologías o preocupaciones de cada individuo.

Con respecto a los intereses, el autor menciona que cada individuo pone empeño en promover los propios y los del grupo al que se asocia, de la misma forma que el pensamiento ideológico asimilado.

Asimismo, Ball ofrece una clasificación de los intereses de los profesores, tanto individuales como colectivos, que permite un análisis más detallado de lo descrito líneas arriba:

- Intereses creados: este tipo de intereses se refiere al acceso a recursos, tanto los que se obtienen por su trabajo (remuneración, promoción, formación continua), como los recursos que se otorgan a las escuelas para la atención al alumnado y el control de éstos (tiempo,

materiales, recursos asignados a cada estudiante, recursos proporcionados de forma especial, organización del personal, espacios). En contextos y épocas en los que los recursos son escasos, puede ser motivo de conflicto.

- Intereses ideológicos: al hablar de estos intereses, se hace referencia a aspectos valorativos y adhesiones filosóficas, los cuales intervienen en situaciones de práctica y organización.
- Intereses personales: éstos se refieren a aspectos relacionados con el “yo”, es decir, con lo que el profesor aspira y con el autoconcepto (lo que cree de sí mismo).

Los intereses se entrecruzan y se confunden en los procesos de toma de decisiones de la organización. Para algunos profesores, la participación en la toma de decisiones significa contribuir a la satisfacción de los intereses individuales, para otros, esa participación es parte de su propia identidad.

Actividad política. La intervención de un individuo en la acción política hizo que Ball (1987) planteara una serie de cuestionamientos al respecto de la consciencia y la intención que se tiene o no al momento de participar en este tipo de actividades. Las cuestiones que elabora el autor son respecto a: 1) si la participación es consciente, irreflexiva o pragmática; 2) si es una intervención que se hace para obtener ventajas a largo plazo o se reacciona para conseguir algo a corto plazo; 3) la intervención se realiza siendo consciente de los intereses del grupo al que se ha adherido o de acuerdo con sus mejores intereses o motivado por creencias y principios personales; 4) si la participación es una estrategia hecha con consciencia, se lleva a cabo movido por cuestiones de valor o para satisfacer intereses personales.

El mismo autor menciona que la participación puede ser una acción que se ejecuta con regularidad, motivada por un momento o un evento de forma pasajera, como un problema o, simplemente, no implicarse de manera alguna en ese tipo de actividades. Por su parte, Baldrige (1971), propuso una clasificación similar, en la que identificó cuatro tipos de actores políticos al interior de las universidades: 1) los funcionarios, implicados continuamente; 2) los activistas, preocupados por influir en la toma de decisiones de un tema en particular, por lo que las acciones realizadas se encaminan a ello; 3) los alertas, un grupo de personas que no se compromete e interviene sólo en asuntos delicados; 4) por último, los apáticos, cuya participación e interés son prácticamente nulos.

Al interior de las escuelas sucede la micropolítica, se entretajan relaciones de disputa y negociación a fin de tomar decisiones que sirvan a los intereses individuales o grupales. De esta forma,

se establecen relaciones de poder, mediante actos que lo persiguen y que, como resultado, se obtiene el mismo poder. Este ejercicio de poder “consiste en conducir conductas y en preparar la posibilidad” (Foucault, 1984, p. 3).

La micropolítica de las organizaciones escolares reacciona también a los objetos venidos de niveles jerárquicos superiores: las políticas públicas de educación. En cada escuela, ocurre de forma muy particular, una puesta en práctica de dichos objetos.

3.6 Acercamiento a la definición del constructo “gestión”

La gestión es un concepto que se identifica como propio de las organizaciones sociales, ya que la función que se atribuye a un gestor es la de la administración o el manejo de algo (Chica, 2011; Palladino y Palladino, 1998). También el mismo término es utilizado para designar las actividades que alguien hace como medio en cualquier nivel dentro de una organización para alcanzar los fines que se han establecido (Chacón, 2014; Sanabria, 2007; Torres y Mejía, 2006).

Sanabria (2007) indica algunas relaciones que existen entre el concepto de gestión con los de gerencia y administración; menciona que la gestión es una actividad que se realiza de manera transversal en toda la organización, ya que en todos los niveles se realiza y toma formas según las demandas de las actividades y sistemas; la gerencia es un rol de mando dentro de la organización que en las formas actuales, se vincula más con las acciones directamente relacionadas con el capital; y la administración se ha configurado en una profesión formal, cuyas prácticas se apoyan en un cuerpo de conocimientos, cuyas funciones son de vigilancia y control de la organización. De este modo, la gestión y los roles de mando, como la gerencia, se apoyan en la administración para su cumplimiento.

Para López y Mariño (2010) la gestión es un concepto que generalmente se relaciona con la disciplina administrativa, y se refiere a las acciones que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para el logro de un estado superior según los fines que cumple dentro de una sociedad, por lo que surge de una interacción de múltiples agentes de dentro y del entorno en el que se desarrolla. Asimismo, López Mariño señalan que la gestión se materializa en el establecimiento de estrategias a partir de cuatro perspectivas: teleológica (los fines que persigue la organización); sociológica (los actores que intervienen en las acciones); ideológica (las ideas y discurso dentro de la organización y de la sociedad); y ecológica (el entorno, los grupos de interés y el medio natural relacionado con la organización).

Por su parte, Romero define a la gestión como: la acción social de regulación del comportamiento de una colectividad social, provista de un conjunto de recursos de diversa índole, todos ellos limitados en el tiempo, el espacio, la magnitud y la significancia, conducentes al logro de construcciones nuevas y diferentes a la definición inicial, pero compartidas en su finalidad última por los agentes que la generaron y la construyen en su decurso (Romero, 1988, p. 36).

Además, agrega que la gestión es el eje de una acción colectiva para el logro de un proyecto, la cual se refleja en el quehacer cotidiano de cada uno de los actores, aun cuando los objetivos inmediatos de cada uno de ellos no son aparentemente compartidos.

Ahora bien, una forma concreta de gestión que se ha ejercido en las últimas décadas es la llamada Nueva Gestión Pública (NGP). Este concepto ha emergido como parte de los cambios propiciados por una serie de tendencias neoliberales a nivel mundial y, en términos generales, se explica como la transferencia de la lógica de gestión empleada en el sector privado hacia las instituciones públicas con la intención de mejorar la efectividad del servicio (Anderson & Herr, 2015). Arellano y Cabrero (2015) explican que este tipo de lógica se basa en la idea de mercado para la obtención de recursos, lo que involucra la competencia, la demostración de logros mediante resultados tangibles y la participación del cliente de una manera protagonista, pues, es quien decide lo que quiere. Bajo esta práctica, el funcionario público se convierte en un gerente, quien diseña con su equipo un plan estratégico en el que se estipula una serie de resultados a ser alcanzados y, luego, “los ciudadanos, vistos como clientes, pueden definir lo que más les conviene y participar en la evolución del programa público” (Arellano y Cabrero, 2015, p. 603).

Chica (2011) explica que este concepto de la NGP se presenta como algo novedoso, cuando en realidad sus orígenes son propios de la economía clásica. Los conceptos que ahora se manejan en las propuestas para el sector público (enfoque empresarial, rentabilidad, eficacia, eficiencia), son versiones de otros empleados antiguamente (“empresa, producción, ganancia”).

En el caso de México, existen evidencias de que se han llevado acciones para el ejercicio de la NGP en diferentes áreas de servicio público, al menos, desde hace 30 años (Martínez-Vilchis, 2005; 2009; Ramírez- Brouchoud, 2009).

Con respecto a la gestión que se realiza en el ámbito del servicio educativo público, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) hace una distinción entre gestión educativa y gestión escolar. En el documento del modelo de gestión en el PEC (2010), la SEP alude a cuatro

tipos de gestión presentes en el sistema educativo: la educativa, la institucional, la escolar y pedagógica.

La gestión educativa es una forma amplia de referirse a la gestión que se realiza en dicho campo; de acuerdo con Botero este tipo de gestión se refiere al “conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero, 2009, p. 2).

En el caso de la gestión institucional, la SEB la identifica como propia de los organismos o subsistemas, en sus diferentes niveles o regiones y las relaciones entre ellos, y la define como “la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas; se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades” (SEB, 2010, p. 58).

La gestión escolar –que es el punto de interés de este proyecto– se refiere, según el documento citado, a la que se lleva a cabo al interior del plantel y en beneficio de su propósito; en esta gestión se involucra a todos los miembros dentro de la organización escolar, y también las relaciones que se establecen con actores externos

Por último, según la SEB, la gestión pedagógica involucra al docente y a su trabajo en el aula, es decir está a cargo del profesor. Según lo que se indica en el documento, hacia este contexto se dirigen todas las restantes “gestiones”, ya que es aquí (en el aula) en donde se lleva a cabo el hecho educativo.

3.6.1 Modelos de gestión

La práctica de la gestión en las organizaciones ha sido variada. A continuación, describo dos clasificaciones de modelos de gestión de las organizaciones elaborados a partir de dos ámbitos: en la primera Quinn *et al.* (1994) tomaron como eje analítico el logro de resultados efectivos en la organización y, en la segunda, Tejeda (2003) la propone a partir de la gestión del capital humano en beneficio de la propia organización. En estas dos clasificaciones se identifican características altamente relacionadas con la propuesta de organización escolar impulsada en México, como la orientación a resultados reflejados en el aprendizaje de los alumnos (DOF, 2013c) o el desempeño de los directores como líderes de la organización y su intervención, al menos, estipulada en la Ley del SPD, en la integración de docentes con el perfil adecuado, según las condiciones del plantel (DOF, 2013d). De ahí el interés de analizarlas. También incorporo la clasificación de los modelos de gestión

educativa de Casassus (2000), los cuales, según el autor, han evolucionado en los sistemas educativos de diferentes naciones, principalmente de Latinoamérica.

Para Quinn *et al.* (1994), la práctica de la gestión evolucionó desde finales del siglo XIX con el nacimiento de la gestión científica (*scientific management*) de Taylor, la cual se consagró con características rígidas respecto del enfrentamiento de un mundo en constante cambio que significaron los últimos 25 años del siglo XX. Los autores identifican cuatro modelos de gestión, según los procesos de efectividad, es decir, el logro de los propósitos y los recursos involucrados, especialmente, la participación del recurso humano:

- 1) Modelo del objetivo racional: este modelo de gestión es el más antiguo de los cuatro que se describen y tuvo una fuerte influencia de las ideas producción y administración de Taylor. En este modelo los resultados son primordiales, todo está orientado a su logro; el empleo de los recursos, incluido el humano, se economizan según los principios de eficacia. En este entorno, las reglas son claras y directas, los puestos de trabajo tienen tareas específicas, y quienes los ocupan son trabajadores especializados. En cuanto a la expectativa sobre la función del director – gestor, se espera que se demande el cumplimiento de tareas de forma constante y rígida.
- 2) Modelo del proceso interno: surge a principios del siglo XX. El objetivo de este modelo es lograr estabilidad y control en la organización, con lo cual se alcanza la efectividad. Este modelo se fundamenta en la teoría clásica de Fayol. Entre los principios generales que este autor estableció como propios de la gestión destacan: la facultad de autoridad es inseparable de la responsabilidad en un directivo; la división de dirección, según los objetivos o metas; la remuneración justa, estabilidad y equidad de los trabajadores, entre otras.

En las organizaciones cuya gestión corresponde a este tipo de modelo, la estabilidad y el control se garantizan mediante el cálculo de las consecuencias de una acción y de los medios o recursos que se requirieron para su logro, lo cual se fundamenta en la teoría de la acción social de Weber. Por ello, el registro y la comunicación de las decisiones de gestión, la normatividad estándar y el establecimiento de una jerarquía de puestos con responsabilidades bien definidas, son propias de una organización bajo este modelo de gestión.

- 3) Modelo de relaciones humanas: una característica esencial de este modelo es la búsqueda de la cohesión entre los trabajadores, su desarrollo y compromiso con la organización como fundamentales para el logro de los objetivos de la misma. La teoría de Mayo (año), de las relaciones humanas, fundamenta este modelo de gestión. A partir de esta perspectiva, el logro de resultados está íntimamente ligado a la actitud que tenga el trabajador hacia la labor que realiza y hacia el grupo al que pertenece. Por esta razón, el liderazgo del directivo es determinante en el logro de la armonía entre producción y bienestar del trabajador, con cualidades como motivador, aceptado por los subalternos y persuasivo.
- 4) Modelo de sistemas abiertos: basado en el pensamiento estructuralista, surgió y cobró fuerza en el último cuarto del siglo XX; en este modelo se observa a la organización como una unidad que interactúa con un entorno, el cual se presenta como ambiguo y en continuo cambio, de manera que la adaptación es constante. Por esta razón, la gestión de este tipo de organizaciones es flexible e innovadora, de otro modo, se dificulta la obtención de recursos y se detiene su crecimiento y, por lo tanto, fracasa en el logro de objetivos y metas. El personal directivo se enfrenta a altos riesgos y toma de decisiones rápidas; asimismo, genera un clima en el que se comparten valores, visión hacia un mismo fin e, incluso, el liderazgo.

Esta clasificación de modelos de gestión basada en la efectividad, según los autores, tiene una doble tendencia: de lo rígido hacia lo flexible, en cuanto a la función del directivo; y, de lo interno a lo externo, en cuanto a la relación con el entorno.

Por otro lado, Tejeda (2003) presenta otra clasificación de modelos de gestión de organización. Esta clasificación tiene como base la gestión del capital humano en orden a la efectividad de la organización. Menciona los siguientes:

- A) Gestión del talento humano: en éste se busca orientar las potencialidades de las personas de forma efectiva. Se parte del principio del reconocimiento de la individualidad y las diferencias y, por lo tanto, del aporte que cada uno de los individuos puede brindar a la globalidad. Esto se logra con la selección de los óptimos, colocación en el sitio adecuado y retenerlo dentro de la organización. Es importante la búsqueda del aprendizaje continuo y el desarrollo.

- B) Gestión del conocimiento: en este modelo lo que se pretende es “aprovechar el conocimiento, el talento y la experiencia colectiva e histórica” (Tejeda, 2003, p. 5), con la finalidad de que éstos sean transmitidos al personal de la organización con lo que se procura su desarrollo de forma sistemática. Este modelo parte de cuatro principios: 1) el auto reconocimiento como agente en el propio cambio; 2) el reconocimiento como agente en el cambio del otro; 3) el reconocimiento como transformador del contexto y 4) la búsqueda del desarrollo de competencias.
- C) Gestión por competencias: en el modelo por competencias se lleva a cabo la gestión con el supuesto de que las competencias son acciones expertas que involucran saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, por lo que la función del proceso es identificarlos y describir perfiles idóneos, los cuales puedan ser medibles y seleccionar o desarrollar al personal en tales competencias a fin de lograr eficiencia en las metas y la solución de conflictos al interior de las organizaciones.

A partir de las experiencias de gestión de organizaciones propiamente escolares de diferentes sistemas educativo de Latinoamérica, Casassus (2000) propuso una clasificación de siete modelos de gestión: normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, de calidad total, de reingeniería y comunicacional. Para el autor, cada uno pretende superar las limitaciones que presenta el anterior, pero no lo invalida, sino los considera útiles en determinados contextos. El punto de partida de esta clasificación es el proceso de planeación en una unidad social:

- A) Modelo normativo: se fundamenta en una planeación a futuro con las prerrogativas del presente, en el que los planes son a mediano plazo y su ejecución es lineal; no se toma en cuenta la dinámica social, sino que se asume como estática. El mismo autor señala que este modelo es adecuado para un sistema educativo tradicional; sin embargo, en las formas abstractas de los tiempos modernos representa un modelo insuficiente. La época de auge de este modelo en la gestión educativa es el previo a los años setenta en América Latina.
- B) Modelo prospectivo: en este modelo (que nació a partir de principios de los años setenta) se intenta advertir futuros escenarios a partir de quienes participan, las trayectorias que han ocurrido y las alternativas de solución. Las herramientas en las que se basa este modelo son, en principio, la planeación normativa pero visualizada en distintos escenarios

y la investigación en el campo de la planificación. El financiamiento continúa siendo un elemento fundamental en la toma de decisiones.

- C) Modelo estratégico: la planeación en este tipo de modelo se lleva a cabo como el trazo de una ruta a seguir para el logro de un escenario concreto, a diferencia del anterior que exploraba distintos escenarios alternativos de manera pasiva, en este modelo todos los recursos y acciones se articulan al logro de un fin común. Una desventaja en este enfoque es el cambio en el punto de vista humano, ya que “se sitúa en una perspectiva competitiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos” (Casassus, 2000, p. 9). Se empleó en los años ochenta en la gestión educativa en respuesta a la crisis económica de entonces, debido a la programación presupuestaria.
- D) Modelo estratégico situacional: bajo la lógica de que en una realidad ocurren muchas situaciones, este modelo se presenta como una forma de establecer consenso entre todas las partes en un sistema complejo por las diversas situaciones. La gestión, a través de las políticas y el acceso a recursos, pretendió en la época de auge (años noventa) dar solución a problemas. La estrategia que se sigue en la gestión es la de particularizarla, a través del establecimiento y logro de objetivos, en unidades fragmentadas. Ejemplos de este modelo en la época son los procesos de descentralización de los sistemas educativos.
- D) Modelo de calidad total: como propuesta surge en los años cincuenta, pero como práctica en espacios diferentes al educativo se implementa a partir de los años ochenta en Estados Unidos; en América Latina en los años noventa comenzó a implementarse en algunos sistemas educativos de países de la región. Este modelo presenta las siguientes características: se toma en cuenta al usuario como alguien que requiere y exige servicios de calidad; la calidad es medida a través de mecanismos formales y estándares claros; se busca la mejora continua de los trabajadores a fin de que se logren los criterios de calidad; se pretende agilizar los procesos burocráticos, crear sistemas de aprendizaje continuo, promoción de la creatividad, aumento de la productividad, la importancia de los procesos como de los resultados y la rendición de cuentas.
- E) Modelo de reingeniería: a diferencia de la calidad total, en la que se pretende incrementar lo que hay y mejorarlo, la reingeniería busca una transformación radical de los procesos.

Ya que el contexto es cambiante, el usuario tiene nuevas exigencias e, incluso, los procesos valorativos cambian, por lo que se requiere un cambio cualitativo.

- F) Modelo comunicacional: la gestión es la forma como se construyen los compromisos al emplear el lenguaje, el cual se presenta como una forma de manifestación del pensamiento y del poder, por lo tanto, del que pueden obtenerse acciones.

En su exposición, Casassus (2000) realiza una valoración de los modelos con base en dos indicadores: 1) la concreción del sujeto como sistema, organización y persona y 2) flexibilización, en cuanto a la interacción con el entorno en el que se desarrolla. En tal análisis se identificó que los modelos normativo y prospectivo funcionan muy bien en condiciones estables, rígidas u homogéneas, mientras que en un contexto indeterminado, flexible, subjetivo, diverso pueden funcionar mejor el modelo comunicacional y el de reingeniería; sin embargo, el que mantiene un comportamiento moderado tanto en un tipo de contexto como en otro es el estratégico.

En el presente capítulo analicé los conceptos clave para la dilucidación de los resultados que he obtenido a través del proceso de recolección de datos cualitativos. En principio, profundicé en la forma como, según Ball, se desarrollan las políticas públicas y cómo estas llegan a los espacios de actuación, no para implementarse tal como han sido concebidas, sino para recontextualizarse y tomar formas de las propias organizaciones donde se ponen en práctica, al mismo tiempo que pueden dar forma a éstas. Después, analicé las categorías centrales que Ball identifica como parte de la micropolítica que ocurre en los planteles educativos y que forman parte esencial del contexto situado. Por último, expliqué aspectos importantes para la comprensión de la gestión escolar. En el siguiente capítulo, doy cuenta del proceso de entrada al campo de estudio, la obtención de la información y su análisis.

4. Aproximación metodológica

En el presente capítulo describo el diseño metodológico de mi investigación. El enfoque cualitativo (Guba & Lincoln, 1981; Moreno, 2012; Ricoy, 2006) y el paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1981; Sandín, 2003; Stake, 2006) enmarcaron este diseño con el objetivo de comprender y documentar la cotidianidad de las escuelas indígenas en cuanto a su gestión escolar y a la recontextualización de esta política educativa dirigida a todo el sistema educativo nacional. Asimismo, utilicé el estudio de casos como método de investigación (Cohen *et al.*, 2007; Stake, 1999); particularmente, la entrevista a profundidad y la observación *in situ*, a través de un diario de campo, fueron las técnicas de recolección de información que utilicé. Lo anterior se ilustra en la figura 3.

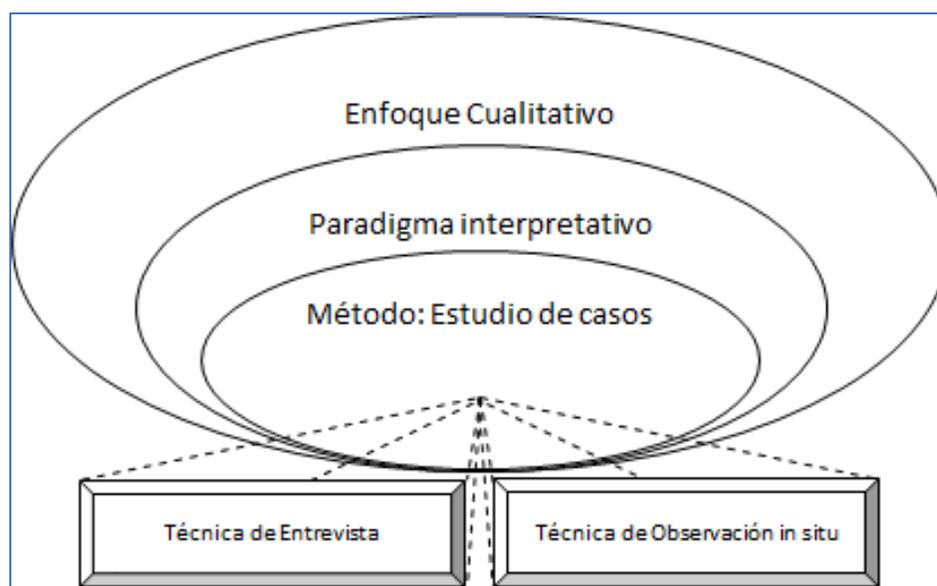


Figura 3 Diseño de investigación

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado brindo mayor explicación sobre las características del enfoque, el paradigma y el método por las cuales decidí emplearlos en este proyecto.

4.1 El enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método de estudio de casos

El enfoque cualitativo de la investigación, por su parte, da cuenta de datos denominados “blandos”, los cuales se refieren a información subjetiva del informante: sus impresiones, significados,

sentimientos, opiniones y la visión personal de la realidad. Esta información se caracteriza por su riqueza y profundidad ya que brinda un conocimiento holístico del contexto de estudio, es decir, no sólo identifica aspectos concretos del objeto estudiado, sino de varios elementos que cohabitan con éste. De esta manera es posible interpretar los procesos, acciones, motivos y efectos e, incluso, transferir o ajustar los resultados que se han obtenido en un contexto determinado o con características similares, sin que esto implique una generalización, lo cual no es una finalidad del enfoque cualitativo (Guba & Lincoln, 1981; Moreno, 2012; Ricoy, 2006).

La finalidad de usar del paradigma interpretativo en la investigación, según Sandín (2003), es que da la oportunidad de comprender e interpretar “la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones” (p. 34). Asimismo, González (2001) explica que el paradigma interpretativo permite el conocimiento social desde sus propios actores de forma genuina, un acercamiento de tipo *emic*, sobre la comprensión de las significaciones subjetivas de los actores. Lo anterior resulta en una indagación continua, ya que los mismos participantes, al enunciar sus significados marcan la pauta para penetrar en ellos.

Además, el paradigma interpretativo presenta dos criterios de calidad esenciales: la transferibilidad y la triangulación. En el primer criterio, la información que presenta el investigador sobre un caso es descrita de forma tan completa y fundada en el ámbito del que se extrajo, que da la oportunidad de que quien se acerque al texto pueda generar su propio juicio al respecto (Guba & Lincoln, 1981). En el segundo criterio, la información es confirmada mediante el estudio de un objeto desde diferentes puntos de vista, ya sea con diferentes instrumentos o diferentes informantes, con lo cual se ofrece una descripción más detallada (Stake, 2006).

El estudio de casos es un método que permite observar una situación delimitada y obtener de ella información real en momentos reales que a su vez ofrecen una visión más clara de por qué y cómo ocurren ciertos hechos y comprenden las ideas que a ellos subyacen (Cohen *et al.*, 2007).

Stake (1999) por su parte, distingue entre dos tipos de casos, de acuerdo con la finalidad de la investigación. Por un lado, el caso intrínseco, en el cual el interés está en sí mismo, es decir, se pretende comprender a sujetos, colectivos u organizaciones (casos) por sus propias características o atributos. Por otro lado, está el caso instrumental, cuya finalidad es estudiar un caso para comprender cómo ocurre un proceso o una práctica. Ahora bien, cuando se emplea más de un caso instrumental, entonces, el tipo de caso es instrumental colectivo.

Las decisiones tomadas y descritas líneas arriba se justifican debido a que en el presente proyecto describo la manera en cómo se recontextualiza la política educativa de la gestión escolar en escuelas de modalidad indígena de Ensenada bajo el método de casos instrumental y colectivo.

4.2 Contexto de estudio

El servicio indígena de Baja California se organiza en siete zonas escolares, y sus sedes están localizadas en los municipios de Ensenada (cinco zonas) y Tijuana (dos zonas). En las escuelas de una de estas zonas, el alumnado se compone por niños pertenecientes a grupos originarios del estado: cucapá, pa ipai, kumiai (INPI, 2018). La población estudiantil de las seis zonas restantes está compuesta en su mayoría de niños pertenecientes a grupos indígenas que han emigrado del sur del país, principalmente hijos de jornaleros agrícolas. En total suman 67 planteles de primaria en el estado.

A partir de 2014, luego de la puesta en función del *Plan Indígena 2014* (SEP-BM, 2014), se impulsó en este servicio el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC). En el ciclo 2016-2017, la Coordinación Estatal de Educación Indígena reportó un total de 35 escuelas adscritas a este programa, la mayoría de ellas ubicadas en el municipio de Ensenada, particularmente en el Valle de San Quintín (aproximadamente, 200 kilómetros al sur de la ciudad).

En los siguientes párrafos describo las características generales de las dos zonas escolares que integran los casos de estudio de mi investigación.

La zona escolar¹¹ a la que pertenece el caso A se conforma por escuelas dentro del municipio de Ensenada, Baja California. Los planteles de educación primaria suman 13, de éstos, cinco funcionan con planta completa y director con nombramiento. El alumnado de las escuelas de esta zona forma parte, en su mayoría, de los mismos grupos indígenas autóctonos de la zona del caso A. El total de profesores de la zona escolar en el ciclo 2016 – 2017 es de 84. La sede de la supervisión se ubica a 20 kilómetros al sur de la cabecera municipal. La primaria más alejada de la sede de esta supervisión dista 57 kilómetros. El grado de marginación que se reporta en algunas de las comunidades en las que se encuentran las escuelas de esta zona es alto.

Por otra parte, la zona escolar a la que pertenece el caso B se ubica también en el municipio de Ensenada. La sede de la supervisión se ubica a 184 kilómetros al sur de la cabecera municipal y las escuelas se localizan en un radio de 20 desde la misma sede. En total cuenta con 12 escuelas

¹¹ Por confidencialidad, no enuncio en ningún momento el número de identificación de las zonas escolares a las que pertenecen los casos.

primarias, 11 estaban adscritas al PETC; cinco tenían organización multigrado sin un director con nombramiento y, las restantes eran de organización completa y existía la figura de director. Durante el ciclo escolar 2017–2018, en esta zona escolar trabajaban 78 profesores. Algunas de las comunidades en las que se ubican las escuelas están consideradas con alto grado de marginación (SEDESOL, 2013); la escuela-caso está en una zona de bajo grado de marginación. A estos planteles asisten niños mixtecos, zapotecos, náhuatl, triques y tsotsiles, entre otros, provenientes de diferentes estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

Respecto a la actividad directiva, en el ciclo 2017–2018, algunas escuelas de ambas zonas funcionaron sin la figura de un director con nombramiento; en su lugar, existía la figura de “encargado de despacho”, que era un miembro de la planta docente que realizaba las tareas directivas, al mismo tiempo que cumplía con las propias al frente de un grupo. Esto es importante destacarlo, ya que la escuela A tenía esta característica.

4.2.1 Los casos

La entrada al campo fue negociada con el supervisor y el director, o en su caso la encargada de despacho, de ambos planteles.

Las escuelas participantes para el estudio fueron dos planteles de educación primaria del servicio indígena dentro del municipio de Ensenada. El primer caso se ubica a 184 kilómetros de Ensenada, a pocos metros de la sede de la supervisión; el segundo está a 45 kilómetros de la misma cabecera y la sede de la supervisión dista 57 kilómetros. A continuación, expongo los criterios de inclusión que utilicé para seleccionar ambas escuelas-caso.

- Adscritas al Programa de Escuelas de Tiempo Completo del área rural del municipio de Ensenada
- Con diferente antigüedad
- Que atiendan a niños hijos de migrantes jornaleros indígenas
- Con diferente tipo de organización escolar (Una escuela de organización completa, es decir, con director con nombramiento y, otra con encargado de despacho y de preferencia con grupo).
- Escuelas que facilitaran mi entrada al campo para realizar las observaciones y entrevistas acordadas con los directivos de ambas escuelas.

Los anteriores criterios los consideré de utilidad para realizar algunas comparaciones en este tipo de escuelas que, aunque ofrecen el mismo servicio, presentan diferentes condiciones históricas, de organización, matrícula y experiencia-trayectoria del director.

4.3 Los participantes

Los participantes del caso A fueron:

- A) Encargada de despacho: es una profesora de origen mixteco.
- B) La planta docente: conformada por ocho profesores (cuatro mujeres y cuatro hombres) durante el ciclo 2017–2018, tres de ellos contaban con base y cinco eran interinos, incluyendo a la profesora encargada de despacho.
- C) Docentes de apoyo de Tiempo Completo: dos personas que no forman parte de la planta docente. Ambas son oriundas de Baja California y estudian una licenciatura en Ciencias de la Educación.
- D) Personal de apoyo de la escuela: la persona a cargo del mantenimiento, limpieza y asistencia a la dirección era una mujer de origen mixteco.
- E) Encargadas de la cooperativa escolar y de la elaboración de alimentos de PETC: una madre de familia atendía una pequeña cooperativa, además de ser miembro de Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), es de Oaxaca. Las encargadas de los alimentos de PETC son dos mujeres quienes, además, se les proporcionaba a los niños.
- F) Supervisor de zona escolar: durante el ciclo escolar 2017–2018, la zona escolar permaneció sin supervisor oficial, debido a la jubilación de la persona que ocupaba ese puesto. El profesor que ocupó este puesto de forma interina era también asesor técnico pedagógico de la misma zona escolar.
- G) Directivos de otras escuelas y personal de apoyo de la misma zona escolar: al igual que en el caso A, los integrantes de otras escuelas de la zona y personal de apoyo de la supervisión se consideraron importantes, pues permitieron identificar una parte de las redes de política externa de la escuela objeto, así como una parte de la micropolítica de la zona escolar. La observación se realizó en dos momentos: una capacitación sobre la elaboración de acuerdos de convivencia escolar y también en la VI sesión del CTE.

En el caso B participaron:

- A) El director: es un profesor de educación primaria indígena con amplia experiencia.

- B) La planta docente: compuesta en el ciclo 2017–2018 por seis profesores (cuatro mujeres y dos hombres), dos de ellos con base y cuatro interinos.
- C) Docentes de apoyo de Tiempo Completo: es un grupo de personas que no forma parte de la planta escolar. Algunos de ellos eran profesionistas o estudiantes de licenciatura en Psicología, Educación o Mercadotecnia.
- D) Personal de apoyo de la escuela: las funciones de mantenimiento, limpieza, asistencia al director de la escuela, entre otras, las cumplía una persona, quien, además, posee amplio conocimiento de la escuela.
- E) Personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER): es un profesor y una psicóloga (sustituida durante los últimos dos meses del ciclo escolar por un psicólogo, periodo en el que se efectuó la tercera semana de trabajo de campo). Ellos atendían a los niños canalizados por los docentes por alguna necesidad psicopedagógica.
- F) Personal de la cooperativa escolar: también, acuden a la escuela, dos mujeres y un hombre que atienden la cooperativa escolar y la preparación de alimentos del programa ETC.
- G) Supervisor de zona escolar: el profesor a cargo de la supervisión es de origen mixteco y al momento de la observación tenía dos años de antigüedad en el puesto.
- H) Directivos de otras escuelas de la misma zona escolar: aunque el personal de otras escuelas no fue observado directamente, su participación en la reunión de capacitación para la realización de la V sesión del CTE, permitió identificar algunos rasgos de las redes de política externas de la escuela y parte de la micropolítica que se vive en la zona escolar.

4.4 Las técnicas y los instrumentos

Las técnicas a las que recurrí para la obtención de información fueron la observación *in situ* y la entrevista a profundidad.

Elegí la técnica de la observación para identificar los elementos de la cotidianidad que forman parte de la gestión escolar, así como la manera en que ésta es puesta en práctica en un espacio único, con individuos únicos que desarrollan una dinámica de micropolítica peculiar. Dicha observación se llevó a cabo en el mismo lugar *-in situ-* donde ocurren las cosas, de manera que yo pude participar en la comunidad, en las mismas actividades, comprender las funciones del personal en su conjunto y la intención con la que se hacían, principalmente las de los directivos, los significados que tienen para

ellos, los comportamientos que de forma natural se presentan frente a la ejecución de esas acciones (Cohen, 2007) y llegar a ser identificado como miembro del mismo colectivo, al menos durante el tiempo que permanecía en cada plantel. Dichas observaciones las registré en un diario de campo a lo largo de la jornada y enriquecidas al término.

La observación, como técnica, tiene como finalidad la de entender y registrar prácticas que se presentan en los grupos sociales mientras suceden (Jociles, 2016). Por esta razón es necesario tener claro cuáles son las acciones que serán observadas. Luego, para realizar la observación en los planteles empleé indicadores que se señalan en:

- a) Los documentos oficiales sobre la gestión escolar y el PETC, especialmente el Acuerdo 717: normalidad mínima obligatoria; actividades administrativas del director y del docente; actividades pedagógicas del director y del docente; actividades realizadas en la jornada extendida; actividades para la participación de los padres de familia; relaciones con la supervisión; y actividades sobre la evaluación y rendición de cuentas.
- b) Revisión de la literatura y marco teórico: funciones generales del director; liderazgo del director frente a la planta laboral (docentes y personal de apoyo); redes al interior de la escuela entre todo el personal; toma de decisiones; reuniones diversas; actividades de los padres de familia y miembros de la comunidad en o hacia la escuela; y el entorno físico, social y político de la escuela.

Por otro lado, la finalidad de la entrevista a profundidad fue explorar, descubrir y comprender la mirada que tienen los participantes sobre ciertos tópicos, lo que significan para ellos, cómo forman parte de su experiencia de vida; todo esto a través de un encuentro “cara a cara”, en un momento en el que el entrevistador y entrevistado han logrado cierta intimidad y confianza para tratar aspectos de relevancia y trascendencia (Robles, 2011). Por esta razón, la mayoría de las entrevistas las llevé a cabo durante la última semana de trabajo de campo en los dos casos o, incluso, después.

En todos los casos, se pregunta sobre la trayectoria laboral, la experiencia y el tiempo que llevan dentro del plantel; asimismo, sobre su participación en los CTE, la formación o capacitación que han recibido para la gestión escolar y también para realizar el trabajo dentro los CTE. En el caso de las conserjes, la formación que han recibido por parte del sistema para desempeñar su función, dado que se observó que tienen un papel importante como apoyo para las figuras directivas de los planteles. También se cuestiona sobre la relación que existe entre los participantes y sus directores; la toma de decisiones; sus opiniones sobre el funcionamiento de los CTE, el liderazgo del director, los retos y

ventajas que encuentran en la escuela; y los aspectos del entorno que perciben y que pueden afectar a la escuela. Para la construcción de las entrevistas también empleé los indicadores que he señalado anteriormente y que se encuentran en el marco contextual, la revisión de la literatura y el marco teórico.

En el Anexo A se encuentran desglosadas las entrevistas que se aplicaron a cada uno de los tipos de participantes. Sin embargo, en la tabla 5.2 presento las técnicas, los participantes y tipos de instrumentos que utilicé para responder a las preguntas de investigación. Es importante aclarar que empleé las mismas técnicas e instrumentos en cada uno de los casos seleccionados:

Tabla 2 Técnicas, participantes e instrumentos utilizados

Técnica	Participantes	Tipo de instrumento
Observación in situ	Director/ encargada de despacho	Registros de campo
	Consejo Técnico Escolar	
Entrevistas a profundidad	Director/ encargada de despacho	Entrevista semi estructurada
	Docentes no interinos	
	Personal de apoyo PETC	
	Personal de apoyo a la escuela	

Fuente: elaboración propia.

4.6 Acceso al campo de estudio

La primera negociación de acceso la llevé a cabo en el mes de octubre de 2017 y abril de 2018. En la figura 4 presento una línea de tiempo con el propósito de indicar los momentos de acceso a cada escuela.

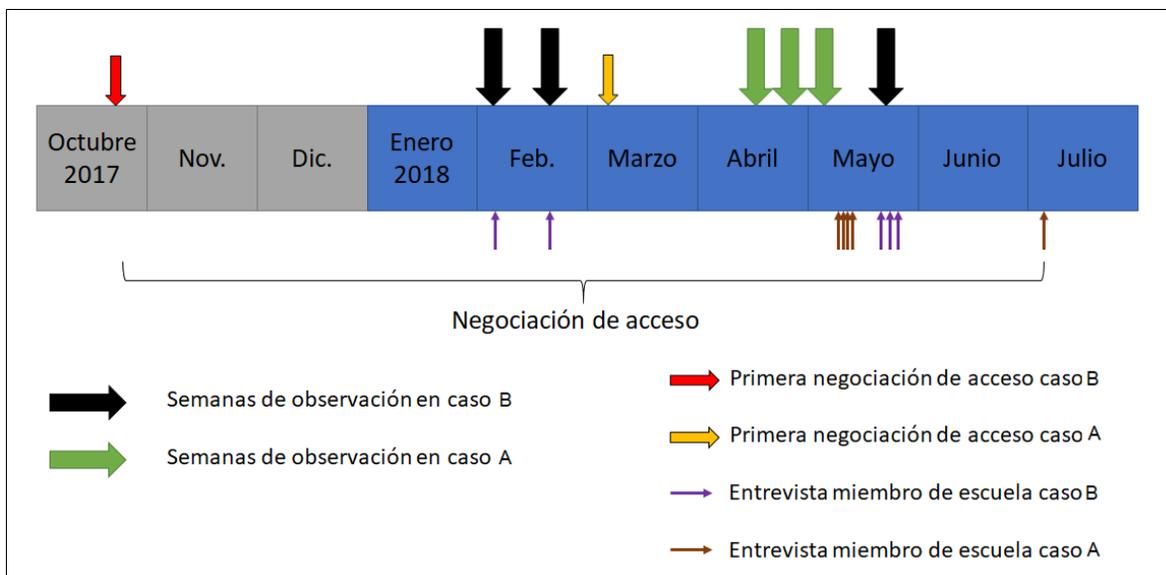


Figura 4 Acceso al campo de estudio

Fuente: elaboración propia

En el caso A, la negociación de acceso lo realicé en el mes de marzo y el ingreso a la escuela para la observación lo llevé a cabo las últimas dos semanas de abril y la primera de mayo. Las entrevistas en su totalidad las realicé después de la última semana de observación, las de la encargada de despacho, el profesor no interino, la persona de apoyo de PETC y la persona de apoyo a la escuela fueron una semana después; la entrevista al supervisor interino la realicé en el mes de julio. En este caso, dada la cercanía a la cabecera municipal y facilidad de transporte público, fue posible realizar las observaciones en semanas continuas.

En el caso B, la primera negociación de acceso a la escuela la hice en el mes de octubre y el ingreso a observación se realizó en dos periodos: la primera y tercera semana de febrero y la tercera semana de mayo. Durante estas tres semanas llevé a cabo las entrevistas las llevé a cabo durante las tres semanas, sobre todo la última, en la que realicé la del director, el supervisor de zona y la persona de apoyo a la escuela. El acceso a la escuela fue en semanas discontinuas debido a la lejanía de la cabecera municipal, así como la limitación de recursos económicos y la logística de estancia.

Asimismo, durante los periodos de mi estancia dentro de las escuelas participé en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE); además, se celebraron otras reuniones y actividades en las que participaron las escuelas de toda la zona escolar correspondiente y que tuve oportunidad de observar: (a) en el caso A, la reunión para la creación de los acuerdos de convivencia escolar y el

encuentro deportivo entre escuelas; (b) en el caso B, la capacitación de directores previa a la quinta reunión del CTE y la celebración del día mundial de las lenguas maternas;. Cabe agregar que la reunión sexta del CTE, en la cual participé con el caso A, se llevó a cabo en compañía de los miembros de otras dos escuelas, ya que el propósito era el aprendizaje entre escuelas, como se indicaba en las guías del consejo.

La tabla 5 detalla el *corpus* de información obtenida en mi trabajo de campo en la escuela A. Se indican los informantes, la extensión de la información, así como las fechas durante las cuales se llevó a cabo la recopilación de la información.

Tabla 3 Fuente, extensión y fecha de obtención del corpus del caso A

Escuela A	Entrevista	Supervisor (ATP)	30"29	02/07/2018
		Director	51"21	17/05/2018
		Profesor de base	35"07	17/05/2018
		Profesor de apoyo	14"17	17/05/2018
			49"33	17/05/2018
	Relatoría de reunión	Supervisor, directores de zona (primaria y preescolar) y personal de apoyo de supervisión	5'28"19	19/04/2018
		CTE	Aprox. 6'	27/04/2018
	Relatorías de día ordinario	Director/ Colectivo escolar	10 días	- 16/04 – 18/04/2018
				- 23/04 – 26/04/2018
				- 30/04
- 07/05 – 08/05/2018				
Relatorías de eventos	Colectivos escolares de zona	1 cuartilla	20/04/2018	

Fuente: elaboración propia

La misma información de la escuela B la presento en la tabla 6.

Tabla 4 Fuente, extensión y fecha de obtención del corpus del caso B

Corpus	Fuente de la información	Extensión	Fecha de obtención
Transcripción de entrevista	Supervisor	22"24	21/05/2018
	Director	32"47	24/05/2018
	Profesor de base	20"31	20/02/2018
	Personal de apoyo	27"17 17"31	08/02/2018 22/05/2018
Caso B Relatoría de reunión	Supervisor, directores de zona (primaria y preescolar) y personal de apoyo de supervisión	3'02"01	22/02/2018
	CTE	5'14"21	23/02/2018
		Aprox. 4'	25/05/2018
Relatorías de día ordinario	Director/ Colectivo escolar	8 días	- 06/02 – 09/02/2018 - 19/02 – 22/02/2018 - 21/05 – 24/05/2018
Relatorías de eventos	Colectivos escolares de zona	Menos de 1 cuartilla	21/02/2018

Fuente: elaboración propia

4.6 Análisis de los datos recopilados

La información recopilada en el trabajo de campo se analizó bajo las dos siguientes técnicas: Análisis de contenido y análisis de discurso. El procedimiento seguido para el análisis de la información se concentra en la figura 5.

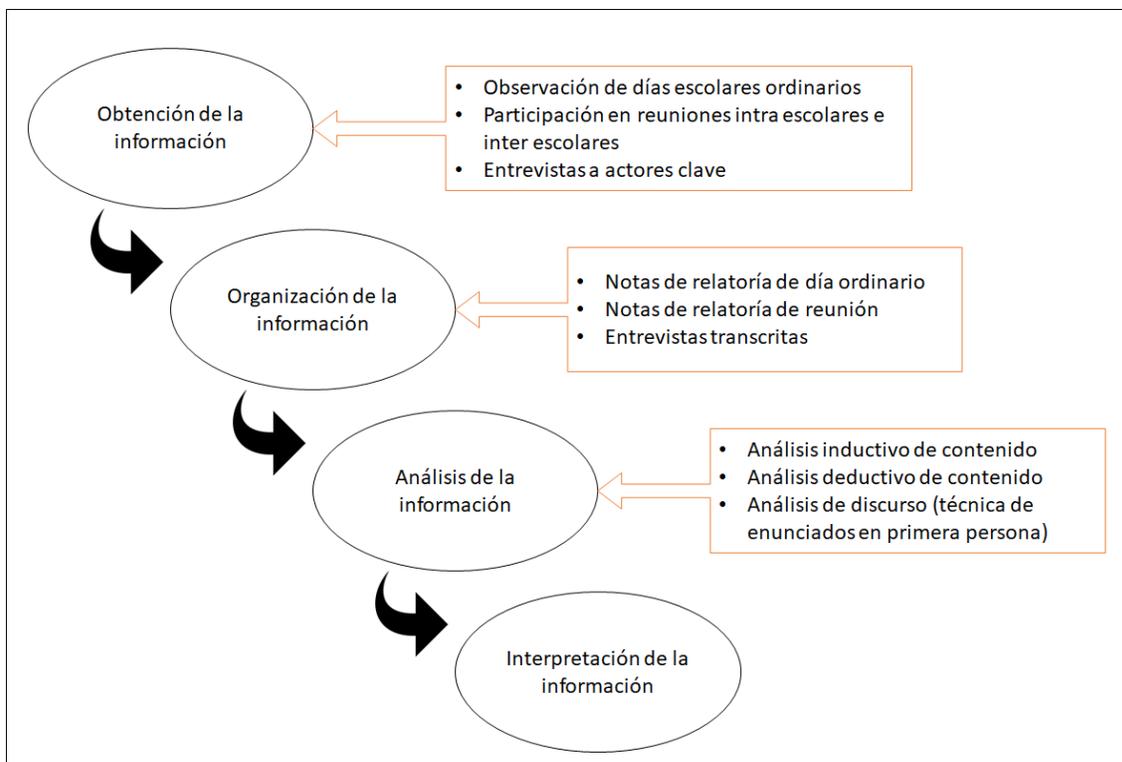


Figura 5. Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Fuente: Elaboración propia

Los datos que corresponden a las relatorías los traté mediante la técnica de Análisis Cualitativo de Datos, tanto inductivo como deductivo, de la forma como es sugerida por Mayring (2014). En la tabla 6 muestro una representación del proceso de análisis cualitativo de contenido que utilicé.

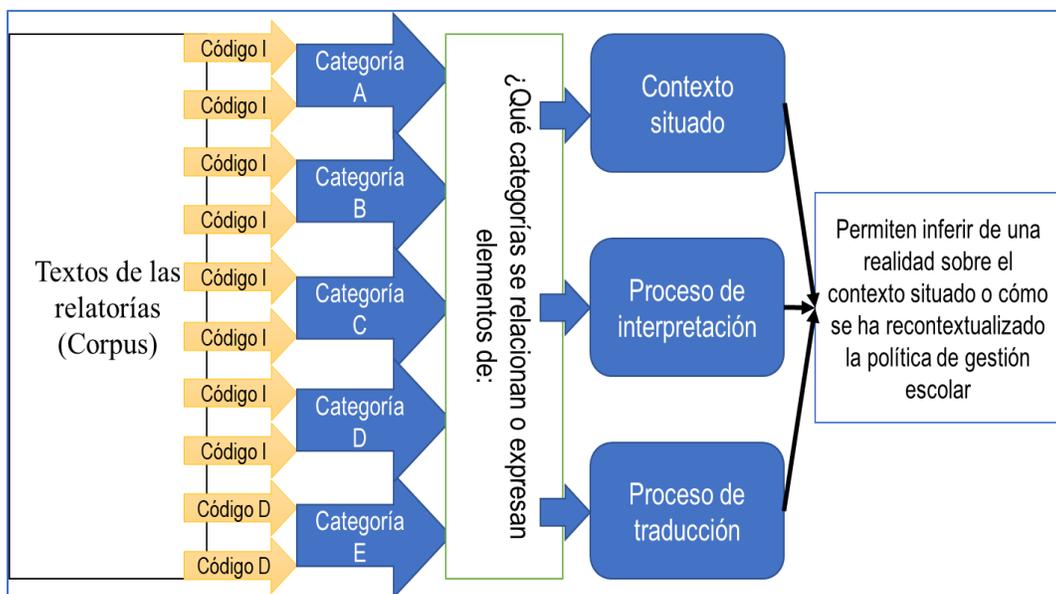


Figura 6. Procedimiento de análisis de enunciados en primera persona.

Fuente: elaboración propia.

El proceso de codificación y categorización la realicé de la siguiente forma: (a) los códigos emergieron a medida que leía el corpus; (b) luego, a cada uno de estos códigos le otorgué una norma de codificación, a fin de seleccionar los fragmentos de texto (unidades de análisis) más adecuados; (c) asimismo, las normas de codificación permitieron que la selección de las unidades de análisis tenga la característica de mutua exclusión sobre las unidades de análisis, es decir, un fragmento se asocia únicamente con un código; (d) identificados los fragmentos del texto de cada código, clasifiqué estos en diferentes categorías; (e) por último, valoré a cuál de las tres dimensiones deductivas “contexto situado”, “proceso de interpretación de la política” y “proceso de traducción de la política”, correspondía cada categoría y le otorgué una definición constitutiva. En la tabla 5 presento las categorías que pertenecen a la dimensión de contexto situado con la respectiva definición.

Tabla 5. Categorías que pertenecen a la dimensión de contexto situado

Categoría	Definición
Condiciones físicas del contexto y de la escuela	Cuando en el texto de las relatorías se menciona aspectos relacionados con el clima del entorno, los recursos básicos (agua, luz, alcantarillado) de la zona, así como la planta física de la escuela.
Condiciones sociales y familiares del contexto	Cuando en el texto se hace referencia a las características de las familias que acuden a la escuela A relacionadas con costumbres, tradiciones, estilo de vida y actitudes.
Circunstancias de la planta laboral de la escuela	Las condiciones en las que trabajan los docentes titulares y personal de apoyo (conserje) en la escuela.
Acciones de dirección de la encargada de despacho	Las actividades que realiza la encargada de despacho en las funciones que desempeña: las que son propias de la dirección, así como la atención al grupo del que es titular.
Acciones del director de la escuela	Las actividades que realiza el director del plantel en su rol como autoridad oficial.
Diligencias realizadas por la planta laboral	Las estrategias y acciones de gestión o manejo de diferentes aspectos cotidianos de la escuela realizadas por los miembros de la planta laboral interno.
La figura de la conserje	Las acciones que realiza la conserje sean o no propias de su puesto de trabajo, así como la relación con la autoridad oficial de la escuela y las formas como la comunidad la identifica
Materiales de la escuela	Los objetos, equipos, materiales didácticos y diversos, así como mobiliario que pertenecen a la escuela y se usan cotidianamente
Recursos básicos pedagógicos	Los objetos que son necesarios para la enseñanza de los contenidos de educación primaria en México.
Benefactores y recursos diversos	Recursos varios y personas que los aportan a la escuela voluntariamente.
Reflexiones diversas de los miembros del colectivo	Expresiones, diálogos o pensamientos en voz alta que realizan algunos miembros de la planta laboral de la escuela que narran experiencias con alguna moraleja o enseñanza
Relación de la escuela con el contexto	Las situaciones de contacto que existe entre la escuela y diferentes instancias de la comunidad donde se ubica.
Relación con la supervisión	Las situaciones de contacto que existe entre la escuela y la supervisión de la zona escolar a la que pertenece.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6 muestro las categorías y definiciones pertenecientes al proceso de interpretación de la política.

Tabla 6. Categorías del proceso de interpretación de la política

Categorías	Definición
Actores que narran las políticas	Actores que interpretan y explican la política a sus colegas, en tanto lo que se ha de hacer y lo que no. Es un trabajo que puede implicar el convencimiento del personal, aun cuando los lineamientos les signifiquen situaciones de inconveniencia (Ball et al., 2012) o, incluso, puede ser motivo de crítica o corrección.
Interpretaciones relacionadas con los docentes	Expresiones que realizan los actores respecto a aspectos que se relacionan con las condiciones de trabajo de los docentes.
Opiniones relacionadas con la política de gestión escolar	Expresiones que realizan los actores respecto a diferentes aspectos de la política tras el análisis de sus significados (Ball et al., 2012).
Opinión sobre el Nuevo Modelo Educativo	Expresiones que realizan los actores respecto a diferentes aspectos del Nuevo Modelo Educativo y sus implicaciones.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se encuentran las categorías de la tercera dimensión explorada, la del proceso de traducción de la política.

Tabla 7. Categorías del proceso de traducción de la política

Categorías	Definición
Actores de la traducción	Los actores de la traducción son personas que participan en la puesta en práctica de la política dentro del centro escolar; pueden ser personas que son endémicas al plantel o externas.
Capacitación para la traducción	Reuniones en las que se convoca a los miembros de la escuela para la formación en algún aspecto relacionado con la política.
Eventos de la traducción	Actividades específicas que se establecieron en la planeación y que responden a un aspecto tratado en los textos o discursos de la política
Circunstancias del personal del PETC	Condiciones en las que laboran las personas que son contratadas mediante el recurso de PETC para atender los grupos en el horario extendido.

Documentos de la traducción	Textos que se elaboran para poner en práctica algún elemento específico de la política de gestión escolar, como manuales, planeaciones, guías o textos de información
Gestión del PETC	Manejo y establecimiento de estrategias para realizar las actividades propias del Programa de Escuelas de Tiempo Completo
Recursos diversos brindados por programas	Bienes que obtiene la escuela a través de programas gubernamentales, los cuales pueden estar condicionados al cumplimiento de compromisos por parte del plantel.
Performatividad	Acciones conducentes a la obtención de una categoría o clasificación con beneficios conocidos (Ball, 2003).
Relaciones externas para la gestión	Lazos que tiene el plantel con otros centros escolares o agentes a fin de obtener apoyo en la ejecución de acciones propias de la gestión escolar.
Rendición de cuentas	Información sobre acciones y decisiones que se proporciona a los miembros de una comunidad, en este caso escolar, a fin de transparentar el uso de recursos (Emmerich, 2002).

Fuente: elaboración propia.

En el capítulo de resultados, en los apartados correspondientes, doy cuenta de los códigos identificados y la frecuencia de fragmentos de cada uno de estos.

En el caso de la técnica de enunciados en primera persona desarrollado por Gee (2001a, 2011) se empleó para el análisis de las entrevistas. En la figura 6 presento un esquema del procedimiento de análisis; el esquema está estructurado para interpretarse de manera vertical y de abajo hacia arriba. Las unidades de análisis que recuperé de mi corpus son los enunciados en primera persona tanto en singular como en plural que localizamos en los textos de las entrevistas.

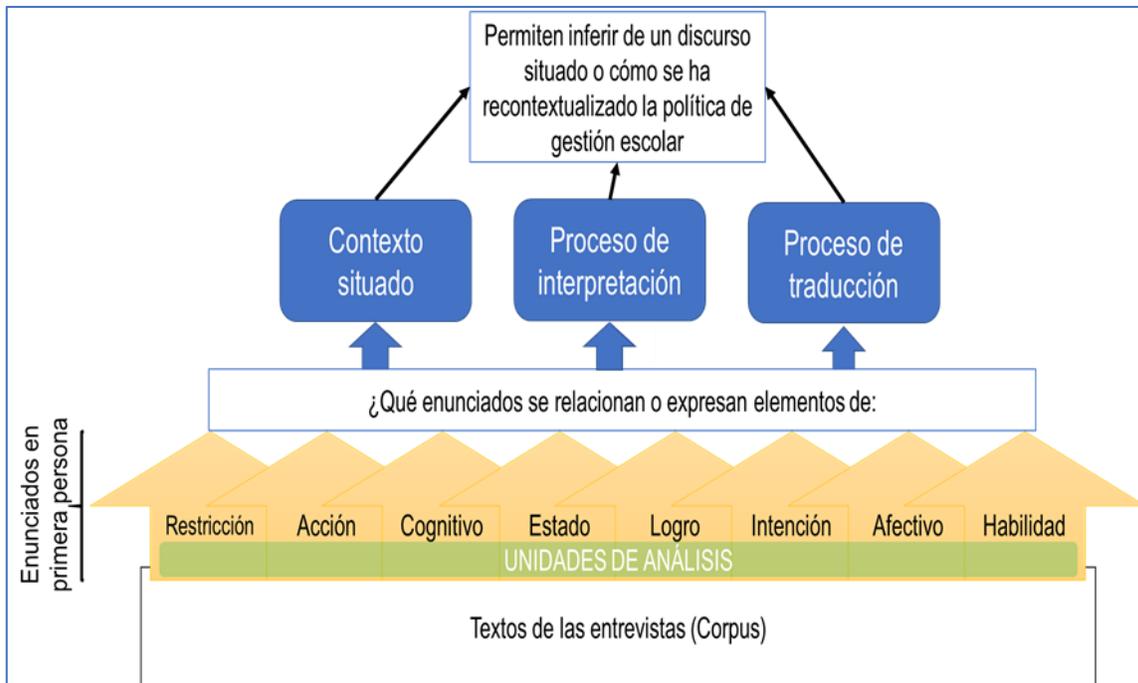


Figura 7. Procedimiento de análisis de enunciados en primera persona.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de discurso mediante la técnica de enunciados en primera persona es una herramienta discursiva en la que se ubican los verbos, complementos directos, indirectos y circunstanciales que son empleados cuando los participantes se refieren a sí mismos. Son de utilidad porque dan cuenta de lo que piensan (enunciados cognitivos) o sienten (enunciados afectivos), así como los logros, las restricciones, o las situaciones en las que se encuentran o encontraron (enunciados de estado), o bien, las intenciones y las habilidades que desarrollaron dentro de una contexto y situación.

Gee (1996; 2001b), sostiene que el discurso (con d minúscula) tiene una acepción más limitada que el Discurso (con D mayúscula). El primero se usa de forma lógica y con sentido, mientras que cuando lo anterior se complementa con otros elementos como lo es el sentido en que lo dice, las acciones que realiza, los aspectos que resalta, la identidad que denota, el contexto en el que se encuentra: eso es el Discurso. De esta forma, Gee (2011) argumenta que el análisis del discurso de forma ideal ofrece una visión del lenguaje usado en un contexto y en una realidad determinada, lo que permite observar al menos, parte del Discurso del participante, ya que lo que declara, aunque no es todo lo que implica este concepto (Discurso), sí permite hacer inferencias sobre ciertos aspectos o

puntos de ese Discurso. Las inferencias que se realizan sobre un objeto tienen confianza (*reliability*) en la medida en que a lo largo del análisis existen múltiples convergencias en esos tales aspectos relacionados con el Discurso (Castañeda-Sánchez y Tinajero, 2020; Gee, Allen y Clinton, 2001).

Por lo tanto, para el procedimiento de análisis de las entrevistas, se recuperó del corpus se los enunciados en primera persona, y se clasificaron en enunciados cognitivos, afectivos, de estado, de acción, de logro, de restricciones, de intenciones y de habilidades de acuerdo con los predicados que contenían.

Después, se analizó la frecuencia cada uno de los tipos de enunciado, el tópico que tratan, según el instrumento que utilicé o los tópicos que emergen dentro de la conversación, además del uso del singular o plural en primera persona y las personas que participante hace parte de su Discurso. Este análisis me ofreció insumos para comprender y describir la relevancia del contexto de la zona escolar, como puede observarse en el apartado de resultados.

Ahora bien, para inferir el Discurso de los participantes sobre la gestión escolar de nuestro estudio, la gestión escolar, di respuesta a tres preguntas, elaboradas con base en la propuesta de Ball sobre la recontextualización: (a) ¿qué enunciados se relacionan o expresan elementos del contexto situado en el que ocurre la política de gestión escolar? (b) ¿qué enunciados se relacionan o expresan elementos del proceso de interpretación de la política de gestión escolar?; y (c) ¿qué enunciados se relacionan o expresan elementos del proceso de traducción de la política de gestión escolar?

A partir de las respuestas a estas interrogantes, se infirió cómo es que estos participantes han construido un Discurso respecto a la política de gestión escolar, o en palabras de Ball, cómo han recontextualizado la política de gestión del PETC.

En los dos siguientes capítulos expongo los resultados, producto del ingreso al campo y el análisis de la información mediante la aplicación del diseño de investigación que he detallado en el presente capítulo.

5. “Trabajamos en equipo”: la escuela encargada a Yolanda

El presente capítulo muestra los resultados del trabajo de campo en la escuela A, la que estaba encargada a Yolanda. El capítulo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, caracterizo a los participantes que fueron entrevistados, después describo el proceso de recontextualización de la política de gestión a través de tres aspectos: el contexto situado, la interpretación y la traducción. La información proviene de dos fuentes: las relatorías de observación y las entrevistas procesadas mediante el análisis cualitativo de contenido y que he organizado en códigos y categorías; al final, muestro los tópicos que emergieron del análisis de enunciados en primera persona aplicado a las entrevistas, los cuales permiten inferir los tópicos centrales del discurso del profesorado.

Debo destacar que en los apartados concernientes a la interpretación y traducción, presento la “construcción conceptual”, es decir, el contraste que realicé entre los hallazgos y la teoría de la recontextualización de la política, en la última parte, a fin de darle mayor visibilidad y ejecutar la descripción comprometida en los objetivos específicos del trabajo en función de las herramientas teóricas analizadas en el capítulo teórico.

5.1 Participantes de la escuela A

Yolanda¹² es de origen mixteco, nacida en Oaxaca y, en el momento del trabajo de campo de esta investigación, estaba por llevar a cabo el examen para culminar con su formación como licenciada en educación para el medio indígena. Ella comenzó a trabajar en 2009 en su estado de origen, posteriormente llegó a Baja California y cubrió diferentes interinatos al tiempo que comenzaba sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en Ensenada. Desde 2015 se desempeñó como profesora en la escuela A y desde 2016 era la encargada de despacho, cumplía con las funciones de dirección y al mismo tiempo era titular de un grupo de alumnos, situación que hacía dividir su turno en dos: de 8 a 12 horas frente a su grupo y de 12 a 15 horas en actividades de directora, en un día normal. Su lugar de residencia era en Ensenada.

Esteban es de origen mixteco, nacido en Baja California, de padres provenientes de Oaxaca. Él estudio en la UPN entre 2008 y 2012. Se incorporó al trabajo de docente en la escuela A desde 2011, es decir, antes de concluir sus estudios. Por tres años desempeñó la función de encargado de

¹² Nombro a los participantes con seudónimos.

despacho; en el momento de la entrevista era el único docente del plantel que pertenecía al programa E3 y era titular del grupo de sexto grado. Su horario de trabajo era de 8 a 16 horas. Él, igualmente, residía en Ensenada.

Emma fue contratada gracias al recurso del PETC y atendía el grupo de tercer grado, el grupo de Yolanda, de las 12 a las 15 horas todos los días; originaria de una comunidad indígena del estado de Baja California, aunque ya no es hablante de la lengua. En el momento de la entrevista estudiaba el sexto semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación en UABC campus Ensenada y recién se había incorporado a la escuela A, apenas cuatro meses antes. Ella y otra persona contratada también por el recurso de PETC eran las únicas de la planta laboral que vivían en el poblado.

Miriam era la conserje de la escuela. Es de origen mixteco, residente en Ensenada. Ella trabajaba en empresas particulares e ingresó en el servicio educativo indígena en 2012 para cubrir de manera temporal un puesto de intendencia, después ocupó el de ecónoma en una escuela-albergue en la delegación Maneadero. En la escuela A tenía cuatro años al momento de la entrevista y recién había pedido su cambio a otra escuela de la misma zona escolar más cercana a su casa. El horario que ella cubría era de las 7:30 a las 13 horas.

Álvaro es de origen mixteco. Durante los primeros cuatro meses de 2018 ocupó de forma interina el puesto de supervisor de la zona escolar a la que pertenece la escuela A. Al momento de la entrevista ocupaba de nuevo su puesto regular, es decir, de Asesor Técnico Pedagógico. Él comenzó a desempeñarse como becario-docente en 2004, tras haber concluido un curso de inducción y con el compromiso de realizar sus estudios de licenciatura en educación para el medio indígena. Se ha desempeñado como director comisionado por dos ciclos escolares y desde 2016 era ATP como función exclusiva, tras haber cursado un diplomado con este fin. Residía en la delegación Maneadero, al sur de la ciudad de Ensenada, donde también se ubica la sede de la supervisión.

5.2 Descripción del contexto situado

En este apartado describo los factores situados vinculados a la escuela, destaco su dimensión histórica y local con la finalidad de señalar de manera pormenorizadas todos los elementos que le otorgan una identidad a la escuela.

El entorno. La escuela A está ubicada a 45 kilómetros de la cabecera municipal, la ciudad de Ensenada, en un valle al que nombró Valle Central. El acceso a la localidad desde la cabecera municipal es mediante una carretera estatal de doble circulación con una anchura entre 10 y 12 metros.

El tiempo de viaje desde Ensenada a Valle Central es de aproximadamente 50 minutos en automóvil. El transporte suburbano que llega a esta región tiene horarios muy específicos, cuatro corridas en un día normal de lunes a viernes; el tiempo de viaje por este medio es, en promedio, de una hora, 20 minutos. El camino tiene al menos 15 curvas pronunciadas (por encima de 180 grados de concavidad); después de 42 kilómetros por la carretera estatal, hay una desviación de tres kilómetros en línea recta que es el acceso último al poblado. Durante las dos semanas que realicé el trabajo de campo, me enteré o presencié tres accidentes, uno de ellos de gravedad y otro más, ligero, en el vehículo de uno de los profesores de la escuela contra un caballo desbocado.

Valle Central es una región que tiene como actividad económica principal la agricultura: los productos que se cosechan son el tomate verde, el chile, la cebolla, la avena, la lechuga, entre otros. Asimismo, la ganadería tiene un papel importante, la cría de ganado bovino es notoria, al punto que el queso que se elabora en esta zona tiene alta demanda en el estado.

La localidad tiene también actividades económicas terciarias, al ubicarse en medio de varias comunidades y rancherías o ser más cercana para éstas que la cabecera municipal. Es la sede de una de las delegaciones en las que se divide el municipio, por lo que hay oficinas de gobierno y de servicios atendidas por personas de la misma zona.

La cantidad de personas que habita Valle Central es, según cifras del censo de población 2010 (INEGI, 2010), poco más de 3 600 individuos. Valle Central se caracteriza por un importante número de comunidades indígenas, del total de habitantes, el 33% se identifica como miembro de un pueblo originario, la gran mayoría migrantes.

Una característica importante de Valle Central y de sus alrededores es que varias de las familias cuyos proveedores se dedican a la pizca de los productos agrícolas y al trabajo en las granjas son itinerantes, es decir, se mueven a lo largo del año por varias regiones e, incluso, estados para trabajar en esta misma actividad. Estas familias pertenecen en su mayoría a grupos indígenas provenientes del sur del país, sobre todo de Oaxaca. Para dar una idea de la cantidad, según datos de la encargada de despacho de la escuela, el número de alumnos que se redujo y se incrementó en dos momentos distintos del ciclo escolar 2017-2018 fue de 40 niños, pertenecientes a unas 20 familias.

En este valle habita uno de los grupos originarios de Baja California, los kumiai, a unos 30 minutos por terracería de la localidad principal de Valle Central. Esta población pequeña (no más de 150 habitantes) cuenta con su propia escuela y también se dedican a actividades agrícolas y ganaderas, así como a labores relacionadas con un centro de ecoturismo cercano.

Valle Central, según la información más actualizada de la Secretaría de Desarrollo Social, es una zona urbana considerada de alta marginación y bajo rezado social (SEDESOL, 2013).

Durante las semanas del trabajo de campo, a finales del mes de abril, el clima fue variante con una temperatura entre 10 y 15 grados centígrados aproximadamente por la mañana, cerca de la hora de entrada, incluso, en dos ocasiones al llegar a la escuela era notorio el escurrimiento de agua de los techos de los salones por heladas la noche anterior. Conforme avanzaban las horas, la temperatura subía alcanzando alrededor de los 24 grados centígrados al medio día, acompañado de vientos secos y moderados.

Los profesores y algunos padres de familia me comentaron que durante los meses de verano el clima alcanzaba temperaturas muy elevadas, por encima de los 35 grados centígrados, lo cual hacía incómodo el trabajo en las aulas; además, en ese tiempo se lleva a cabo la cosecha de los productos que se siembran en los campos vecinos y que esta situación hacía que proliferaran los mosquitos lo que aumentaba la molestia y hacía que buscaran estrategias para hacer más llevadera la labor en los salones.

La figura 8 permite observar algunos aspectos que ya he mencionado, como el acceso al Valle Central, los sembradíos que rodean la zona donde se ubica la escuela y que es evidencia de la principal actividad económica de la región; asimismo, se indica la localización de la escuela en la colonia Oeste (seudónimo) y la distancia con la carretera de acceso a Valle Central, (550 metros, aprox.) y la zona centro de Valle Central (800 metros), donde se ubican las oficinas de la delegación, servicios y una escuela primaria general de doble turno.



Figura 8. mapa de localización de la escuela A en la comunidad de Valle Central

Fuente: www.google.com/maps

La colonia Oeste donde se ubica la escuela está formada principalmente por familias inmigrantes del sur del país, sobre todo oaxaqueñas, pertenecientes a la etnia zapoteca que han llegado a la región en los últimos 12 años. Resalta el tipo de casas prefabricadas, las cuales fueron donadas por una asociación religiosa canadiense, incluso, dentro de la escuela hay un módulo con un par de salones de este tipo de materiales, también construido por la misma asociación.

Las calles de la colonia en el verano de 2019 aún no estaban pavimentadas y era recurrente la tierra suelta en la zona. Durante la segunda semana de mi trabajo de campo la delegación notificó a los vecinos que la colonia estaría la primera quincena de mayo de 2018 sin agua potable debido a una reparación que la comisión llevaría a cabo. En la tabla 8 muestro algunos datos que permiten identificar a la escuela A:

Tabla 8. Datos de la escuela A en el ciclo 2017-2018

Fundación	Zona escolar	Distancia a la supervisión	Número de profesores	Número de alumnos
2011	715	56 kms.	8 docentes	261 niños (al momento del trabajo de campo)

Fuente: elaboración propia

La escuela. Según la información que me brindó el presidente del CEPS de la escuela, el plantel fue fundado como una demanda de los vecinos al sistema educativo, dadas las dificultades que se presentaban para que los niños asistieran a la escuela general de Valle Central, como la distancia y el horario vespertino al cual eran asignados a los niños de esta colonia; la escuela comenzó a funcionar bajo un toldo, posteriormente se construyó el módulo de material prefabricado y en cinco años la escuela ya tenía la cantidad de edificios que se muestran en el croquis de la figura 9.

Como puede apreciarse en la figura 9, la escuela cuenta con cinco módulos con aulas y sanitarios. Asimismo, dentro de la escuela hay un aljibe o cisterna con una bomba donde se reserva agua, ya que comúnmente reciben este recurso de forma directa de la tubería de la calle. También la escuela tiene una fosa séptica que, de acuerdo con información de Miriam (una de las participantes del estudio), el vaciado es costoso para la escuela, aunque debe hacerse dado que no tiene recubrimiento interior y el agua contaminada se filtra lo que puede causar problemas en la colonia.

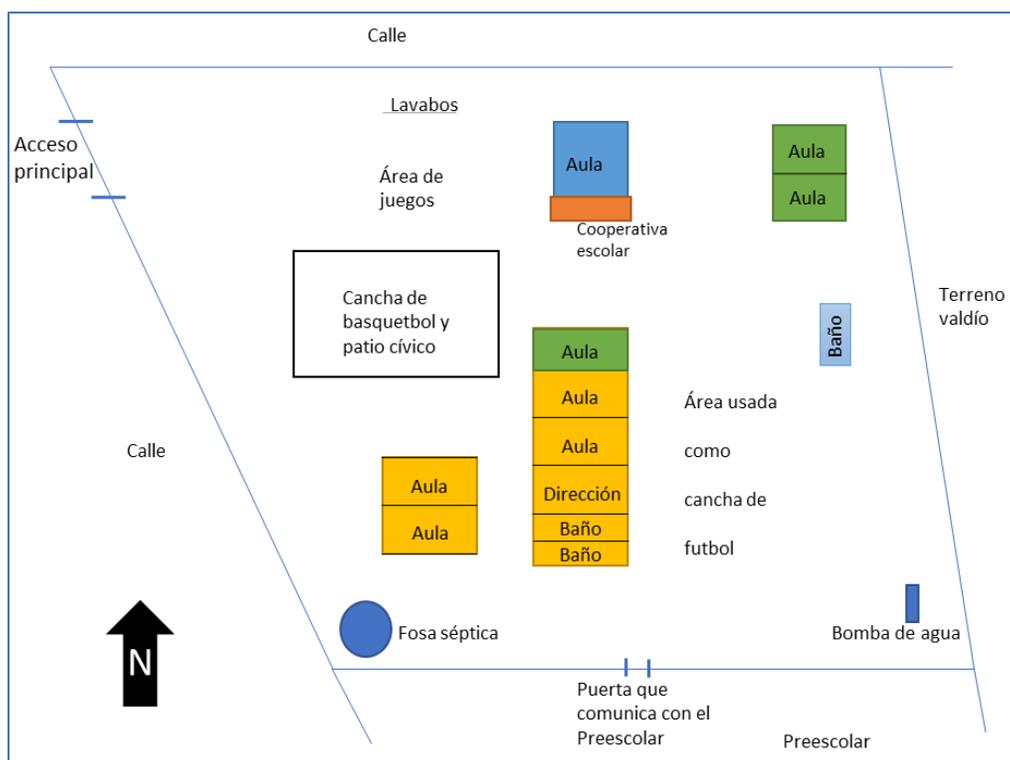


Figura 9. Croquis de la escuela A en el ciclo escolar 2017-2018

Fuente. elaboración propia

En la figura 9 se muestran los módulos y aulas con diferentes colores: los verdes son los espacios más antiguos, construidos de madera y más pequeños que los demás; los amarillos fueron creados entre 2013 y 2015; y el aula de color azul tenía al menos un año de haberse construido con la finalidad de ser el aula de medios, sin embargo, se decidió utilizar como el salón para el grupo de sexto grado, según lo explica Miriam:

es el aula de medios, entonces todas esas... todas esas computadoras debieron ir para allá y el maestro acomodarse aquí [el aula de dirección] porque este es un salón, pero no, se hicieron gastos para mí innecesarios, entonces instalaron todo lo que es computación (Miriam, 6, 214-217).

El espacio que ocupaba la dirección escolar es un aula que era utilizada para otras actividades: fueron instaladas, como indica Miriam, las computadoras, por lo que era el aula de medios; pero poco antes del mediodía las personas encargadas de preparar la comida de Tiempo Completo (TC) se colocaban en este mismo espacio, en unas mesas plegables y ahí se dirigían los niños, grupo por grupo, para recibir las porciones y luego salir a tomarlos en sus salones o en las áreas abiertas; también en este espacio se guardaba material diverso, por lo que también funcionaba como una bodega. A pesar de todos estos usos, el espacio lucía ordenado.

La cooperativa escolar se ubicaba en un pequeño módulo junto al salón de sexto grado, construido de madera, mismo que permanece cerrado casi toda la jornada, sólo se abre durante el recreo y la señora encargada lo mantiene limpio.

La cancha de basquetbol ubicada entre la entrada y tres de los módulos es un espacio que era empleado también como patio cívico. Sobre esta área se levantaba una estructura de pilares de metal grueso colocado para sostener una sombra de toldo que fue instalado gracias al recurso del Programa de Reforma Educativa (PRE) y quien decidió el tipo de material fue el área de Normatividad e Inversión del sistema educativo; sin embargo, debido a los fuertes vientos a dos días de concluir el ciclo escolar 2016-2017, la sombra se desgarró y arrancada de la estructura. El toldo se conservaba doblado en la parte posterior del módulo en el que se encontraba la dirección.

Los espacios dentro de la escuela se comunican por caminos de pavimento en medio de las áreas de tierra suelta. Para acceder al módulo en el que se ubica la dirección hay escalones y una rampa para discapacitados. El área de juegos, con una estructura para cuatro columpios y otra de pasamanos, estaba frente al aula de sexto grado y se ubicaba también en medio de tierra suelta.

En este plantel era notoria la falta de aulas, conformación de áreas verdes, área de cocina, así como delimitar la zona de estacionamiento. No obstante, un comentario constante entre los miembros más antiguos de la escuela (Esteban, Miriam, Yolanda, el presidente del CEPS) y de la supervisión (Álvaro) era que la escuela estaba “creciendo rápido”, en seis años la matrícula había aumentado, se habían construido nuevos módulos, además de la estructura para la sombra. La escuela había recibido apoyo de diferentes instancias y las familias impulsaron que la escuela se adscribiera al PETC.

Contexto situado. La tabla 9 muestra las categorías y códigos que emergieron del análisis cualitativo de datos de forma inductiva aplicado a las relatorías de campo, así como a algunas comunicaciones personales que mantuve con Yolanda, Miriam y algunos profesores de la propia escuela y la encargada de despacho del preescolar, el cual se encuentra a un costado de la primaria.

A partir del análisis efectuado es posible describir de manera pormenorizada los elementos que le otorgan una identidad a la escuela. En total se obtuvieron 31 códigos que se agrupan en 11 categorías inductivas. La descripción se presenta de acuerdo con las categorías.

Tabla 9. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de contexto situado

Categoría	Códigos	Frecuencia
Circunstancias de la planta laboral de la escuela A	Condiciones de trabajo de docentes	10
	Circunstancias personales de los docentes	4
	Condiciones de trabajo del personal de apoyo	3
Gestión de la encargada de despacho	Gestión pedagógica	20
	Gestión Administrativa	19
	Horarios de la encargada de despacho	4
	Regulación del trabajo docente	4
	Manejo financiero	3
Actividades de la planta laboral	Regulación del trabajo docente	4
	Atención de padres de familia	24
	Gestión pedagógica	22
	Manejo de disciplina de alumnos	17
	Preparación para evento especial	4
La figura de la conserje	Regulación de condiciones sanitarias	1
	Trabajo de personal de apoyo	15

	Comunicación dirección - personal de apoyo	4
	Figura de autoridad no oficial	2
Materiales de la escuela	Material para evento especial	7
	Materiales permanentes	7
	Mobiliario	6
Recursos básicos pedagógicos	Libros de texto	14
Benefactores y recursos diversos	Recursos de otras instancias	7
	Benefactores	6
Relación de la escuela con el contexto	Relación con instancias contextuales	6
	Tequio	6
	Reconocimiento externo a la escuela	1
Relación con la supervisión	Relación con la supervisión	3

Fuente: elaboración propia

Circunstancias de la planta laboral de la escuela A. Las condiciones de los miembros de la planta laboral son diversas. Los docentes presentes en la escuela son ocho, de éstos solamente dos contaban con base, una por contrato y el resto eran interinos, entre ellos la encargada de despacho, Yolanda. Esteban, por su parte, era profesor de base que además recibía compensación económica del programa E3 para arraigo en la comunidad; el profesor que también tenía base estaba en negociaciones para ser trasladado a una comunidad más cercana a su casa. En la primera semana de trabajo de campo una profesora recién se integró como interina, por lo que fue posible dividir el grupo de primer grado. Tres de los interinos iniciaron con el ciclo escolar, los otros dos se incorporaron en diferentes momentos año.

En un día normal, siete de los ocho profesores se trasladaban en dos vehículos, acordaban diferentes puntos para abordar algún vehículo y llegar al plantel. El sitio más alejado donde vivía uno de los profesores era en la delegación Maneadero, los demás en otras áreas de la ciudad de Ensenada. Los profesores que tenían automóvil se turnaban el traslado y el resto le aportaba para el gasto de combustible.

Miriam, por su parte, también tenía base, además era la representante de la escuela ante el sindicato. Ella y la profesora de contrato llegaban a la escuela en el vehículo del conserje de la escuela general de la zona centro, a quien le pagaban para el traslado. Ambas tenían un horario de trabajo de

8 a 13 horas, aunque llegaban a las 7:15 a.m. aproximadamente. Ellas decidieron no continuar en el trabajo del horario extendido debido al retraso en el pago a partir de enero de 2018.

La gestión de la encargada de despacho. Yolanda es quien en el ciclo escolar 2017-2018 ejercía las funciones de directora sin nombramiento, al mismo tiempo que era titular del grupo de tercer grado. La forma como intentaba equilibrar ambas labores era dividir el horario: de 8 a 12 horas se dedicaba a dar clase y atender a su grupo y de las 12 a las 15 o 16 horas realizaba la función que le demandaba la dirección. No obstante, esto no siempre se cumplía, dado que existían situaciones que debía resolver en el momento, como la atención a padres de familia. También ocurría que no se presentaba a la escuela: en una ocasión fue para recibir la capacitación del CTE en la sede de la supervisión; en dos ocasiones más fue para darle solución al asunto de un dinero de la escuela del que no se podía disponer por un error administrativo.

La gestión pedagógica de la encargada de despacho no se limitaba al grupo del que era titular, sino a circunstancias en las que era requerida por ser autoridad, como el caso de dos niñas de una familia itinerante que llegaron a la escuela y que la menor no quería separarse de su hermana, por lo que Yolanda decidió que permanecieran juntas y que el profesor del grupo le dejara tareas para trabajar mientras se acostumbraba al plantel.

Cuando la profesora se ausentó para cumplir con funciones de la dirección, lo que sucedió con sus alumnos fue que se presentaron hasta las 12 horas, horario en el que se incorporaba la persona contratada por TC para cubrir a Yolanda; en otra ocasión, asistieron desde las 8 horas y se unieron a uno de los dos grupos de primer grado y trabajar con ellos hasta las 12.

Yolanda mostraba consternación por las actividades que debía cumplir la escuela. Ella mencionó:

Aunque, pues, sí, de supervisión también el profesor Álvaro fue quien me dijo “no, es que tener el cargo del director es tú organizar a tus compañeros, dejarlos trabajando y tu venirte y entregar los documentos”. Y le digo sé que lo puedo hacer, pero está mi otra parte, mi remordimiento de mis niños no los veo un día, dos días y, pues, me siento mal porque, a lo mejor algo pudieron aprender los que aún no han aprendido a leer, a lo mejor pudieron aprender dos tres palabras en ese día que bien pude estar en mi grupo y que me haya venido a entregar documentos. Por eso, le digo siempre trato de entregarlos en, pues, en horarios de no trabajo o pido el apoyo de mis compañeros ya así no abandono la escuela (Yolanda, 8, 466-472).

Las actividades relacionadas con la gestión administrativa fueron principalmente la solución a situaciones de momento, como conseguir los medios para la reparación de una ruptura en la bomba de agua; obtener documentos de los docentes que eran requeridos en la supervisión; hablar con personas de la comunidad, con la señora de la cooperativa, con Miriam o los docentes sobre aspectos relacionados.

Un aspecto que resaltó la profesora es que las reuniones de equipo de la planta laboral (docentes y conserje) procuraban realizarlas dentro del horario de trabajo, esto debido a la lejanía de la ciudad. Ejemplo de esto fue la reunión en la que se realizó el borrador del Acuerdo Interno de Convivencia Escolar (AICE), la cual se llevó a cabo de la 12:30 a las 15 horas, aunque en este caso las personas que concluían a las 13 horas se retiraban.

Actividades de la planta laboral. La planta laboral realizaba una serie de acciones al interior de la escuela, como la atención a padres de familia; la gestión pedagógica de los grupos propios y, en otros grupos; el manejo de la disciplina; la preparación de eventos especiales como el día del niño o de las madres; y el cuidado de aspectos específicos como el tratamiento de un alumno con una enfermedad contagiosa.

Una situación recurrente durante mi estancia en el plantel fue la llegada de padres de familia que regresaban a la región al trabajo de cosecha y por esta razón acudían a la escuela para que sus hijos retomaran sus estudios. Yo me percaté de siete casos. Oficialmente, se recomienda que los grupos sean de 35 niños que. Según Yolanda y Esteban, el área de planeación del sistema educativo lo marcaba, y en caso de un mayor número de niños se debía preguntar al docente si estaba dispuesto a recibir más. Yolanda en su momento mencionó que no podían ser rechazados, pues, es un derecho recibir la educación, pero debían organizarse para ello.

En una ocasión Yolanda mencionó que le fue “levantado un oficio ante la supervisión por parte de la gente de planeación” en una visita sorpresa que hicieron, esto debido a que algunos grupos tenían sobrepasaba la cantidad máxima de 35 alumnos. Ella habló con la supervisora y le comentó la propuesta de los miembros de la escuela: que se recibieran a los niños que llegaran y se les permitiera recibir la clase, pero sin apuntarse en las listas de asistencia, en su lugar se les inscribiría en una lista de espera, misma que se presentaría en las visitas de planeación como una situación especial del contexto. La supervisora aceptó. No obstante, esto tenía implicaciones ya que, en caso de accidente dentro del plantel, los niños apuntados en esa lista de espera no podían acceder al beneficio del seguro

escolar. Esto se les comunicaba a los padres de familia, quienes, según la misma planta laboral, consentían la situación.

Lo ideal, según explicó Yolanda, era que al haber más niños autorizaran más profesores a la escuela, pero esto no sucedía, la asignación había sido lenta y cada ciclo escolar había llegado un profesor al plantel.

Otra solución era la instalación de nuevas escuelas, pero tampoco sucedía. O, bien, que se inscribieran a otras escuelas de la zona: como ya mencioné, dentro de la población de Valle Central había sólo dos planteles, la escuela A y el de la zona centro con doble turno; otra se ubicaba en una ranchería a 25 minutos en automóvil hacia el norte del poblado; y una más, la de la comunidad kumiai, 30 minutos hacia el oriente. Por la cercanía, el horario y la falta de transporte, la gente de la colonia prefería buscar lugar en la escuela A, además de que la institución pertenecía al servicio indígena y las personas de la comunidad la sienten como propia.

Las acciones encaminadas al manejo de la disciplina de los niños eran realizadas por todos los docentes, la conserje, las personas contratadas para TC y las personas de los alimentos. La hora de entrada a la escuela era a las 8 horas, pero al llegar a las 7:20 observaba entre 20 y 30 niños que ya estaban esperando a entrar; Miriam ya los había acostumbrado a no dejarlos entrar sino hasta las 7:40 cuando ella ya había terminado sus primeras labores. Los niños al ingresar solicitaban a Miriam que les prestaran balones, aspecto que también ella controlaba. A lo largo del día si se requerían estos u otros materiales de igual manera le eran solicitados o, bien, a Yolanda, de lo contrario, los docentes debían hacerse responsables. Sobre este asunto, en una ocasión Miriam le pidió a Yolanda que les recordara a los docentes cuando estuvieran reunidos sobre el cuidado de los balones y los espacios de juego.

Otro aspecto discutido entre la planta docente fue el cuidado de la puerta y los horarios de atención a los padres de familia; a los docentes se les pedía que cuidaran los horarios con la intención de que las puertas de ingreso permanecieran cerradas.

La figura de la conserje. Una persona destacada en la organización escolar, más allá de sus labores como conserje, fue Miriam. Ella mantenía cierto orden dentro de la escuela.

Parte del trabajo que realizaba según su rol era el cuidado de la puerta que, como ya mencioné, abría a los niños a las 7:40 horas y solicitaba que los profesores cuidaran los horarios en los que los padres y madres de familia acudían con ellos a resolver algún asunto; de igual modo, la puerta que comunicaba con el preescolar, según ella, era una situación delicada, ya que al finalizar el

horario se pasaban a la primaria para esperar a sus hermanos, pues, muchos de ellos eran de familias cuyos padres trabajaban hasta las 18 horas. Ella misma menciona lo siguiente:

mi función es la limpieza, la limpieza, estar al pendiente de la puerta, recibir al padre de familia, en este caso y, pues, a veces conducirlo a, con el profe con el que quiera hablar o con la directora en este caso (Miriam, 6, 47-50).

Ahora bien, Miriam afirmó que antes que ella llegara a la escuela “no había disciplina” a la hora de entrada, ya que los niños podían entrar incluso con bicicletas y jugar dentro sin ninguna supervisión. Además, noté que algunos niños y padres de familia se refieren a ella como “profe”, situación que ella atribuye a la sencillez de las personas de la comunidad; sin embargo, su actitud de liderazgo no pasa desapercibida. Yolanda Reconocía:

hubo una ocasión [risas] donde, pues, ya llegábamos a las ocho en punto... a las ocho en punto u ocho cinco y [Miriam dijo] “ah, miren compañeros, pues, necesitan ahora sí que llegar unos dos tres minutitos antes porque, pues, los padres de familia o porque esto lo otro” (Yolanda, 8, 513-515).

No obstante, Yolanda dejó en claro en la entrevista que ella también le hacía observaciones a Miriam cuando consideraba necesario. De hecho, la comunicación entre ambas dejó entrever cierta lucha de poder y reconocimiento, en aspectos como la notificación de la encargada a la conserje sobre sus salidas, la rectificación de fechas de actividades en la escuela o la transparencia sobre el uso del dinero de la cooperativa escolar:

En qué no estoy tan bien de acuerdo en que, la cooperativa paga, [pero] no se nos da, como se dice, no se nos informa que se hace con ese dinero, no se nos dice (Miriam, 6, 335-336).

Aspecto que, ya en su momento, Yolanda ya me había aclarado sobre la forma como se resguarda y en qué se emplea. La señora encargada de la cooperativa escolar es una madre de familia que vive en la colonia. Los alimentos que se venden durante el recreo los prepara ella y su familia. Un aspecto que es importante mencionar es lo que Yolanda menciona:

aclaro la tiendita [cooperativa escolar] no está registrada [ante el sistema educativo] porque si la registramos... se está pidiendo, creo que es un peso con noventa centavos por niño, si yo tengo 261 niños registrados, son casi 500 pesos diarios y la señora realmente no vende mucho porque por el contexto (Yolanda, 8, 284-287).

Es decir, si se registrara ante el sistema educativo, la escuela debería recibir la cantidad que mencionaba la encargada de despacho para ser usada en el gasto corriente, lo que entonces no ocurría.

Por último, en una de las ocasiones en que Yolanda se ausentó y una de las personas de apoyo de TC no había llegado, Miriam antes de retirarse organizó el trabajo para los niños de tercer grado: me pidió a mí que me quedara con el grupo de 3º grado mientras llega la persona de TC que apoyaba en el grupo de 2ºA; y la persona de apoyo de TC de 3º grado, por su parte, se ocuparía del grupo de 2ºA.

Los materiales, recursos básicos y recursos donados por diversas instancias. En estas categorías se encuentran todos los objetos que pude observar o que me mencionaron durante el trabajo de campo. En la primera, la de materiales, se encuentran recursos pedagógicos, como hojas de máquina, marcadores para pizarrón, lápices de colores, elementos de geometría, juegos didácticos; asimismo, los libros de las bibliotecas de las aulas, entre los que se encuentran los libros cartoneros de lengua indígena que fueron creados durante mismo año escolar, los de otros años eran resguardados en el aula de la dirección. Los utensilios de limpieza, de jardinería, herramientas de reparación y otros enseres similares también entran en esta categoría. Sobre la obtención de este material, Yolanda mencionó en la entrevista:

le pido a los docentes que me entreguen una lista de materiales que ellos necesiten dentro del salón de clases o para tenerla aquí en la dirección y que sea de uso, pues, diario... y ya me entregan las listas y ya, yo en la casa, mi tarea es saber “estas listas en esta hoja me están pidiendo cinco cajas de hojas blancas; aquí me están pidiendo uno; aquí me están pidiendo... ah; voy a pedir 10 cajas de hojas blancas; aquí me están pidiendo esto”. Cuando se repite pues, ya aumento nada más la cantidad y si son materiales novedosos se pudiera decir, pues se trata de... Hago una mega listota, pero ya cuando llego con el proveedor, pues, el dinero del recurso que nos entrega no nos alcanza para todo, nada más voy viendo lo más necesario para la escuela y es lo que se compra (Yolanda, 8, 179-186).

En el caso de los materiales para eventos especiales son aquellos que los docentes tenían para la celebración de fechas como el día del niño, el día de las madres o el día de los padres, las cuales ya estaban muy cercanas al tiempo en el que estuve en la escuela como observador.

En la categoría de materiales también se encuentra el mobiliario, que corresponde a objetos como la impresora multifuncional que presentó varios desperfectos durante mi estancia y que tanto

Yolanda, como Miriam y otras dos profesoras se volvieron habilidosas para hacerla funcionar; las sillas y mesas de las aulas que, en una ocasión fueron cambiados por otros mejores en el salón de quinto grado; los ventiladores de pared que fueron colocados en todas las aulas justo en la primera semana del trabajo de campo.

Por otro lado, en la categoría de recursos básicos pedagógicos sólo hay un código: libros de texto. Este aspecto resaltó mucho, en un principio observaba que los profesores iban a diferentes horas a la dirección a fotocopiar material, cuando pregunté me comentaron que eran páginas de los libros de texto que tenían que reproducir ya que no todos los niños tenían este material, uno de los profesores, el de segundo grado, mencionó que de 20 niños que tiene en su grupo, sólo 10 contaban con ese material.

La categoría de benefactores y recursos diversos refiere a un tipo de personas que han colaborado con la escuela y el tipo de beneficios que otorgaron. Se tratan de una regidora del municipio y una empresa de lentes, quienes se comprometieron con algunas familias a otorgarles un porcentaje de descuento en la compra de lentes para los niños que requirieran; pese a esto y a la obtención de datos y métricas de los necesitados, los objetos no llegaron, por lo que Yolanda solicitó que se presentara la regidora para hablar con los padres de familia y explicarles lo que había sucedido y regresar el dinero a quienes habían dado el anticipo requerido. Así lo hicieron.

Otro benefactor fue un grupo de personas de una comunidad religiosa estadounidense. Ellos llegarían unos días después de que finalizara mi trabajo de campo. La atención que brindaban era el diagnóstico y colocación de lentes no sólo a los niños de la escuela, sino a todo miembro de la comunidad escolar. Según información de Yolanda, era un grupo mejor estructurado e, incluso, los mencionó como ejemplo de organización.

También han colaborado empresas privadas de la región. Uno de ellos donó la primera computadora de la escuela y una imprenta para utilizarla en la difusión de eventos especiales, como el día de las madres o de los padres, tanto Yolanda como Esteban habían logrado que personas o empresas de la región pudieran obsequiar algunos presentes.

Ahora bien, es importante mencionar que aunque la escuela contaba en 2018 con 20 computadoras de escritorio para la enseñanza y que algunos profesores, como Yolanda y Esteban disponían de una portátil dentro del plantel y que, además, contaban con artefactos tecnológicos como un proyector de diapositivas, impresoras y los adultos dentro de la escuela portaban teléfonos celulares, en la zona no había señal para la conectividad a internet, por lo que no podían acceder a

los contenidos disponibles en las páginas recomendadas para la enseñanza de contenidos o a los cursos de capacitación del catálogo de formación continua para profesores.

Como puede observarse, en la escuela existen carencias importantes que dificultan -aunque no impiden- el trabajo regular de los docentes: falta de libros de texto para todos los niños, de conectividad a internet y el otorgamiento de recursos de forma inconstante o insuficiente. Asimismo, la falta de espacios para nuevos estudiantes y la delicada situación de algunos niños que son recibidos y apuntados en lista de espera bajo las condiciones que mencioné, son aspectos que orientan a un tipo de gestión cotidiana dentro de la escuela, en la que remediar lo precario se vuelve un imperativo, aunque esto signifique tener que atender absorbentes aspectos administrativos, como lo hace Yolanda y apoyarse para ello en su “equipo de trabajo”, incluso, para la atención de su grupo de alumnos. Ella mencionó en la entrevista:

pues los compañeros que ahorita se están integrando, le digo, no hay un momento de poder... de sentarnos y ponernos a platicar, de conocernos más, de, pues, de agarrar más confianza y hacer el trabajo, pero en cuanto los trabajos que se tengan que hacer en la escuela pues trabajamos en equipo (Yolanda, 8, 507-510).

Relaciones de la escuela con el exterior. Las dos categorías que están presentes en este título son la relación que tiene la escuela con el contexto, por un lado y por con la supervisión, por otro.

Ya he mencionado algunas instancias que mantenían contacto con la escuela de diferentes maneras, como fue la regidora –una figura de autoridad- y sus acciones hacia la escuela, los diversos benefactores y, de forma somera, mencioné la relación con los padres de familia. Sin embargo, la institución tenía lazos importantes con la comunidad de Valle Central.

El personal de la primaria y el preescolar tenía una relación muy estrecha: ambos planteles son vecinos, lo que facilitaba que varias actividades se realizaran en conjunto, como las celebraciones especiales del Día Internacional de la Lengua Indígena, el día de las madres o de los padres. Durante mi trabajo de campo, las encargadas de despacho de estas dos instituciones se reunieron para acordar fechas, responsables, materiales y acciones sobre determinados eventos como el fin de cursos.

La existencia de la escuela A se debe prioritariamente a los esfuerzos que las familias de la colonia efectuaron para su instalación. Esto se debió principalmente a que se buscaba una escuela adscrita al servicio indígena, ya que, según información del presidente del CEPS, los niños eran objeto de discriminación en la escuela general. De esta manera, los miembros de la planta laboral observaban compromiso por parte de las familias hacia la escuela. Prueba de esto es el tequio. Con esta actividad,

los padres y madres de los alumnos prestaban un día de servicio a la escuela para mantenerla limpia; así, un domingo del mes de abril se reunieron en la escuela y llevaron a cabo actividades como limpieza profunda en las aulas, desyerbar, retirar basura, entre otras. En los días posteriores se presentaron otras personas que ese día no asistieron y se les asignaron tareas similares.

Además de estas acciones, estaba vigente el CEPS, así como la APF, sin embargo, como mencionó Esteban, la APF iba perdiendo fuerza frente al CEPS. A través de este consejo eran tratados diversos temas de interés para toda la comunidad y era el medio para organizar a los padres de familia a fin de darle solución a diversas situaciones.

Sin embargo, la participación de los padres de familia presenta dificultades que pueden agregar trabajo a la encargada de despacho, como lo manifiesta Esteban:

el padre de familia como miembro del CEPS, pues, muchas de las veces son padres que se les dificulta lo que es el registro, la captura, entonces muchas de las veces el docente, o en este caso el director es quien asume esa responsabilidad; aquí en la comunidad, pues difícilmente los padres de familia cuentan con internet, entonces lo que hace, ahora sí que lo que hace el director es asumir ese papel porque en su caso es el presidente [...] es el director el que termina haciendo esa chamba, ¿no?, ellos hacen su chamba, ellos hacen su trabajo, ellos participan, opinan, se involucran pero al final de cuentas, como se hace cada final de ciclo escolar una rendición de cuentas es un trabajo que termina haciendo el director al final (Esteban, 8, 125-134).

Por último, en esta categoría, el reconocimiento que la población del Valle Central hacía de la escuela comenzaba a cobrar importancia. Dos alumnos eran hijos de la delegada de la región, quien, según me mencionó Miriam, decidió inscribirlos en el plantel “porque de plano ya no los quería en otra escuela”. En este sentido, para la conserje era motivo de orgullo al mencionarlo en pláticas informales. Otro momento en el que se mencionó que la escuela era reconocida fue en la reunión para elaborar el AICE, ahí Yolanda comentó que el director de la escuela secundaria del poblado dijo que los niños egresados de la escuela A “tienen mejor escritura” y lo dijo “delante de profesores de la otra primaria”.

En la categoría de relación con la supervisión se localizan fragmentos de la relatoría en los que los miembros de la escuela hablaban sobre la asistencia de Yolanda a la sede para recibir la capacitación para el CTE, para realizar algún trámite que sólo allá podía hacerse o también pláticas sobre la presencia de la nueva supervisora. A finales de 2017 la antigua supervisora decidió retirarse y en su lugar llegó otra profesora a finales de abril; durante el tiempo que estuvo vacante el puesto,

Álvaro, como ATP, cumplió con las labores de encargado de supervisión. Pero Álvaro señaló en la entrevista que los ATP en conjunto visitaban las escuelas de la zona escolar para dar mayor apoyo, de esta manera, él ya conocía la escuela, de la cual expresaba la siguiente opinión:

ha sido una escuela que ha ido creciendo muy rápido, sí, es una escuela de nueva creación, hace pocos años, no tiene mucho y ha dado buenos ya resultado... las maestras ahí siempre han batallado con lo que es la directora efectiva [...] aun así está como muchos alumnos y cada grupo no está muy bajo que digamos [en aprendizaje] entonces, este es una escuela que es... se organiza, al parecer, desde [donde] nosotros lo vemos (Álvaro, 14, 316-321).

Una información que comprueba lo que Álvaro señaló sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos de la escuela A es la de la tabla 10, en la que se muestran los resultados de la aplicación de evaluaciones externas (realizadas por la SEP o por el INEE) y que reflejan el desempeño de los niños de sexto grado del plantel en dos diferentes periodos.

Tabla 10. resultados de la escuela A en evaluaciones externas

Ciclo	Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de logro en:							
	Lenguaje y Comunicación				Matemáticas			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
2014-2015	73.3	26.7	0.0	0.0	100	0.0	0.0	0.0
2017-2018	63.0	25.9	11.1	0.0	76.9	19.2	3.8	0.0

Fuente: elaboración propia, con información de PLANEA, 2019

En la tabla se muestran los diferentes niveles, de los cuales el básico es el I y lo ideal es que los estudiantes tengan un desempeño superior a este. Como puede apreciarse, los alumnos del ciclo 2017-2018 mostraron una mejora importante en comparación de los del ciclo 2014-2015.

Todas estas concepciones que la comunidad ha creado sobre la escuela se convierten en un compromiso para una planta laboral con una cultura profesional orientado al derecho a la educación, una escuela con un orden y con la intención de mantener un reconocimiento en el nivel de aprendizaje frente a las demás escuelas, aunque, como ya señalé, los niveles de logro no sobrepasan el nivel I en más del 50% de los examinados, sí presentó cierta mejora. Las expectativas forman parte de los

procesos de recontextualización, de lo que se espera de la escuela y lo que los miembros de la escuela esperan de sí mismos como organización.

El siguiente subapartado trata sobre el proceso de interpretación de la política por parte de los miembros de la escuela A.

5.3 El proceso de la interpretación de la escuela A

En esta sección se aborda la interpretación sobre los significados sustanciales que los agentes educativos de la escuela forjaron a partir de la exposición a los textos y discursos de la política de gestión escolar mediante las capacitaciones, las lecturas formales e informales, las pláticas y las concepciones a partir de la práctica misma. De igual forma que en la dimensión anterior, en principio presento los resultados de la reducción de datos mediante el ACC. Después hago la explicación de los hallazgos sobre esta dimensión y los contrasto con las bases teóricas de la recontextualización.

La percepción y asimilación que se tiene de una política en un contexto específico está determinado, al menos en parte, por las cuestiones culturales e idiosincráticas que perviven, en este caso, en la escuela. De esta forma, el contexto situado, ya descrito, abre diversas posibilidades para que las normativas oficiales en forma de texto y discurso sean apropiadas por los agentes dentro de los planteles y los que tienen relación con éste.

En este proceso intervienen varios actores desde diferentes puestos o roles dentro del sistema educativo; son estas posiciones lo que en parte va a permitir la forma principal como los textos y los discursos llegan a ellos, por ejemplo: a través de capacitaciones dirigidas para saber sobre la política misma; o comunicados que se realizan dentro de las reuniones o las actividades cuyo objetivo principal no es difundir la política; o la entrega de documentos, trípticos, difusión de vídeos o presentaciones que sintetizan algunos aspectos centrales de la política que se consideran importantes; o, incluso, en la escucha de lo que otras personas con algún tipo de autoridad dicen sobre la política. Estas maneras, a su vez, van a influir en el conocimiento y opinión que los actores tengan de la ella y, por lo tanto, la postura que asuman. No obstante, hay circunstancias en el mismo contexto que también pueden provocar que los agentes de las escuelas dirijan su atención a ciertos aspectos de la política.

El proceso de interpretación de la política de gestión escolar es una dimensión a la cual corresponden las categorías y códigos que se muestran en la tabla 11; asimismo, aparecen las definiciones que, con base en Ball et al. (2012) explico.

Tabla 11. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de interpretación

Categorías	Códigos	Frecuencia
Actores que narran las políticas	Narrador de otro tipo de programas	6
	Otros miembros narradores de la política de gestión	3
	Encargada de despacho como narradora de la política de gestión	3
Opiniones de diferentes actores	Crítica de la gestión	6
	Crítica de la traducción de la política	3
	Crítica de la gestión de otros programas	2

Fuente: elaboración propia

En los siguientes párrafos empleo las categorías para explicar con mayor detalle y discutir los hallazgos al respecto.

La primera categoría involucra a los narradores de la política. El primer código incluye la interpretación de Yolanda sobre un programa específico: desayunos escolares a bajo costo a través del sistema de Desarrollo Integral para la Familia (DIF). Ya en otra ocasión había funcionado este servicio del mismo proveedor, sin embargo, las condiciones no fueron las idóneas para la encargada de despacho, en tanto que toda la gestión recayó sobre ella y la persona contratada por el DIF se desentendió. Yolanda, al recibir la propuesta de la encargada de la cooperativa, quien le llevó documentos para que fueran llenados por la dirección, le explicó con mucho detalle que en realidad esa “era chamba (sic) de un comité de padres de familia diferente al consejo (CEPS)” el cual debía integrarse para atender este asunto y decidir, junto con el personal del DIF, si usaran o no del servicio.

Esta serie de explicaciones conforman un tipo de narración que, aunque no involucra de forma directa la gestión escolar establecida por el Acuerdo 717 o las demandas instituidas por el PETC, sí es una acción que atendía un aspecto que se enmarca en dicha política, es decir, la participación de padres de familia en el apoyo de la gestión escolar que se establece en el sexto lineamiento del acuerdo (DOF, 2013, s.p.).

Ahora bien, Yolanda como narradora de la política de gestión, también explicó al personal que preparaba los alimentos que la comida que sobraba después de haber servido a todos los niños debía ser entregada a una familia con dificultades económicas que se conociera en la comunidad y cuyos niños asistieran a la escuela; de otro modo, si el personal del PETC se presentaba y se daba cuenta de que esto no se cumplía se corría el riesgo de perder el apoyo y, en ese caso, las familias se convertían en las responsables. Esta información fue comunicada en alguna capacitación de ese programa.

No obstante, señaló que había aspectos que no se cumplían como se establecía en las estrategias del PETC, por ejemplo, la forma de pago a los proveedores, quienes debían presentarse en la escuela y recibir de manos de la encargada de despacho el cheque, pero al residir en Mexicali solicitaba el depósito del mismo.

Las interpretaciones que se hacen sobre los diferentes aspectos de la política, según Ball et al. (2012), surgen de las reflexiones que cada agente educativo realiza sobre lo que los nuevos cambios le suponen o afectan. Así, vemos a Yolanda dando una narración amplia sobre lo que debe hacerse para aceptar y recibir los desayunos del DIF o las dificultades que enfrentarían si no se cumplían las normas del PECT.

De igual forma, Miriam refirió aspectos que ella consideró importantes, ya que tenían implicaciones para su trabajo, como la limpieza de la dirección, usada también como espacio para repartir la comida, y la permanencia de seis horas del personal de cocina dentro de la escuela, cosa que no se cumplía.

Ahora bien, durante la entrevista, Yolanda señaló que dentro de la escuela se tenían los documentos relacionados con el Acuerdo 717, incluso, había un formato que, como dijo ella, “está firmado por todos los docentes de que, si le dimos una leída”, guardado como evidencia. Esto debido a que no habían recibido capacitación alguna sobre el tema de la gestión en el tiempo que Yolanda fungía como encargada de despacho. No obstante, ella manifestó que continuaba siendo una necesidad entre la planta laboral.

Por otro lado, Álvaro hizo una reflexión en la que comparó el PETC, programa que, como ya he mencionado sirvió como vehículo para la instalación de la gestión escolar al modo de la RE de 2013 y el programa E3, que con el que se buscaba el arraigo de docentes en zonas rurales:

yo lo que veo, ya una comparación así, muy sencillito[a], es de que hay más resultados en estos programas [de arraigo] pero si es más remuneración [...] sí es más, yo siento que es

más el tiempo que se les está dando y también lo que se les exige... pues, ahora sí que son la mejora de los aprendizajes o sea [los alumnos] entienden más lo que es lectura, escritura, los que tienen un rezago en este tipo de problemática; y lo que estoy viendo en tiempo completo es que atienden en las líneas [de acción], entonces, a veces, vemos a los niños que ya en la tardecita ya no quieren hacer caso al maestro, están cansados o "x" (sic) cosa se inventan los niñitos, ya no quieren, creo que no están poniendo tanta atención, pero hace falta trabajar esta parte todavía con ellos y con los maestros en tiempo completo. También no todos son docentes de base, son docentes que se contratan nada más; [...] Algunos no son docentes, no todos son docentes de veras, puede ser que sea uno de esos problemas o, a veces, por el dominio de la planificación también ha sido uno de los problemas y yo o que más le atribuyo en esos resultados son los, las planificaciones de clase. Eso es lo que yo veo (Álvaro, 14, 195-213).

De esta forma, el supervisor interino mencionó el significado que le merece el PETC y algunas de las dificultades relacionadas con la gestión escolar.

Otro aspecto destacado por Esteban fue el trabajo desarrollado por el CEPS. Señaló que durante el tiempo que fungió como encargado de despacho constantemente recibían capacitación para que este organismo funcionara:

(...) estoy dentro del CEPS porque piden entre los integrantes que forman el CEPS pues es el director, un docente, entonces tengo que estar presente cuando son las sesiones de CEPS que son por lo menos, creo que el lineamiento creo que pide por lo menos dos sesiones al año, tengo entendido, y dos asambleas de manera general; las sesiones se hacen nada más con los miembros de CEPS y las asambleas se hacen con todos los miembros de la comunidad escolar, todos los padres de familia pero sí, sí, en su momento sí tuvimos las capacitaciones necesarias para poder brindar también a los padres de familia y orientar sobre todo el trabajo que hacen los consejos escolares que hoy en día, pues, recobra mucha importancia la participación tanto de los padres de familia, de las autoridades y de los docentes que laboramos aquí en la escuela. para lograr, ¿no?, en cierto modo, involucrarlos en nuestra ruta de mejora (Esteban, 10, 95-105).

Las explicaciones que he mencionado: la de Yolanda sobre el tema de los alimentos; la de Miriam en el tema de las funciones de las personas de cocina; la de Álvaro comparando el PETC con otro programa que a su juicio da mayor resultado y que tiene relación con la formación de la planta

docente; o la Esteban en el tema del funcionamiento de CEPS, la capacitación sobre este tema y el involucramiento de padres de familia, versan sobre temas en los que los participantes tienen un interés particular y que tienen una relación directa con la gestión escolar.

Ahora bien, existe otra forma de obtener conocimiento y una opinión de la política relacionada con el proceso de interpretación: en la práctica misma, es decir, cuando no existe una capacitación o lectura previa respecto a algún tema de la normativa, la exposición que los agentes tienen a determinados eventos, permite que los actores hagan suposiciones. Por ejemplo, Emma emitió su opinión sobre el trabajo del CTE:

Pues, a mí se me ve como (sic), pues, sí lo saben, que, sí hacen buen uso del consejo técnico porque en comparación con otras escuelas que no lo llevan a cabo como tal, sino que lo agarran como un día libre y, pues, es, es (...) la educación indígena, si hace el uso adecuado de él y ponen en manifiesto todas las problemáticas que se presentan y ya, pues, en conjunto con las demás escuelas solucionan las demás problemáticas que se hallan dentro (Emma, 1, 32-36).

De igual forma, Miriam comentó del trabajo en el CTE:

Pero, ahí te empiezas a enterar también que fechas y te empiezas a organizar todavía más, porque tienes el tiempo, ya sabes, independientemente de que la directora después te lo comunique, pero ya tienes ideas de qué es lo que vas a hacer, qué es lo que viene, qué fechas importantes se van a celebrar, o qué eventos van a tener, eso es lo que me ha servido a mí; también en cuestión de lo que ellos están aprendiendo, no le entiendo mucho ¿verdad? pero ya ahí voy, ahí voy entendiéndolo o qué es lo que puedo y no debo hacer dentro de la escuela, porque, al decir, que si el profe (sic) lo debe o no lo debe hacer, yo también lo estoy tomando para mí, si a ellos les va a afectar con mayor razón para mí; entonces, hay cosas nuevas, van innovando y es lo que yo estoy aprendiendo ahorita (Miriam, 8, 174-182).

A final de cuentas, según lo indica Ball (2001a), las políticas son sostenidas por “tecnologías” que garantizan (o tratan de garantizar) que su sustancia se mantenga; tales tecnologías emplean dispositivos como las capacitaciones para llegar a los agentes, entonces, no sería raro que estos medios generen entendimientos de la política.

Como ya he mencionado, el proceso de interpretación de una política pública desde el enfoque de la recontextualización significa la apropiación de dicha normativa, mediante el entendimiento de los textos y los discursos, en aras de la puesta en práctica.

Al inicio de la descripción mencionaba que existen vías diversas para dar a conocer la política, partes de ella o aspectos que alguna autoridad pretende que se ponga particular atención. Esto puede ser parte de lo que Fairclough (2003) llama como “efecto de filtrado” (*filtering effect*); el autor explica que estos medios o “dispositivos” que se emplean para transferir la política, pueden ser utilizados por determinados agentes para dar énfasis a ciertos tópicos de un discurso y minimizar otros frente a los actores receptores.

Asimismo, Ball et al. (2012) mencionaron que, en la interpretación, como parte de la misma recontextualización, hay puntos que cobran prioridad frente a otros, temas de la política que logran asimilarse o que son ejes “de articulación”. Tales ejes puede ser cuestiones que han sido escogidas o “filtradas” del modo como Fairclough (2003) afirma; pero, también pueden deberse a circunstancias como las carencias del contexto (falta de alimentos para niños, falta de formación o capacitación de docentes), los valores de los agentes (involucramiento en el trabajo colectivo de la escuela), los intereses o inconformidades individuales o colectivos (el incumplimiento de trabajo del personal de cocina), es decir, aspectos del contexto situado, lo que refuerza la idea de que la forma como es interpretada la política se determina, al menos, en parte por lo que ya existe en un espacio: “las interpretaciones están construidas en relación a los recursos que se tienen a mano, incluyendo los que se refieren a energía y tiempo” (Ball et al., 2012, p. 50).

En otras palabras, los significados que se enseñaron mediante dispositivos como las capacitaciones eran conducentes a resolver situaciones técnicas o de momento, en aras de conservar los recursos otorgados, en este caso, por el PETC, pero no a reflexionar, guiados por narradores o promotores de la política (entrepreneurs o entusiastas de otros niveles del sistema educativo), sobre los alcances de la autonomía de gestión escolar. Lo cual no significa que cada uno de los propios actores no haya generado sus propias conclusiones al respecto.

Ahora bien, con respecto a las posiciones de los *actores como intérpretes* de la política, Ball et al. (2012) colocan al líder del establecimiento como el *narrador* principal de la política, en este caso, Yolanda, quien tenía el deber de “interpretar, seleccionar y aplicar los significados” de la política, en el entendido de que no sólo ella debía aplicarlos, sino hacer que se cumplieran por parte de toda la comunidad escolar. Sin embargo, no es la única narradora, como ya he mencionado, Miriam hizo sus propias interpretaciones a partir de lo que se informaba, incluso impulsar el cumplimiento de algunos puntos, como el asunto de la puntualidad y, en aquellos que no se acataban, su posición era de crítica.

Dos roles que identifiqué en un mismo tipo de actor fueron los de *entrepreneurs* (los que abogan y buscan integrar la política), precisamente entre quienes influyeron en la instalación del PETC, es decir, las familias de los alumnos, y que a su vez fueron *entusiastas* (los que invierten para su logro y que buscan satisfacción del mismo) por el programa al punto de demostrar un compromiso con la escuela a través de sus mecanismos de acción (CEPS y APF).

5.4 El proceso de la traducción de la escuela A

La traducción consiste en la puesta en práctica de las consignas de los textos y que, a su vez, van a producir nuevos textos para afinar esa puesta en práctica. Por esta razón es posible encontrar documentos de la traducción, que permiten mayor entendimiento debido a que se utiliza un lenguaje cercano a la práctica (Ball, et al., 2012). Las reuniones docentes permiten la transformación de los textos y discursos en esquemas planeados como una “ruta de mejora”, una sincronización de actividades, la obtención de recursos para la actuación y, por supuesto, la actuación misma.

De la misma manera que en las dimensiones anteriores, presento en primer lugar los resultados de la reducción de datos. Luego, describo los hallazgos referentes a la traducción.

Las categorías que emergieron del ACC correspondientes al proceso de traducción son 10 y 26 códigos repartidos en tales categorías. En la tabla 12 pueden apreciarse estos elementos.

Tabla 12. Categorías y códigos de las relatorías de campo de la dimensión de interpretación

Categorías	Códigos	Frecuencias
	Actores externos de apoyo pedagógico	4
Actores de la traducción	Actores externos de apoyo administrativo	3
	Receptores en el horario extendido	2
	Transactores de otras políticas	2
Capacitación para la traducción	Capacitación para la traducción de la gestión escolar	4
Eventos de la traducción	Preparación Administrativa para encuentro deportivo	26
	Preparación para encuentro deportivo	7
	Preparación para observación de clase	7

	Reuniones del CTE	5
	Encuentro deportivo	3
	Observación de la clase	3
Circunstancias del personal del PETC	Condiciones de trabajo de personal de TC	4
	Trabajo del personal de apoyo en CTE	3
Documentos de la traducción	Documentos informativos sobre aspectos de la gestión	11
	Material para la traducción	4
	Acuerdo interno de convivencia escolar (AICE)	4
	Ruta de mejora	1
Gestión del PETC	Gestión Administrativa de Tiempo Completo	2
	Regulación de alimentos de ETC	12
	Gestión pedagógica de Escuelas de Tiempo Completo	4
Recursos diversos brindados por programas	Recursos de otras instancias	10
	Recursos del PETC	2
Performatividad	Performatividad	3
Relaciones externas para la gestión	Relación con otras instancias en asuntos de la gestión	5
Rendición de cuentas	Rendición de cuentas	2

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la política se cumple como los actores la han entendido, pero, como ya he mencionado, hay tecnologías que funcionan en todo el tránsito de la política desde su origen hasta su llegada a los espacios a los que va dirigida, de manera que ésta logre los objetivos para los que fue creada. En las siguientes líneas describo los hallazgos del proceso de traducción.

Actores de la traducción. Los actores de la traducción que identifiqué dentro de la escuela desempeñaban diferentes funciones; incluso, la mayoría de los que aparecieron en las relatorías son personas que no pertenecían a la planta laboral del plantel.

Los agentes externos los clasifiqué en dos tipos: de apoyo pedagógico y de tipo administrativo. Los primeros eran jóvenes provenientes de una preparatoria y de la UPN, y realizaban sus prácticas profesionales en la escuela. Ambos ofrecían apoyo en el grupo de sexto grado; la joven de la UPN, al momento del trabajo de campo, llevaba a cabo una intervención para desarrollar habilidades de convivencia de género, según comentó; ella era de la comunidad de Valle Central y era de origen

mixteco. Los segundos eran personas que ejecutaron diligencias de documentos o arreglos dentro del plantel; estos agentes los clasifiqué como parte del proceso de traducción, ya que sus actuaciones (pólizas de seguro, impresora multifuncional, ventiladores) se vincularon a recursos de programas gubernamentales que, como ya lo he mencionado, son vehículos para la instalación de la política.

Los agentes externos (*outsiders*) son definidos por Ball et al. (2012) como personas que promueven una parte de la política y que se ubican fuera del plantel. Ahora bien, este tipo de actores, en la forma como los describen los autores, son individuos que representan una autoridad para la planta laboral de la escuela:

en algunas instancias, los consejeros, consultores o negociantes educativos juegan un papel clave o de soporte en la introducción o interpretación de las políticas y en la iniciación o apoyo para el trabajo de traducción, así como en la mediación para realizar visitas a otros planteles que experimentan con algunas ideas de la política o se reconocen por ser modelos de “buena política” (Ball et al., 2012, p.55).

Sin embargo, los actores que he descrito no tenían autoridad dentro del plantel, pero su trabajo en favor de la escuela atendía aspectos relacionados con alguna parte de la política: la joven que se presentó para desarrollar una intervención para la convivencia de género, estaba aportando a una de las prioridades y condiciones educativas marcadas en el Acuerdo 717, que es al del desarrollo de una buena convivencia escolar; las personas que apoyaron en la compostura del multifuncional o la instalación de ventiladores o en el trámite de un seguro para algunos miembros de la planta laboral, no ejercieron una función de enseñanza o consejería de la política, pero sí en la manutención de las condiciones del plantel.

Estos agentes externos sabían que apoyaban al centro educativo, pero no actuaron con el pleno conocimiento de promover la política de gestión; son agentes promotores involuntarios de la política. No así otros agentes también externos, como es el caso de Álvaro, quien trabajaba en la supervisión. Él ejercía una autoridad hacia la escuela y, además, conocía la política de gestión escolar, sus textos, sus discursos y, por su función como supervisor interino y como ATP, era narrador, asesor y crítico de la política. De igual forma, los demás miembros de la supervisión, como pudo observarse en una de las reuniones de la planta laboral con otras escuelas para recibir capacitación sobre los acuerdos internos de convivencia escolar. Incluso, Yolanda, refiriéndose a la anterior supervisora, mencionó lo siguiente en la entrevista:

una vez me encontró con mi equipo de comité [de padres de familia], estábamos haciendo el plan de trabajo para este ciclo escolar y se integró; estuvo participando, platicando con los de los comités, les lanzaba preguntas sobre el trabajo de los docentes, eh... sobre mi trabajo, la forma como íbamos a estar trabajando, nos pidió que trabajáramos siempre en equipo, que no me dejaran sola ni a los compañeros en la escuela y, pues, si estuvo acompañándonos en esa ocasión (Yolanda, 8, 89-94).

Otro tipo de actores de la traducción identificados en la escuela son los llamados receptores. Las personas que fueron contratadas por recursos del PETC para trabajar en dos grupos durante horario extendido. Como ya he mencionado, tenían poco tiempo en el plantel, menos de cinco meses, por lo que su actitud de expectativa y aprendizaje no sólo de la política, sino de todo lo que implica el servicio educativo y de éste en el contexto indígena, las convertía en personal novel; sin embargo, la definición que ofrecen los autores sobre este tipo de agentes se amplía por el hecho de que se convierten en imitadores de los modelos de política e, incluso, en defensores de la política misma. Sobre esto último no puedo dar evidencia de una postura de estos nuevos miembros en el plantel que encaje lo suficiente en la definición. No obstante, en la entrevista, Emma mencionó lo siguiente:

Pues, como que están muy... sí están bien planteadas [las líneas de acción propuestas por PETC] y todo... y que, como le tienes que hacer para lograr tú... pero, para el contexto de la escuela, como que están muy superiores al contexto de la escuela y pues, sí, aunque tú quieras, necesitas así, como que, optimizar demasiado para poder lograr la meta o el objetivo que se desee; y, pues sí, eso es lo que yo... es lo que, se ve a grandes rasgos, de qué están como planteadas para una escuela que cuente con todos los recursos; como "el momento de las TICS", los niños [...] sí, este (sic), hay unos que todavía no saben prender la computadora y ahí está desarrollada la actividad y se supone que los niños ya deben de tener un conocimiento previo a, y pues, no se tiene... sí, sí necesitas como que darles un, los conocimientos básicos, para poderles implementar esa línea (Emma, 1, 76-86).

Ella hizo una reflexión sobre un aspecto que es promovido por el PETC como parte de la gestión pedagógica para el horario extendido y, de esta manera, puede observarse una postura que entonces ya comenzaba a vislumbrarse: las líneas de acción de horario extendido estaban descontextualizadas. De este modo, se hace presente otro tipo de actor que es el crítico de la política.

Los críticos de la política son individuos se suelen asociarse con gremios o sindicatos, sin embargo, en la escuela sólo uno de los miembros era representante sindical, Miriam, el resto no

cumplía con una función similar, lo que no quiere decir que no tuvieran opiniones sobre diferentes aspectos de la política.

Las críticas comúnmente se expresaban posterior a la realización del trabajo: como lo que comentó Emma; o como la expresión de Yolanda “sí, es mucho trabajo” que resume la explicación que daba a la encargada de despacho del preescolar sobre todo el papeleo que debían presentar por haber recibido recursos de distintos programas, entre ellos PETC; o la expresión “y así exige el gobierno” del profesor de segundo grado, refiriéndose a la mejora del nivel de aprendizaje, tras mencionarme que la mitad de su grupo no tenía libros de texto, por lo que debía fotocopiar las páginas con las que trabajarían.

De este modo, las críticas que registré van dirigidas a tres aspectos: la gestión pedagógica, la gestión administrativa y los recursos. Los dos primeros son aspectos que, aunque se hacen en toda escuela, las expresiones se refieren totalmente a lo que el PETC indicaba; el tercero a la carencia de un recurso común para todas las escuelas.

Los tres aspectos señalados tienen una fuerte relación con lo que el texto del Acuerdo 717 señala:

- A) en el documento se menciona constantemente el principio de equidad para y otorgar las mismas oportunidades para todos los ciudadanos “en función de una atención diferenciada que considere su individualidad, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico” (DOF, 2014, s.p.); sin embargo, lo expresado por los actores da cuenta de que en este contexto no se les proveyó de las condiciones para su cumplimiento;
- B) en el documento se señala la simplificación de “trámites y procedimientos” para descargar administrativamente a la escuela, pero la observación en la escuela demuestra que nunca hubo una descarga real, incluso, la adscripción a los programas (vehículos de la política) trajo como efecto mayor carga; una expresión que empleó uno de los ATP durante la reunión del CTE deja ver lo que piensa al respecto de la descarga administrativa: “por más que se diga que en horario laboral no se deben hacer documentos, cuando la autoridad educativa lo pide, no hay de otra... es de la descarga administrativa es falso” (ATP Alejandro, CTE, 2018).
- C) otro elemento en el que se puede ver la falta de equidad es la falta de recursos pedagógicos básicos como son los libros de texto gratuito. Ciertamente, los profesores

subsanan la carencia con la fotocopidora y de esa forma se cumplía lo que se señalaba en el documento sobre la Normalidad Mínima Obligatoria “todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente” (DOF, 2014, s.p.).

Para finalizar con los actores críticos, aun cuando no eran activistas o representantes sindicales, las observaciones que realizaron, al menos para este estudio, ha permitido observar o constatar aspectos centrales de la gestión escolar y su traducción en los espacios de práctica. Asimismo, la expresión de su opinión sobre estos temas entre pares puede presentarse como algo difícil en tanto que es personal sin una plaza de trabajo segura, no así frente a alguien que identifican como ajeno al sistema.

Los transactores de la política dentro de la institución fueron aquellas personas que se presentaron para ofrecer algún tipo de apoyo, por ejemplo, los desayunos del DIF. Estos transactores correspondían a otro programa gubernamental cuyo objetivo era la mejora en la nutrición de los niños en edad escolar, dentro del marco jurídico que incluía la Cruzada contra el Hambre (DIF, 2017), objetivo que, al fin, tiene relación con un aspecto de la gestión escolar planteada por la RE, debido al principio de inclusión que ambas políticas compartían en los textos oficiales. No obstante, era un elemento que la madre de familia encomendada para dar continuidad y la persona promotora del recurso desconocían lo suficiente, según las explicaciones que Yolanda le hizo en la sostuvieron sobre este tema.

Las capacitaciones y eventos de la traducción. Bajo este subtítulo explico dos categorías resultantes del ACC.

Asistí a dos capacitaciones y dos reuniones: la capacitación para la elaboración de los AICE; la reunión dentro de la escuela para la elaboración de los AICE; la capacitación para la sexta reunión del CTE dirigida a la encargada de despacho; y la sexta reunión del CTE.

En el caso de los eventos especiales, se realizaron dos: uno fue el encuentro deportivo de las escuelas de organización no completa adscritas al PETC; el segundo fue la observación de clase de la profesora de 2ºA, que fue el insumo central en la sexta reunión del CTE. Para ambos eventos se llevaron a cabo preparativos.

Sobre las reuniones para la elaboración del AICE, la primera se celebró en una escuela cercana a la sede de la supervisión en el poblado de Maneadero junto con el personal de otros planteles. Esta primera capacitación consistió en la explicación del marco jurídico para la creación del

AICE en cada institución; la revisión de diapositivas que recibieron los ATP de la zona escolar y que previamente fueron capacitados; el estudio y exposición del documento “Orientaciones para la Prevención, Detección y Actuación en Casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las Escuelas de Educación Básica”, así como las reflexiones sobre el tipo de lenguaje que debía ser empleado en cada escuela, de ahí que el producto que se solicitará ya no podía llamarse reglamento, sino acuerdo, el cual debía contar con el visto bueno de los padres de familia.

En la segunda reunión, la planta laboral de la escuela se congregó cinco días después de la primera capacitación en la dirección del plantel a las 12:30 horas para redactar un primer borrador del AICE. En esta reunión estuvieron presentes los profesores titulares de cada grupo, la encargada de despacho, las personas de PETC que atendían grupos; la profesora de 2ºA y Miriam se retiraron a las 13 horas, horario de conclusión de su jornada. En la reunión trabajaron sobre el Acuerdo que ya habían elaborado y sobre los lineamientos presentados durante la capacitación. La junta la condujo Yolanda y algunos de los docentes se turnaron para escribir en la computadora mientras se proyectaba en la pared la imagen de la pantalla.

Dos días antes de la reunión del CTE, Yolanda acudió a la capacitación para conducir dicha sesión. La sede fue la supervisión de la zona escolar, por lo que se ausentó del plantel.

La sexta reunión del CTE se llevó a cabo el último viernes de abril de 2018. La reunión se llevó a cabo de la siguiente forma: previo al inicio de los trabajos, en el patio de la institución se presentó la nueva supervisora de la zona escolar; luego, en una misma aula se reunieron el personal de dos planteles, la escuela A y otra de menor número de profesores; los moderadores fueron los encargados de despacho de ambos planteles; se entregó a todos los participantes una copia del instrumento de evaluación (una lista de cotejo) para las clases que habían sido videograbadas y serían analizadas durante la sesión; se comenzó con el vídeo de la escuela A, luego se presentaron las evaluaciones, así como algunas otras aportaciones, dudas y comentarios; posteriormente, se proyectó el vídeo del otro centro escolar y se hicieron las mismas acciones. En todo el momento estuvo presente Álvaro en su rol de ATP para contribuir con reflexiones y puntos de vista. Todo el proceso de retroalimentación que llevaron a cabo ambas escuelas al trabajo de cada una fue nombrado en un principio por la nueva supervisora como diálogo pedagógico. Una vez concluida esta etapa, se realizaron algunas conclusiones y finalizó esta etapa.

Al término de esta tarea, se integraron las personas que atendían el horario extendido, quienes recién habían llegado. Con ellos presentes se comentó el asunto de los pagos retrasados y las fechas tentativas en que se realizarían los depósitos del último mes trabajado.

Finalmente, ingresó personal de otras escuelas de la zona y el ATP amplió aspectos tratados anteriormente sobre los AICE. Fueron expuestos dos borradores de este acuerdo, uno de ellos, el de la escuela A. Se discutió sobre situaciones específicas que se han suscitado en otros planteles de la zona y la forma más conveniente de actuar ante esos eventos. Los comentarios hacia el borrador de la escuela A versaron sobre el uso de palabras confusas o que determinadas instituciones como la Comisión Nacional de Derechos Humanos o el DIF puedan malinterpretar, por lo que se recomendó cambiar la redacción de algunas secciones.

Todas estas reuniones tuvieron en común el propósito de instruir a la planta laboral, específicamente, a los docentes de las escuelas de la zona escolar sobre temas concretos que versan sobre la gestión escolar. Varios de los materiales que se emplearon se pueden descargar en internet desde las páginas de diferentes instancias de la SEP, como los manuales para la celebración del CTE o las orientaciones vistas en la capacitación del AICE. Los productos que se esperaba de ellos (el AICE, los registros de las aportaciones y acciones para la institucionalización de la observación de clases entre maestros) son los mismos que se solicita a las escuelas primarias de cualquier tipo.

La lógica de organización que está detrás de la forma de gestión impulso la RE de 2013 conducía a la operación de un centro con funciones específicas, normas establecidas y conocidas por todo el personal y producción de resultados preestablecidos. Para lograr todo ello fue necesario impulsar estrategias de ejecución, indispensables, de acuerdo con Ball (2001b) para que el personal asumiera que eran las idóneas y hacia ellas había que aspirar (Ball, 2001b). La tecnología de la política llamada gestión pretende ese orden.

Incluso, Ball y otros de sus colaboradores (2012, p. 74) señalan que “los discursos de los ‘estándares’ procuran articular una versión y una visión específica de lo que es la escolaridad y cómo debería de ser”, entendidos los estándares, en este caso, como las acciones que le dan orden a la organización, sin importar su origen y contexto, lo que involucra, por supuesto, a las escuelas indígenas, con circunstancias como las que describí en el contexto situado.

De este modo, se introdujeron en el sistema educativo medios (la programación observada y encaminada hacia la eficiencia; el establecimiento de lineamientos comunes; la evaluación conducente al logro de determinadas habilidades) que aseguraran una organización orientada hacia un control y

que éste, a su vez, garantizara el cumplimiento del currículum dentro de una forma deseable, como lo indica el autor (Ball, 2001b).

Así, los eventos especiales, para los cuales se llevó una cuidadosa preparación, conforme lo que se indicaba en las normas que se dieron a conocer, tenían un propósito que debía alcanzarse y evidenciarse:

- a) la observación en clase fue hecha en el grupo de 2ºA cuya docente tenía un contrato. Participó toda la planta docente, quienes llenaban un instrumento de observación. Para llevar a cabo la actividad se solicitó que los niños de los demás grupos no se presentaran temprano, el salón fue aseado a profundidad y acomodado para que estuvieran varias personas adultas. La profesora entregó el plan de clase a los observadores y preparó a sus alumnos para el evento.
- b) el evento deportivo, fue celebrado en espacios y canchas pertenecientes a una delegación ubicada a 64 kilómetros de la escuela A y consistió en una serie de competencias con otros planteles, los mismos que se reunieron para recibir la capacitación del AICE, por las características comunes. El objetivo del evento, según lo que dijo la encargada de despacho del centro escolar anfitrión: “inculcar en los niños el deporte, una vida más saludable y, por supuesto, la convivencia sana y pacífica” (Ana, e. dvo., 2018). Álvaro en su intervención mencionó que el encuentro era el segundo y que además formaba parte de la estrategia “aprendizaje entre escuelas”.

Ahora bien, el trabajo del PETC trajo consigo condiciones que refuerzan esta idea de la gestión como una tecnología de la política, en tanto que obliga a las escuelas adscritas a la ejecución de tareas muy precisas, bajo la amenaza de perder los beneficios que ofrecía.

La gestión del PETC, los recursos que ofrecía, las condiciones de sus trabajadores y la rendición de cuentas. El PETC comenzó a operar en la escuela A en 2014, cuando Esteban era el encargado de despacho. Los recursos monetarios iniciales entregados a las escuelas fue de 90 000 pesos (M.N.) y debían ser destinados al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y mejoras en la infraestructura; además hubo recursos para la contratación de personal para la cocina; la materia prima para la elaboración de los alimentos, considerando un costo de 15 pesos por alumno; y otros aspectos a nivel coordinación o supervisión, como la contratación de personal auxiliar (DOF, 2017). Ese recurso se redujo paulatinamente hasta llegar a poco más de 40 000 en el ciclo escolar 2017-2018, como lo mencionó Álvaro:

[...] pero pasaron los años y le fueron disminuyendo ahorita, a tal grado de que [es] casi menos de la mitad de lo que les dieron por primera vez les está llegando a las escuelas, un ejemplo que una escuelita de aquí de nuestra zona, en un principio llegaba 96 000 y ahorita en nuestro ciclo escolar le llegó 40, 42, entonces este se va disminuyendo el recurso pues eso no nos beneficia, al contrario, limita mucho (Álvaro, 14, 257-261).

Asimismo, una situación que afectaba al personal que trabajaba en el horario extendido era el retraso en el pago de honorarios: “apenas y me depositaron un mes la semana pasada e incompleto, no completo, y que supuestamente es el de marzo, y enero y febrero todavía no llega y que no tienen hasta cuándo” (Emma, 1, 107-109).

Ese problema se presentaba desde el ciclo anterior y una condición que surgió a finales de 2017 y agravó el hecho, desde el punto de vista de los participantes, fue que comenzó a descontarse el Impuesto Sobre la Renta (ISR), motivo por el que varias personas de diferentes escuelas decidieron no continuar trabajando en el horario extendido, entre ellas, Miriam y la profesora de 2ºA.

A pesar de esta reducción y retraso en la entrega de los recursos, el programa continuó operando y se exigía a las escuelas la entrega de documentación. Yolanda consideró que era “mucho trabajo”. Principalmente, el tema de la rendición de cuentas ocupaba buena parte del tiempo que la encargada de despacho les dedicaba a las funciones de dirección y, peor aún, del tiempo que se supone debía ser dedicado a sus estudiantes:

y yo siento que he tratado de cumplir con ambas partes, pero sé que no lo estoy haciendo al 100%; en cuanto los documentos sí, porque si no entrego un documento a tiempo, ya hay un oficio de por medio: que ya te mandaron un oficio porque no lo entregaste el día que tenías que entregarlo o que porque no te has gastado el dinero o porque ya te lo gastaste o, pues, los del programa siempre, este (sic), cualquier cosita... cualquier pequeño error o... ¡que ellos no cumplen la parte que les corresponde!, pero nosotros como directores tenemos que estar con los documentos al día a la hora que ellos lo pidan lo tenemos que estar entregando y pues a mi grupo es donde si me hace falta, este (sic), con los niños (Yolanda, 8, 481-488).

La autoridad que ejercía el programa sobre la escuela era tal que podía modificar el horario de una encargada de despacho, de conducir sus acciones, de priorizar la entrega de documentos por temor al castigo a cumplir con la parte que les correspondía a sus alumnos, que, aunque lo cumplía, le generaba sentimientos de culpa por abandonarlos. Y a este hecho se suma la existencia de otros programas dentro del plantel, con sus propias demandas.

La autoridad que se ejerce sobre la escuela no es sólo la de una instancia oficial, como sería el caso de una supervisión de zona escolar, sino que se hacen presentes un conjunto entidades a las que la organización escolar debe rendir cuentas: supervisión, por supuesto; la “autoridad educativa” que mencionaba el ATP, y que muchas veces no tiene rostro, sino que es un sistema digital al que hay que incorporar información con un plazo determinado; son los padres de familia y la comunidad; son cada uno de los programas que solicitan informes y evidencias sobre lo que se recibió y el uso de los recursos. Estas redes de “autoridad informal” o heterarquía que mencionan autores como Ball y Junemann (2012) y Santizo (2011) se vuelven palpables en las conversaciones entre los docentes y el personal de apoyo, se enfatizan en las reuniones con la supervisión y se legitiman de diferentes formas: “no hay de otra” (Alejandro); “no cumplen la parte que les corresponde, pero nosotros como directores tenemos que estar con los documentos al día a la hora que ellos lo pidan” (Yolanda).

Este aspecto de la heterarquía va ligado también a otra tecnología de la política: la performatividad. Al término de las ceremonias de honores a la bandera, Esteban era el encargado de mencionar cuáles eran los grupos que obtenían como premio uno de los tres banderines: de limpieza, de asistencia y de puntualidad. De igual modo, la rendición de cuentas que la planta docente y la dirección tenían que elaborar era animada por la continuidad de beneficios para la escuela o individuales, como los objetos materiales o el reconocimiento por parte de la comunidad y otras instancias; o, bien, evitar el castigo. De esta forma, “la calidad o la valía de un individuo o de una organización [se encuentran] dentro de un campo de juzgamiento” (Ball, 2013, p. 104).

Hasta aquí he descrito la situación de la escuela y la forma que la política gestión escolar ha tomado en el contexto de este plantel. En el siguiente apartado doy cuenta sobre la escuela B, con particularidades que hicieron que la política se recontextualizara a su estilo.

5.5. Enunciados en primera persona

Para concluir con los resultados de la escuela A, se presenta el análisis de las entrevistas en la cuales identifiqué los enunciados en primera persona que emplearon los sujetos en su discurso. Una vez recuperados los enunciados, los clasifiqué de dos formas: a) primero en los tipos que propuso Burkart (2010) Gee (2001a) y Yañez (2011); b) luego, según el tema o tópico que tratan, los vinculé a cualquiera de los tres procesos que atañen a la recontextualización.

Los enunciados en primera persona que he recuperado de las entrevistas permitieron que realizara una triangulación de los datos entre la voz de los participantes revelada mediante esta

técnica, mis observaciones registradas en las relatorías y los conceptos teóricos que fundamenta este trabajo, a fin de fundamentar los hallazgos y generar discusión a partir de ellos.

Un aspecto que es importante señalar es que, según Gee et al. (2001) la frecuencia de los enunciados permite que el investigador genere suposiciones que le permitan “investigar de otras maneras” (p. 179) el objeto que indaga. En la tabla 13 muestro las frecuencias de enunciados en primera persona empleados por los participantes organizados según los tipos.

Tabla 13. Frecuencias de los enunciados en primera persona

Tipos de enunciados	Participantes					Número total de enunciados
	Yolanda	Esteban	Emma	Miriam	Álvaro	
Acción	45	20	5	34	12	116
Restricción	13	12	4	11	19	59
Intención	9	14	2	19	7	51
Cognitivo	1	9	3	17	14	44
Estado	12	11	3	3	15	44
Logro	13	8	1	7	12	41
Afectivo	7	8	1	3	2	21
Habilidad	6	4	0	9	1	20
Total	106	86	19	103	82	396

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en los datos de la tabla 13, los enunciados más recurrentes fueron los de acción (29%), que son aquellos que implican la declaración o descripción de actividades y prácticas que ejecutaban los participantes ya sea de forma individual o colectiva. Ejemplo de este tipo de enunciados es la explicación que Yolanda hace sobre la rendición de cuentas a los padres de familia al término del ciclo escolar:

al término del ciclo escolar tengo que hacer unas asambleas del cierre del ciclo escolar y es en donde yo ya me tengo que preparar, en ocasiones le pido el apoyo a los compañeros y les digo: “ustedes me van a apoyar... en esta hoja de rotafolio vamos a escribir, lo vamos a pegar, lo de nuestra ruta de mejora, vamos a hacer una gráfica y de este lado ponemos cómo salió la escuela, cómo iniciamos inicio y cómo terminamos (Yolanda, 8, 155-160).

Los enunciados de restricción, que ocupan el segundo lugar en frecuencia (15%), son los que los informantes emplean para expresar limitaciones presentes en el contexto, en la ejecución de

alguna actividad o dificultades para su quehacer, así como condiciones personales que entorpecen su trabajo. Emma hizo una declaración que ejemplifica este tipo:

y con respecto a mí, en lo que es de la lengua indígena pues, sí, yo no... sí le batallo para implementar esa línea porque, pues, no sé así nada de lo que es su lengua (Emma, 1, 76-78).

Los enunciados de intención (13%) son manifestaciones que realizan los participantes respecto a deseos, propósitos o, incluso, necesidades sobre su propio trabajo, el cumplimiento de alguna tarea o pendientes por efectuar. Por ejemplo:

Sí, sí es necesario, pues, ahora sí que las autoridades nos bajen esa información o, al menos, se me capacite a mí para yo posteriormente dar una mejor capacitación a mis compañeros y, pues todos tengamos ahora si los conocimientos, eh, sobre, pues el Acuerdo (717) (Yolanda, 8, 24-26).

A través de los enunciados cognitivos los participantes expresan formas de pensar, opiniones, puntos de vista o reflexiones respecto a algún tema. Estos representan el 11% del total que se identificaron. Por ejemplo, Álvaro expresa su opinión sobre el avance en la obtención de mayor autonomía de gestión y lo que los directores de los planteles han realizado ante las exigencias plasmadas en el Acuerdo 717:

y yo pienso que sí, cada día hemos, cada día, cada director se ha... ha trabajado de la mejor manera con su colectivo docente, si se han planeado varias actividades, ellos han estado trabajando con lo que es la autonomía, en... siempre en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Álvaro, 14, 197-200).

Los enunciados de estado también representan el 11%. Este tipo manifiesta situaciones relacionadas con circunstancias físicas, temporales o de modo que han tenido lugar en el pasado o en el presente. Un ejemplo es lo que manifiesta Esteban sobre la organización de padres de familia:

Sí, sí tenemos [Asociación de Padres de Familia], sí está, pero la que tiene más valor es el CEPS [Consejo Escolar de Participación Social]; está la figura, está la figura, pero ya hoy en día toma más fuerza lo que es el CEPS (Esteban, 8, 45-46).

Los enunciados de logro expresan escenarios o circunstancias que los participantes consideran exitosos en su trayectoria, en su trabajo individual o colectivo, en el cumplimiento de una tarea concreta o la obtención de algo. Como ejemplo, Miriam expresó lo siguiente:

nos iba muy bien en cuestión que se hizo la cancha, el aula de medio, porque aquel era un aula de medios, entonces, por medio del recurso de excelencia, ese era un programa que estaba [en la escuela] (Miriam, 6, 195-197).

Los enunciados afectivos (5%) manifiestan el sentir de los participantes frente a una evento o proceso del presente, pasado o futuro. Por ejemplo, Álvaro expresó incertidumbre hacia un punto del SPD: “lo único que nos hizo ruido fue lo de la permanencia, ese fue el único, este, (sic) punto que se... que nos estaba haciendo ruido ahí, fue lo de la permanencia” (Álvaro, 14, 105-107).

Por último, los enunciados de habilidad son declaraciones en las que los participantes reconocen tener destreza o dominio sobre algún aspecto personal, laboral o profesional. Miriam, por ejemplo, explica como ella identifica situaciones que requieren atención de los profesores:

siempre trato de involucrarme o por instinto también hacia los niños, soy más de percatarme de las cosas que pasan, estoy dentro [de las aulas] pero más afuera, entonces sí veo más, todo lo que pasa alrededor, no sé si sea tan diferente estar dentro y encerrada con tantos niños pero igual afuera, o sea, conoces, te das cuenta cuando un niño que es tan inquieto y de repente llega muy calmado, entonces, a veces, me acerco y le digo “profe no ha notado al niño así, o no ve esta parte, es que era así y hoy viene muy calmado o yo lo noto así, no sé, obsérvelo” y siempre así (Miriam, 6, 64-69).

Los enunciados en primera persona que he recuperado de las entrevistas permitieron que realizara una triangulación de los datos entre la voz de los participantes revelada mediante esta técnica, mis observaciones registradas en las relatorías y los conceptos teóricos analizados en el capítulo V, a fin de fundamentar los hallazgos y generar discusión a partir de ellos.

Como se indicaba en diferentes documentos oficiales, uno de los objetivos de la RE de 2013 era posicionar a la escuela como plantel en el centro de las acciones del sistema educativo a fin de orientarla como responsable principal en la mejora del servicio y el logro de los resultados esperados (DOF, 2013; INEE, 2015; Presidencia de la República, 2012), por lo tanto, dado este panorama es importante develar y analizar las circunstancias en las que vivía la institución y así comprender las formas que tomó una política de esta naturaleza en los sujetos, los procesos y la organización en su conjunto.

Ahora bien, en la tabla 14 se agrupan los tópicos que fueron tratados en los enunciados en primera persona por los participantes de las entrevistas y que corresponden a la dimensión de contexto situado.

Tabla 14. Tópicos que corresponden a situaciones propias del contexto situado

Enunciado	Tópico
Acción	Acciones para la toma de decisiones en colectivo Experiencias en la obtención de recursos didácticos Experiencias previas generales y frente a grupo Funciones del personal de apoyo escolar Relación con el director de la escuela Relación con la comunidad Relación con la planta docente y personal de apoyo de la escuela Relación con padres de familia Uso de los recursos de la cooperativa escolar
Afectivo	Empatía y gusto por la comunidad Esfuerzo por concluir estudios profesionales Satisfacción por el apoyo de la conserje Sensación de entendimiento de padres de familia ante situaciones diversas
Cognitivo	Comparación del trabajo de la actual encargada de despacho y del anterior Conocimiento de funciones diversas de la conserje Conocimiento de la situación laboral de docentes Conocimiento de las funciones de supervisión Desacuerdo en el manejo de la cooperativa escolar Identificación del reconocimiento de la comunidad a la labor docente Opinión de la participación de padres de familia Opinión sobre el trabajo de la escuela A Opinión sobre el trabajo de la supervisora anterior Opinión sobre la encargada de despacho Opinión sobre la formación continua del docente Opinión sobre la gestión financiera de la cooperativa escolar
Estado	Acceso al sistema educativo Antecedentes académicos y laborales Beneficios del entorno Circunstancias de la zona escolar Circunstancias de los docentes y personal de apoyo Circunstancias físicas de la escuela A Origen de las familias de los alumnos Origen de los participantes Programas vigentes en la escuela A Puestos de acción del personal de apoyo en la escuela Situación de la cooperativa escolar Situación de la participación de padres de familia

Habilidad	Atención a las necesidades diversas de la escuela A Habilidad para el trabajo en equipo Solución de situaciones laborales eventuales Soluciones momentáneas a eventos emergentes Uso eficiente de recursos
Intención	Celebración de reuniones internas en horarios adecuados Constancia en la formación continua Culminación de estudios profesionales Cumplimiento y mejora de la labor docente
Logro	Aceptación de propuestas para la mejora de la organización en la escuela Apoyo de conserje en actividades diversas Aprendizajes actitudinales Búsqueda de formación para la mejora de la labor docente Colaboración de la planta laboral en situaciones de la escuela Logro de ingreso al sistema educativo Logro en el desempeño profesional Logros académicos de los participantes Mejora de las instalaciones a través de diversos recursos Recursos constantes en la escuela
Restricción	Actitudes contrarias al trabajo en equipo Desconocimiento del uso de algunos recursos financieros Desconocimiento/falta de experiencia de protocolos en situaciones especiales Desorganización del equipo de supervisión Dificultades al inicio de la vida profesional Dificultades para la formación continua Dificultades por la lejanía de los planteles Falta de capacitación para el personal de apoyo (conserje) Falta de involucramiento de padres de familia en el pasado Falta de recursos varios Limitaciones en decisiones de la conserje Limitaciones en el funcionamiento de la cooperativa escolar Limitaciones por la diversidad de horarios de la planta escolar Resistencia de docentes a la capacitación

Fuente: Elaboración propia

Es posible destacar un mayor número de tópicos o temas que restringen a los participantes, pero como se señaló, en términos de porcentajes, los informantes señalaron de manera reiterada cuestiones que impulsan su acción.

En la tabla 15 se muestran los tópicos que fueron tratados en los enunciados en primera persona por los participantes de las entrevistas y que corresponden a la dimensión de interpretación.

Tabla 15. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la interpretación de la política de gestión escolar.

Acción	Recepción de capacitación sobre gestión Estudio de documentos oficiales de la gestión escolar Recepción de capacitación sobre el Consejo Escolar de Participación Social Entendimiento práctico del tema de la gestión escolar
Afectivo	Inseguridad por incompreensión de criterios de permanencia del SPD
Cognitivo	Conocimiento del PETC Opinión sobre el trabajo del CTE Opinión sobre la autonomía de gestión escolar Valoración del SPD Utilidad y eficacia del programa E3 Opinión sobre la participación en el CTE Valoración del trabajo de gestión de la encargada de despacho
Estado	Posesión de documentos de la política de gestión escolar en la escuela A
Habilidad	Habilidad de los docentes para la evaluación Aprendizaje en CTE del lenguaje adecuado para niños
Intención	Necesidades de formación en gestión escolar para brindar capacitación en cascada
Logro	Comprobación de lectura colectiva del Acuerdo 717
Restricción	Opinión negativa del horario extendido Falta de formación directa sobre la gestión escolar o el PETC

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los tópicos que resultan del análisis de los EPP, en la tabla 16 se presentan correspondientes al proceso de traducción.

Tabla 16. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la traducción de la política de gestión escolar.

Acción	Acciones de rendición de cuentas del PETC Trabajo en el aula con contenido de líneas de acción del PETC Rendición de cuentas de otros programas gubernamentales Participación en las reuniones del Consejo Técnico Escolar Sede de los CTE Intercambio de ideas del CTE entre docentes Involucramiento de los padres de familia Tratamiento de la Ruta de Mejora
--------	---

	<p>Funcionamiento del CTE de acuerdo con lo que se entiende</p> <p>Visitas de la supervisión</p> <p>Gestiones de recursos de otras instancias</p> <p>Toma de decisiones sobre el uso de recursos</p> <p>Capacitación para acciones administrativas</p> <p>Actividades de la enseñanza de lengua indígena en tiempo completo (TC)</p> <p>Relación de la encargada de despacho con los profesores de TC</p>
Afectivo	<p>Gusto por el trabajo del CTE</p> <p>Presión ante demandas de la gestión escolar</p> <p>Culpa por la sensación de abandono del grupo de alumnos de la encargada de despacho</p> <p>Entusiasmo por el trabajo con nuevas estrategias</p> <p>Nerviosismo por el trabajo en el horario extendido</p>
Cognitivo	<p>Conocimiento del trabajo de la Ruta de Mejora</p> <p>Decisiones sobre la celebración del CTE</p> <p>Dificultades en la concreción de la autonomía de gestión escolar</p> <p>Aprendizajes sobre la forma de organización de la encargada de despacho</p> <p>Descontextualización de las líneas de acción del PETC</p> <p>Desaprovechamiento de recursos</p>
Estado	<p>Formas de trabajo del CTE</p> <p>Estatus de rendición de cuentas</p> <p>Vigencia del PETC</p> <p>Conformación del Consejo Escolar de Participación Social</p> <p>Adscripción al Programa E3</p> <p>Forma de trabajo de profesores de TC</p>
Habilidad	<p>Compra eficiente de materiales didácticos</p> <p>Apoyo en el trabajo de dirección</p> <p>Participación en el logro de productos del CTE</p> <p>Toma de decisiones como colectivo</p>
Intención	<p>Necesidad de inducción al PETC</p> <p>Formación para conserjes durante el CTE</p> <p>Realización del trabajo dentro del CTE</p> <p>Apoyo del equipo de la supervisión durante los CTE</p> <p>Celebración del CTE en cada escuela de la zona escolar</p> <p>Diseño de estrategias para mejorar el aprendizaje y el interés en escuelas adscritas al PETC</p> <p>Intención de incrementar el programa E3</p> <p>Reuniones dentro del horario laboral</p> <p>Formas de optimizar la solicitud de materiales didácticos</p>

	<p>Intención de cumplimiento de entrega de documentos de programas y demandas de la supervisión</p> <p>Procesos de trabajo en conjunto entre la profesora de horario extendido y la encargada de despacho</p> <p>Involucramiento de todo el colectivo en la solución de situaciones diversas de la escuela</p>
Logro	<p>Mejora de los mecanismos de ingreso al sistema gracias al SPD</p> <p>Beneficios de los recursos del PETC</p> <p>Posibilidad de rendición de cuentas</p> <p>Actividades concluidas durante el interinato de supervisión</p> <p>Logro de mejores resultados debido al programa E3</p> <p>Apoyo e involucramiento del colectivo en asuntos administrativos del PETC</p> <p>Involucramiento de padres de familia en el PETC</p> <p>Aprendizaje de competencias docentes de la profesora de horario extendido</p> <p>Ingreso al PETC</p> <p>Utilidad de la información que se trata en los CTE</p>
Restricción	<p>Dificultades con las líneas de acción del PETC</p> <p>Retardo o disminución de los recursos del PETC</p> <p>Dificultades administrativas para la autonomía de gestión escolar</p> <p>Limitaciones en el uso de recursos de los programas de apoyo gubernamental</p> <p>Falta de efectividad de actividades de la Ruta de Mejora por exceso de planeación</p> <p>Exceso de burocracia para rendir cuentas</p> <p>Dificultades en la atención del grupo de alumnos de la encargada de despacho</p> <p>Dificultades de trabajo del CTE de escuelas con extensiones</p> <p>Bajos resultados de aprendizaje de escuelas de TC</p> <p>Limitaciones profesionales de personal contratado para el horario extendido</p> <p>Dificultades en el pago al personal de horario extendido</p> <p>Circunstancias adversas por el cambio de encargado de despacho</p>

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, el número de los tópicos emergidos que pertenecen al proceso de traducción es de 70, es decir, por encima de los que hay en las dos dimensiones anteriores. Una explicación de esto es que las preguntas de la entrevista versaron principalmente sobre la política misma; no obstante, otro aspecto que hay que considerar es que los participantes entrevistados, principalmente, son miembros de un centro escolar, donde se pone en práctica la gestión escolar, más allá de discutir sobre ella.

Para cerrar este capítulo, se debe destacar que en la escuela A es posible observar una serie de valores y formas de comportarse al interior del plantel y que vuelve parte de la comunidad a quienes

recién se integraban. El título del capítulo refiere a uno de estos valores que ha resaltado en la forma como operaba la escuela: el trabajo en equipo. La planta laboral de la escuela, en palabras de Yolanda, son “compañeros” que estaban dispuestos a colaborar en las funciones que ella debía cumplir como encargada de despacho o como docente frente a grupo.

Asimismo, esta integración de valores de los miembros de la comunidad hace que se vuelvan cómplices de situaciones que ellos consideran justas, como conceder a los niños un espacio en las aulas, pues, es su derecho, pero, cuidándose las espaldas a través de la lista de espera y el conocimiento de este hecho por parte de la autoridad inmediata, es decir, la supervisión.

También, la comunidad aceptaba la autoridad tanto de la encargada de despacho (oficial) como de la conserje (no oficial), ya que consideraban importante que ambas estén enteradas de las cuestiones que se presentaban al interior con miras a mantener el orden, aun cuando entre ellas pudiera haber algunas dificultades en la comunicación.

Ahora bien, es importante resaltar que era una escuela de prevalencia de docentes interinos, con poca experiencia (ninguno tenía más de 10 años de antigüedad) y con poca permanencia en el mismo lugar de trabajo (sólo tres de ellos habían permanecido más de dos años). A pesar de esto, era evidente la lealtad de los docentes a dichos valores, cumplían con las disposiciones, había involucramiento en las actividades cotidianas y, sobre todo, la propia encargada de despacho lo refiere constantemente. Lo anterior corresponde a un elemento de la micropolítica del plantel que es el control del mismo centro, aspecto que profundizo más adelante.

Los *contextos materiales* es otra dimensión y es referida por Ball et al. (2012) como aspectos, por ejemplo “presupuestos, edificaciones, tecnologías e infraestructura” (p. 21) del plantel, mismos que intervienen en la recontextualización de las políticas.

El crecimiento exponencial que experimentó la escuela en cantidad de estudiantes había rebasado el ritmo de crecimiento de las instalaciones del plantel. Además de aulas, carecía el plantel de otras áreas como la cocina y comedor, el espacio para el resguardo de las computadoras, la biblioteca y un sitio para la dirección misma, de tal suerte que ésta ocupaba un aula y que cumplía con otras encomiendas de manera informal.

A pesar de lo anterior, las experiencias que relataron los participantes, como Esteban o Miriam, dan cuenta de los apoyos que el plantel había tenido a seis años de su fundación, así como el involucramiento que ha existido por parte de las madres y padres de familia, el cual pude comprobar en comunicaciones personales con el presidente del CEPS, quien declaró que las familias buscaron

que la escuela se incorporara al PETC. Todos estos aspectos y la historia de una constante búsqueda de medios materiales en beneficio de la misma institución son relevantes en los procesos de interpretación y traducción de las políticas, tal como lo menciona Ball et al. (2012) y Parcerisa (2016); en este caso, miembros de la comunidad escolar, como las familias de los estudiantes, entendieron que el PETC podía ser beneficioso para los niños, razón por la que motivaron la adscripción del plantel al programa. El involucramiento de las familias en la escuela, mediante diferentes frentes como la APF o el CEPS, en el plantel evidenció lo que Santizo (2011) llama una “gobernanza en red”, en la que los esfuerzos de diferentes actores sociales se entrelazan para un fin determinado, en este caso, el de la obtención de medios para la mejora de la escuela.

Hay otro concepto que señala Ball et al. (2012) llamado contextos externos. En este caso, los autores señalan que la escuela se encuentra bajo cierta presión producto de las expectativas que el entorno e instancias externas tienen sobre ella. Dichas expectativas, aunque están presentes de forma continua sobre una institución, se manifiestan con mayor fuerza cuando se presentan nuevas políticas. A este respecto, la escuela A era vista como una escuela que “ha crecido”; con resultados de aprendizaje “no tan bajos”; elegida por miembros de la comunidad por encima de otras; creada para atender una situación específica, es decir, dar servicio a niños indígenas “discriminados” en otros planteles; y que, además, es reconocida por aportar estudiantes al siguiente nivel educativo con un mejor logro de escritura.

Evidentemente esta situación genera orgullo entre los miembros de la comunidad escolar; sin embargo, es algo que tiene relación con una de las tecnologías de la política que Ball define, la cultura de la performatividad (2001a; 2003). La necesidad inducida a la escuela de rendir cuentas de valores monetarios, uso de recursos y logros académicos, volviendo estos últimos en moneda de cambio (en la medida en que se obtengan mejores resultados se otorga mayor autonomía de gestión a la escuela), se hizo presente en la realidad cotidiana.

Otros puntos que es importante discutir son aquellos relacionados con la micropolítica de la institución; aunque este no es el foco del presente trabajo, algunos aspectos como el que ya mencioné sobre el control o la autoridad compartida entre diferentes figuras, especialmente la encargada de despacho y la conserje, que formaban parte del contexto situado, sin duda, tuvieron influencia en los procesos de recontextualización. Resalto algunos puntos que considero más importantes.

Ball (1987) indica que hay un tipo de *control* que es otorgado a los miembros de la organización, a diferencia del control jerárquico, en el que un solo miembro decide lo que se ha de

hacer. En la escuela A existía horizontalidad en diferentes decisiones o compromisos que se tomaban. Ahora bien, el mismo autor menciona que este tipo de situaciones conlleva a enfrentamientos de diferentes partes con intereses propios; sin embargo, en este plantel, al encontrarse pocos docentes y una cantidad importante de ellos eran profesores interinos sin plena seguridad laboral en el futuro, al menos en ese centro educativo, incluyendo a la líder, por lo que los intereses se asemejaban y las luchas se reducían, mas no se eliminaban.

De igual modo, la confianza que la encargada de despacho depositaba en los demás miembros de la planta laboral, por su inexperiencia, carga de trabajo y estilo de liderazgo con rasgos de distribuido (López-Yáñez et al., 2014), reforzaba la forma de control al interior de la escuela.

Con respecto al liderazgo distribuido, Spillane (2006) explicó que esta práctica ocurre en espacios como el de la escuela A, en el que concurren varios líderes y esta es una forma en que se distribuyen las responsabilidades. Entonces, fue posible ver líderes como Yolanda, quien llevaba la autoridad oficial, capaz de delegar; Esteban, quien fue la anterior autoridad oficial y que denotaba cierto carisma, además de haber cultivado una relación cercana con las familias de los alumnos; Miriam, una autoridad no oficial, pero que es reconocida por su capacidad de organización y comunicación con las madres y padres de familia; asimismo, el autor señala que esta distribución no sólo ocurre entre los líderes, sino que involucra a los seguidores de estos, como pudiera suceder con los padres de familia, quienes a final de cuentas, mantienen seguimiento con estas tres figuras y del resto de profesores.

Otro aspecto que forma parte de la micropolítica, como la define Ball (1987), son los *intereses*. Estos pueden ser creados, ideológicos o personales (Ball, 1987; Bernal, 2004b), según lo indica el mismo autor. Estos elementos son diversos en una organización y, en ocasiones, se hacen evidentes. A partir de este elemento pueden explicarse hechos como los malentendidos y desinformación entre la encargada de despacho y la conserje: Miriam, quien era reconocida como “quien ve todo” por la misma encargada, ya que “ese es su trabajo”, “no está de acuerdo” en que no se le informaran ciertos asuntos, como el uso del dinero de la cooperativa escolar. Es posible, entonces, identificar un interés personal por mantener ese rol que otros le reconocía, como alguien que conocía muchos de los asuntos del plantel y que, al tener esto, le permitían conservar un control que ella veía como adquirido.

Ante la advertencia de Ball (1987), de que los conflictos no siempre son destructivos sino, en ocasiones, edificantes, es posible asumir que este tipo de luchas pueden ser medios de retroalimentación para la organización.

6. “La autonomía siempre ha existido”: la escuela liderada por Raúl

El presente capítulo corresponde a la descripción de los hallazgos de la escuela B, la cual era liderada por Raúl, un director con nombramiento, a diferencia de Yolanda de la escuela A.

La organización del capítulo es similar al anterior: a) el primer apartado corresponde a la descripción de los participantes de las entrevistas, b) después, realizo la descripción de cada una de las dimensiones: contexto situado, proceso de interpretación y el proceso de traducción. Finalizó con la exposición del análisis de los enunciados en primera persona.

La escuela que a continuación describo es un plantel ubicado a 184 kilómetros de distancia al sur de la sede municipal, la ciudad de Ensenada, y de la Coordinación Estatal de Educación Indígena. Se localiza en un importante valle que se caracteriza por la producción agrícola y por ser destino de una gran cantidad de jornaleros de campo provenientes del sur de México. Para referirme a este valle, empleo el seudónimo de Valle Sur.

6.1 Participantes de la escuela B

A continuación, hago una breve descripción de cada uno de ellos:

Raúl: era el director de la escuela B. Un hombre con 33 años de servicio en el sistema educativo, siempre en escuelas indígenas del Valle Sur. Se ha desempeñado como director por 20 años. Es de origen mixteco y hablante de la lengua, nacido en el estado de Oaxaca. Era participante activo de un partido político y del sindicato de maestros en la región. Se licenció como profesor por la UPN, en la unidad que se localiza en el Valle Sur. En la escuela B había permanecido como director por un espacio de 10 años y durante sus labores con este nombramiento, la escuela se adscribió al PETC en 2014.

Carmen: era personal de apoyo dentro de la escuela, ejecutaba las labores de conserje. Dentro de la escuela llevaba tres años en el mismo puesto, previamente estuvo en otras escuelas de la misma zona escolar por seis años con labores similares. Ella es de origen mixteco y nació en el estado de Oaxaca. Además de la limpieza tenía a su cargo el cuidado de la puerta de la escuela y realizaba trabajos de oficina para el director como fotocopiar documentos, guardaba materiales e iba a la sede de la supervisión por algún encargo de la escuela.

Germán: era profesor con base en la escuela B, en la que había estado durante cinco de los quince años que tiene de experiencia docente, siempre dentro del servicio indígena de la región. Es

de origen mixteco y hablante de la lengua, con una variante, llamada mixteco de la costa. Gracias a su dominio de la lengua, se inició en la docencia, ya que se requería a personas hablantes, aun cuando no tuvieran formación profesional. Luego, se licenció en la UPN. Al momento de concluir con el trabajo de campo, el profesor comentó que estaba en trámite su cambio de escuela.

Julio: era profesor de inglés dentro de la primaria y fue contratado como parte del PETC. Se integró al plantel en el ciclo escolar que corría al momento del trabajo de campo. Tiene estudios profesionales en Educación, es nacido en el estado de Guerrero, pero había radicado por un largo periodo en Estados Unidos de América, de ahí su dominio de la lengua. Tuvo un primer contacto con el PETC en el estado de Sinaloa, donde residía antes de llegar al Valle Sur, allí fue formador de profesores de inglés que colaboraban en el programa. Poco después de la segunda semana de observación del trabajo de campo de este proyecto, Julio renunció a Tiempo Completo para tomar un puesto en una institución de educación superior de Valle Sur.

Elías: era el supervisor de la zona escolar a la que pertenece la escuela B. Hablante de la lengua mixteco y también del mismo origen étnico, nació en Oaxaca. Tenía tres años de experiencia en el puesto, mismo que lo obtuvo gracias a su participación en la convocatoria del Servicio Profesional Docente. Previamente había sido encargado de despacho en una primaria de servicio indígena de otra zona escolar dentro del estado, a 120 kilómetros al norte de Valle Sur. Además de los estudios en docencia, Elías cursó la carrera de Derecho en la universidad pública estatal.

6.2 Descripción del contexto situado

La reconstrucción del contexto situado ofrece la oportunidad de describir el funcionamiento cotidiano del caso estudiado, las situaciones a las que se enfrentaba y como las enfrentaban los actores. Todos estos aspectos influyeron en la puesta en práctica de la política.

El entorno. La escuela B es una primaria indígena con más de 20 años de antigüedad. Se localiza en un fraccionamiento de una comunidad dedicada principalmente a la actividad agrícola (Valle Sur). El acceso al Valle Sur desde Ensenada, la cabecera municipal, es mediante la carretera federal 1. El traslado era de aproximadamente tres horas en autobús y durante las semanas del trabajo de campo había tramos en reparación. La carretera es el principal camino que conecta de norte a sur la península, es de doble carril, en buenas condiciones hasta la región donde se ubica la escuela y atraviesa varias poblaciones.

En el Valle Sur se concentran también las sedes de dependencias gubernamentales y servicios para atender a la región, ya que es sede de una delegación municipal. Para el momento del trabajo de campo, ya era antigua la lucha que algunos sectores de la población de esta región han mantenido por obtener la municipalización, sin que esto se haya logrado. Al respecto hizo señalamientos Raúl, quien me mencionó que ha sido, incluso, una estrategia que se ha empleado políticamente, pero no ha habido cumplimiento.

Asimismo, comentó que la región ha sido utilizada para la promoción política, incluso, por personajes de altos niveles, como presidentes de la nación. El servicio educativo ha sido también utilizado con estos fines, como la instalación de una “escuela ejemplar para el campo” hace aproximadamente 20 años, misma que, según el mismo Raúl, no operó sino unos días.

La población principal del Valle Sur era habitada por cerca 5 000 personas, según datos del último censo de población (INEGI, 2013). Sin embargo, en toda la región había unos 40 000 habitantes, en localidades dispersas por el valle, a lo largo de unos 50 kilómetros aproximadamente. El INPI (2019) estima que, en esta región, al menos el 40% son pertenecientes a grupos étnicos procedentes del sur del país.

Como ya mencioné, la actividad principal de trabajo es la siembra y cosecha de productos agrícolas. Históricamente este ha sido el principal motor de desarrollo del Valle Sur en los últimos 40 años. En la región se siembra y cosecha tomate y fresa, principalmente. Otras actividades económicas son la ganadería y los servicios. Como puede observarse en la figura 9, recuperada en enero de 2020 de la página web Google Maps, la colonia Norte, donde se ubica específicamente la escuela B, se encuentra rodeada de campos dedicados a dichas labores.

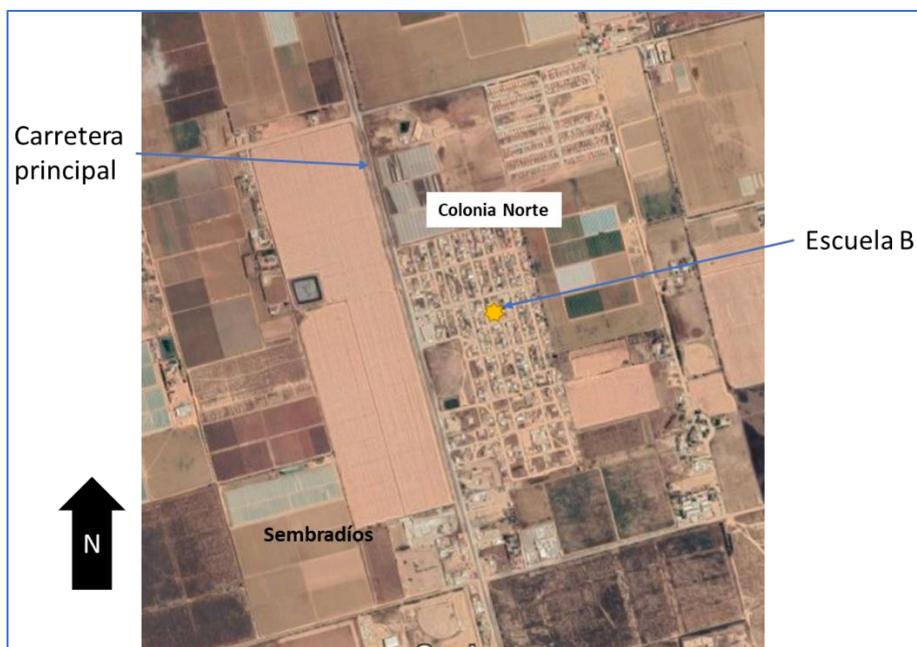


Figura 10. Mapa de localización de la escuela B en la comunidad de Valle Sur

Fuente: www.google.com/maps

Con respecto al ambiente de la colonia, algunos de los describieron los alrededores de la escuela como espacios en los que usualmente era tranquilo vivir, pero en los últimos años aumentó la delincuencia; incluso, antes de iniciar una de las reuniones, los docentes comentaron sobre un crimen cometido en las cercanías días previos. La mayoría de los delitos que se cometían en la zona estaban relacionados con el narcomenudeo.

La escuela. La escuela B en el ciclo 2018-2017 era un plantel con un director con nombramiento, quien, además, era un docente con amplia experiencia (más de 30 años de servicio en educación indígena). Asimismo, la escuela fue fundada en los años 80 y su crecimiento continuaba con la construcción de nuevos edificios.

Tabla 17. Datos de la escuela B en el ciclo 2017-2018.

Fundación	Distancia a la supervisión	Número de profesores	Número de alumnos
Años 80	56 kms.	6 docentes	156 niños (al momento del trabajo de campo)

Fuente: elaboración propia

La escuela era un plantel que contaba con seis aulas para clase, una para cada grupo; dos salones de menor espacio eran empleados para el funcionamiento de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y para la cocina; otras tres aulas se utilizaban como: dirección, biblioteca y sala de computación; un cuarto más como bodega y espacio para el resguardo de herramientas; también había dos baños. Había un patio cívico que al mismo tiempo era una cancha de basquetbol; existían dos espacios más, uno hacia el norte, en el que había juegos infantiles, árboles y plantas con flores y otro hacia el sur del terreno, el cual estaba cubierto de tierra, tenía dos porterías y los niños lo utilizaban para jugar futbol. Había algunos jardines y jardineras, estas últimas frente a los edificios con aulas. También un edificio de reciente construcción con dos salones que, según información de los miembros de la escuela, serían empleados como dirección y cocina, de esa forma, el aula que ocupaba la dirección podría ser usado por USAER.

La escuela contaba con tres accesos, al poniente, al norte y al sur del terreno; el que se usaba para el ingreso y salida de los niños era el poniente, el norte -que, al parecer, era la entrada principal- no se usaba y el sur, que era utilizado en algunas ocasiones. La escuela contaba con energía eléctrica, agua, alcantarillado, así como con servicio telefónico y conectividad a internet. En la figura 10 puede observarse un esbozo de la distribución de edificios y espacios dentro de la escuela.

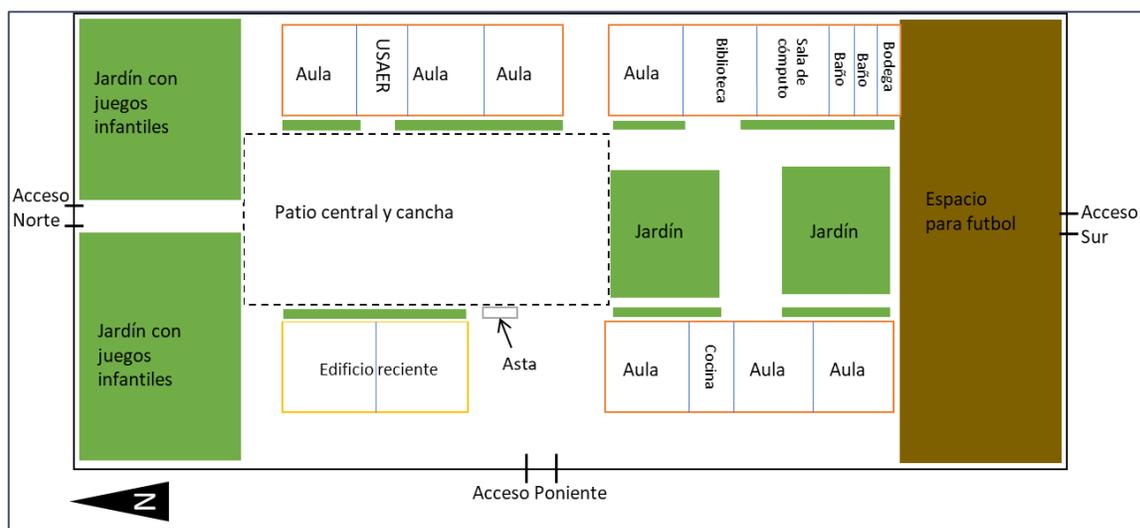


Figura 11 Croquis de la escuela B en el ciclo escolar 2017-2018

Fuente: elaboración propia

Contexto situado. Los datos que corresponden a esta dimensión se desprenden de la técnica de análisis cualitativo de datos, sugerida por Mayring (2014). El contexto situado, descrito por Ball, et al. (2012), lo he tomado como una dimensión deductiva a la cual conecté las categorías producidas del análisis inductivo. Dichas categorías son las que se enuncian en la tabla 17, como puede observarse, las categorías son seis, en las que se agrupan 20 códigos. La información de la que ha derivado esta clasificación corresponde a las relatorías de dos de las tres semanas de trabajo de campo y, en total, localicé 293 fragmentos de texto. A continuación, se describen.

Tabla 18. Categorías y códigos de la dimensión de contexto situado.

Categorías	Códigos	Frecuencia
Condiciones sociales y familiares del contexto	Características de las familias de los alumnos	11
	Características sociales del entorno	11
	Características de los alumnos	8
	Características políticas del entorno	3
La planta laboral de la escuela B	Circunstancias personales de los docentes	4
	Actitudes de los docentes	3
	Circunstancias de otros trabajadores de la escuela	3
	Falta de docentes	2
Materiales de la escuela B	Material para evento especial	32
	Materiales permanentes	18
	Mesa de lectura para niños	8
	Reglamento interno	3
Gestión del director de la escuela	Gestión administrativa	55
	Manejo de la disciplina de los alumnos	33
	Regulación del trabajo docente	16
	Manejo financiero	4
	Atención a padres de familia	34
Reflexiones diversas de los miembros del colectivo	Gestión pedagógica	43
		18

Fuente: elaboración propia

Condiciones sociales y familiares del contexto. La mayoría de las familias de los alumnos eran originarias del sur del país, principalmente de Oaxaca, Guerrero y Chiapas, entre otros. Las madres y padres de familia, en términos generales, se dedicaban a trabajar en los campos agrícolas. Sus hijos

se encontraban entre la primera y tercera generación nacida en Baja California y pocos de estos niños hablaban alguna lengua indígena, según la información proporcionada por los docentes de la escuela.

Miembros de la comunidad escolar, como Raúl, German o las profesoras de 2º y 4º grado, mencionaron, en diferentes ocasiones, que pocas madres o padres de familia atendían a los llamados de la escuela:

en las reuniones generales vienen los mismos papás, son los mismos que vienen, los que faltan son los mismos, y el problema que atacamos nosotros es para aquellos que... es para aquellos que no asisten, esa ha sido una discusión que hemos tenido; o sea, hay un problema sí, son para aquellos alumnos... bueno (sic), papás que no vienen, y los que vienen son los que mayormente pues están al tanto (Germán, 15, 248-254).

O Carmen, la conserje de la escuela:

pues yo siento que es igual, no se ve mucha participación de los papás, siempre son los mismos, siempre son los mismos papás que están, este, apoyando en la mayoría está trabajado y no, pues no se ve en la participación, el interés de todos pues, del papá se puede decir que, del 100, me imagino que son como él, pues si, (...) 50% este, de la participación de los papás (Carmen, 9, 133-137).

Durante el periodo del trabajo de la investigación se suscitaron algunos sucesos en los que fue necesaria la presencia ante el director de padres de familia de alumnos involucrados, como: a) la ausencia de un niño de sexto grado por temor a represalias tras una pelea entre compañeros, situación ante la cual la madre, hablante de mixteco de la costa, acudió a solicitar el cambio de escuela y fue disuadida por Raúl para que continuara en el mismo plantel, apoyado por el profesor Germán, quien domina la variante del idioma, así como el equipo de USAER; b) o el caso del niño que, además de no saber leer acorde a su nivel (segundo grado) había golpeado a una niña, por lo que se solicitó la presencia de la madre, quien sostuvo una plática con el director sobre estrategias para la mejora en la lectura, así como fomento de valores, mediante ejemplos y enseñanzas que a él le comunicaron en su momento: "Hijo, los pleitos, ni ganándolos son buenos", le citaba Raúl a la señora una expresión enseñada por el padre de éste.

La mayoría de los niños residían en la misma colonia de la escuela o en fraccionamientos vecinos; el alumno que vivía a mayor distancia provenía de un sitio ubicado aproximadamente a siete kilómetros.

La planta laboral. Cada uno de los grupos estaba compuesto por entre 20 y 25 niños y el profesor o profesora. En total había seis docentes para atender a los grupos en el horario regular (de 8 a 12:30 horas): cuatro mujeres y dos hombres, todos de origen mixteco con diferente dominio de la lengua. Dos de ellos tenían más de cinco años de trabajo en la escuela, una tenía más de un ciclo escolar, los tres con plaza dentro de la escuela; las restantes se habían integrado al plantel en 2018 como profesoras interinas. Una de estas profesoras fue suplida poco después de terminar la segunda semana de trabajo de campo, por otra profesora que obtuvo el puesto de trabajo gracias a sus resultados en el examen del SPD. Uno de los profesores con plaza, al concluir cada día con su función dentro de la escuela, se traslada a la sede de la supervisión, a pocos metros de distancia, donde realiza otro trabajo como ATP hasta las 17 horas. Otro de los profesores con plaza, Germán, continuaba el trabajo en la jornada extendida hasta las 15 horas con el mismo grupo que atendía durante la mañana. Cerca de concluir el trabajo de campo, supe que ambos profesores se irían pronto del plantel, el primero por jubilación y el segundo por haber solicitado cambio a otra escuela más cercana a su casa.

En la escuela no había profesor de educación física, así que los docentes eran quienes cumplían con esta actividad en sus grupos.

Además de los docentes de jornada regular, había personas que apoyaban en el trabajo durante las dos horas y media añadidas por el PETC; estas personas se encargaban de los grupos cuyos docentes de jornada regular se retiraban a las 13 horas; esto ocurría en cinco de los seis grupos.

...con la que más me apoyo en cuanto a impresión de copias, en cuanto a recado a los maestros, todo eso, es con la conserje (jeje), con la conserje, y, este, es con la que más, más más me apoyo, sí, este, pero ya, en sí para las actividades que se hagan en, aquí en la escuela pues todos en conjunto (Raúl, 33, 216-219).

Las funciones que realizaba la conserje, tal como lo mencionó el director en el fragmento citado, eran diversas, y era su principal apoyo. Por su parte, la conserje mencionó en la entrevista dos inconvenientes principales: por un lado, la falta de capacitación para el puesto que desempeña, e incluso, expresó que le gustaría aprender habilidades como la plomería, necesarias en esta labor; además, manifestó que el director no era equitativo con todos los trabajadores de la comunidad escolar, que a ella se le exigía más que a otros y ella esperaba que él:

...fuera estricto, pero con todos, así como sea con uno, que sea parejo (...) con todos, incluso, el trabajo igual que no se le cargue más a uno y a otros no (Carmen, 9, 261-263).

Carmen realizaba actividades como: llevar el control de la mesa con libros de lectura que se colocaba algunos días en la hora del recreo; apuntar en una lista a los alumnos que llegaban tarde, así como solicitar a los papás de estos niños que firmaran dicha lista; tocar el timbre en los horarios de entrada, recreo, comida y salida (aunque ella menciona que esa acción le correspondería a los profesores de guardia); cuidar que no faltara agua potable; todas las funciones de aseo, fuera de las que los docentes y alumnos realizaban dentro de las aulas.

Otra persona que cumplía actividades de apoyo dentro del plantel era la encargada de la cocina y la cooperativa. Ella fue contratada mediante el PETC para servir la comida enviada desde el restaurante proveedor; ésta, a su vez, contrató a otras tres personas que le ayudan en esta labor.

Además, en el tiempo que estuve en la escuela, dos jóvenes de nivel medio superior acudían dos veces por semana a realizar labores dentro de la escuela como parte del servicio social que debían cumplir. Entre las actividades que ejecutaron fue pintar con cal los árboles, barrer, estibar material de construcción, entre otras.

En las instalaciones del plantel B se ubicaba con una USAER. Esta unidad era atendida por dos especialistas en problemáticas relacionadas con el aprendizaje. Uno de ellos asistía todos los días a la escuela y la otra persona tres veces por semana. De acuerdo con la información que se mencionó durante el trabajo de campo, son pocas las escuelas que tienen este beneficio, ya que se esperaba que las personas que laboran en la unidad pudieran atender otras escuelas cercanas. USAER era vista como algo provechoso para la escuela, como lo menciona un Germán:

pues una de las mejores fortalezas es el equipo USAER, que es un equipo que, que nos ha estado apoyando bastante pienso porque, pues, a partir de la problemática que se suscite en la escuela, ya sea con alumnos o de todos los grupos o algunos padres de familia o con algunas actividades que tengan que ver con los rasgos de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, la inasistencia, bueno, este, problemas de conducta y demás, pues ellos son... se canaliza, ellos ven algunas dinámicas, estrategias a seguir, entonces, este, pues, es un buen equipo (Germán, 15, 124-130).

Gestión del director de la escuela. Entre las categorías que emergieron de los datos con el análisis cualitativo de contenido, se encuentra una que se refiere a las acciones que realiza el director de la escuela. Como se enuncia en el título de este capítulo, para él no había nada nuevo, la autonomía de gestión ocurría en las decisiones que debían de tomarse en lo cotidiano.

Los fragmentos de los textos que integran esta clasificación se engloban en seis códigos: gestión administrativa, manejo de la disciplina de los alumnos, regulación del trabajo docente, acciones de manejo financiero, atención a padres de familia y gestión pedagógica.

Las actividades vinculadas a la gestión administrativa son aquellas realizadas con fines burocráticos y de sostenimiento de las instalaciones; de éstas, las que se presentaron durante mi estancia fueron: elaboración y entrega de documentos para preinscripción; lectura de documentos sobre llenado de formatos diversos; búsqueda de materiales y artefactos de la escuela que fueron tomados de la dirección por los docentes y no devueltos; requerimientos al personal de la cocina sobre el servicio de alimentos; revisión de las instalaciones y reparación de descomposturas o solicitud al personal de apoyo, principalmente la conserje de realizar los arreglos y limpieza; atención a asuntos sobre la graduación de niños de sexto grado; respuesta y atención a diversos requerimientos recibidos vía electrónica; elaboración de material informativo, como circulares, dirigido a docentes y padres de familia dentro del plantel; indicación de actividades para personas que hacen servicio social en la escuela.

Los otros agentes educativos, es decir, los docentes, la conserje, personal de USAER y el personal de apoyo daban respuesta a las solicitudes administrativas del director, como llenado y entrega de documentos diversos; cumplimiento de indicaciones como abrir la reja, atender a personas externas que lo requerían; guardar equipo o materiales.

Sobre las acciones de manejo financiero, debido a que en los tiempos en los que realicé el trabajo de campo se celebró el día internacional de las lenguas maternas (DILM), la mayoría de las ocasiones que se mencionó el tema de los recursos económicos estuvo relacionado con la preparación de las actividades de este día: presupuesto para la compra de telas del vestuario de la estampa que se presentó y otros materiales necesarios. Sin embargo, un aspecto relevante es que Carmen era quien resguardaba y administraba el dinero que se obtenía con la cooperativa escolar, entre las funciones que realizaba como parte de su labor de apoyo. Ese dinero era empleado para la compra de materiales y solución de situaciones emergentes, como ella misma se lo señaló a Raúl en una conversación: "me hubieran pedido de la cooperativa también, pero no, no [no se acercaron]".

El manejo del trabajo docente se refiere a las actividades que Raúl realizaba con el fin de orientar la labor de los profesores de jornada regular. Con estas acciones buscaba promover atención en las reuniones, la iniciativa del profesor, permanencia en sus grupos y darle prioridad a estar ahí, en lugar de atender otros aspectos que no requiere que estén presentes, por ejemplo, insistirles a las

profesoras de 4º y 6º grado que ellas se retiren a su salón ya que no era necesario que se quedaran en el espacio donde se tomaban las medidas para los vestuarios de los niños que participarían en la estampa.

Asimismo, les hacía notar a los docentes el uso eficiente de los recursos, como el uso de la copiadora para fotocopiar en grandes volúmenes; el cuidado de aparatos y algunos materiales que debían ser maniobrados por ellos y no por los alumnos.

Un aspecto que Raúl resaltó como conflicto era la falta de planeación de los docentes y el uso de planeaciones que estaban disponibles en línea, sin realizar ajustes acordes a las necesidades de sus grupos o integrar contenidos para la enseñanza de la lengua indígena. Otro conflicto que señaló fue el hecho de que una profesora se retiraba del plantel en cuanto terminaba su horario, sin avisar en ocasiones, lo que le dejaba claro que no estaba disponible para alguna tarea extra que se requiriera,

Raúl, constantemente, hacía comparaciones entre la situación que se vivía en ese momento y la de la planta docente que antes se encontraba en el centro:

pues ellas, ellos, ellas (sic) [planta docente antigua] se entregaban al trabajo, ¿cómo le hacían? no sé, pero se entregaban al trabajo decían bueno... En esta ocasión, pues, vemos un personal que no sé ni a qué hora se va, ni a qué horas llega... ese es el conflicto, entre maestros ese es el conflicto (Raúl, 33, 237-239).

Otra acción que se realizaba era la atención de las madres y padres de familia. Varios de los asuntos a tratar con estas figuras eran conducidos por el propio Raúl y no sólo eran aspectos administrativos, sino que había otros asuntos tratados que eran índole pedagógica, como son el llamado de atención que hacía a algunas madres y a un padre para dar “buenos ejemplos” a los niños, la enseñanza de valores y evitar castigos perjudiciales. Además de este tipo de asuntos, Raúl también elaboró y entregó una constancia de estudios que requería una madre para continuar recibiendo un apoyo que le brindaban en su lugar de trabajo; atendió los casos de madres de familia que llegaban del preescolar contiguo para la preinscripción a primaria. Durante el tiempo que estuve en el plantel, Raúl organizó una reunión con padres de familia para tratar el asunto sobre la indisciplina de los niños.

En cuanto a la gestión pedagógica, por parte de los docentes, la enseñanza de la lengua indígena es de las primeras impresiones que tuve: nos acercamos al salón de cuarto grado y escuché que repasaban algunas palabras primero mencionándolas en castellano, luego en la lengua mixteca. En otro momento, el profesor de quinto grado habló con Raúl sobre la interpretación del himno nacional

en lengua mixteca, misma que debería ensayar con algunos de los alumnos. Es decir, se realizaban acciones dentro y fuera del aula para promover dicha lengua.

Un tema que resultó destacable fue la puesta en escena de una estampa, un baile perteneciente a la Guelaguetza del pueblo mixe para la celebración del DILM. Las profesoras que se encargaron de esta actividad principalmente fueron las de segundo y tercer grado, aunque Raúl intervenía continuamente, sobre todo con el fin de que los niños le dieran a la actividad la seriedad que se requería.

La celebración se llevó a cabo de la siguiente forma: un día antes, después de la reunión de directores de la zona para la capacitación de la reunión de CTE, éstos se dirigieron al plantel en donde se llevaría a cabo la celebración para la colocación de mantas que sirvieran de sombra. Al día siguiente, todos los centros de la zona escolar se reunieron en ese plantel; al evento acudieron autoridades educativas locales, como el supervisor Elías, y representantes de diferentes dependencias gubernamentales. La actividad comenzó con honores a la bandera, el canto del himno nacional en castellano y en mixteco; luego, Elías dirigió unas palabras también en ambos idiomas y explicó el motivo de la celebración; enseguida, se presentaron las estampas de cada una de las escuelas, éstas eran bailes típicos de diferentes estados del sur y de Baja California, así como canciones y lectura de escritos alusivos al día. Por último, cada escuela entregó a los alumnos que asistieron un almuerzo y se retiraron; los directores permanecieron para retirar las mantas y ayudar a arreglar el patio de la escuela. Un aspecto que me llamó la atención es que no todos los alumnos asistieron al evento, sólo aquellos que participaron en las estampas fueron requeridos, aun cuando esta actividad se consideraba de aprendizaje.

Un aspecto constante era que Raúl llevaba a cabo actividades pedagógicas en la dirección con los niños que eran enviados a ese lugar como castigo; dichas actividades se trataban de aprendizaje de valores, la motivación por la lectura y uso de estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, por ejemplo, cuando pone a prueba a un niño al hacerle leer una frase de un libro y, luego de escribirla en una hoja y recortada por palabras, solicitarle que las arme de nuevo en el orden correcto.

Otra actividad que promovía Raúl, según él mismo lo señaló era “la mesa de lectura”. Esta actividad la pude observar en mi primera visita para la negociación de acceso a la escuela y en la primera semana de trabajo de campo; durante la segunda semana no se realizó por el clima frío, así como por la proximidad de la celebración del DILM; en la tercera semana, Raúl dijo que volverían a

ponerla más adelante. La mesa de lectura se colocaba los miércoles al principio, luego, martes y jueves, durante el recreo, con la finalidad de que los niños se acercaran, vieran los diferentes libros que eran colocados y, si alguno les interesaba, podían llevárselo para leerlo sólo con apuntarse con Carmen, quien llevaba el control de los préstamos. Los libros fueron comprados con recursos del PECT o habían sido donados y eran de diferentes géneros: cuentos infantiles, historietas, fábulas, novelas, entre otros. En una ocasión, al ver Raúl que no hubo mucha respuesta de los alumnos, tomó un libro que le pareció interesante, entró a los grupos de cuarto, quinto y sexto, leyó un fragmento y se detuvo en una parte que parecía iniciar lo más interesante, luego, les decía que, si querían saber lo que continuaba, se acercaran a la mesa de libros.

El primer día que estuve observando en la escuela se celebró una reunión extraordinaria del CTE a la que asistió toda la planta docente y laboral. En esta reunión se trataron algunos temas sobre los alumnos, Raúl hizo énfasis en el uso de estrategias didácticas que motiven a los estudiantes a aprender y enfatizó el uso de los materiales que hay en la dirección, el empleo de la cancha para hacer actividades, aun cuando las que se llevan a cabo fuera del aula no fueran consideradas de aprendizaje, como él y otros docentes expresaron.

Al respecto de logro en el aprendizaje, en la tabla 18 se muestran los resultados que obtuvieron los alumnos de sexto grado de dos diferentes ciclos de este plantel en evaluaciones externas. Como puede observarse, tanto en lenguaje y comunicación como en matemáticas, aumentó el porcentaje de estudiantes en el nivel I y, aunque lo mismo ocurrió en el nivel III en ambas habilidades, es muy ligero, incluso, en el nivel IV, en lenguaje y comunicación no hay estudiantes y en matemáticas, la cantidad disminuyó de un ciclo a otro.

Tabla 19. Resultados de la escuela B en evaluaciones externas

Ciclo	Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de logro en:							
	Lenguaje y Comunicación				Matemáticas			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
2014-15	37.0	48.1	14.8	0.0	33.3	29.6	22.2	14.8
2017-18	43.5	39.7	17.4	0.0	47.6	14.3	28.6	9.5

Fuente: elaboración propia, con información de PLANEA, 2019

El tema de la disciplina de los alumnos también emergió durante la reunión extraordinaria del CTE y para el cual se establecieron diversos acuerdos, ya que consideraban alarmante la conducta de diferentes alumnos, “¡se les está saliendo de las manos!”, exclamó el director. De esa reunión, los acuerdos a los que se llegaron fueron: mantener comunicación con los padres de familia empleando diferentes medios; hacerles saber a los niños “qué es lo que se espera de ellos” y que “sus acciones tienen consecuencias”; así como realizar “sesiones abiertas” para que asistieran los padres de familia y compararan el comportamiento de sus hijos con el de los demás niños y comprendieran la situación; asimismo, se plantearon reforzar los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y honestidad, al inicio de cada jornada escolar durante media hora. Esto quedó establecido en el documento de planeación de la escuela: Ruta de Mejora.

Raúl, principalmente, como el profesor de quinto grado o Julio, manejaban situaciones de indisciplina mediante acciones como la confrontación con los alumnos; diálogo con cada uno de ellos por parte del director y búsqueda de apoyo por parte del personal de USAER. Era frecuente que los docentes tanto de jornada regular como el personal de jornada ampliada enviaran a la dirección a los estudiantes para que el director hablara con ellos y, en algunos casos, con los padres de familia.

Menciono lo anterior, ya que implica elementos importantes en la puesta en práctica de una política educativa.

El *ethos* es un aspecto muy evidente en la práctica profesional de Raúl, ya que mucho de su discurso estaba impregnado de lo que él creía como bueno y necesario para los estudiantes (como las confrontaciones que hacía y en las que les hacía hincapié a los niños en actitudes como asumir la responsabilidad de los propios actos, decir la verdad, enfrentar las consecuencias con entereza o demostrar respeto), para los docentes (por ejemplo, los comentarios en los que les pidió a sus docentes que tengan una actitud de iniciativa, el cuidado de las cosas materiales, continuar con la formación o cumplir con las obligaciones que como docentes tienen en la escuela) para las madres y padres de familia (cuando les insistía en la formación de los valores como el respeto, el trabajo o la responsabilidad mediante el ejemplo cotidiano). El medio que utilizaba era el constante diálogo, así como el uso de anécdotas o ejemplos de vida que reforzaran lo que estaba instruyendo.

Raúl le daba un peso especial a la disciplina y de esa forma procuraba hacer que se cumplieran las acciones dentro de la escuela. Aunque delegaba a los docentes, como la preparación

para la estampa para el DILM, constantemente estaba presente en los preparativos, desde el baile, la adquisición o elaboración de los materiales requeridos o la vestimenta adecuada.

Ahora bien, era frecuente escuchar comparaciones entre la planta docente que había en ese momento y la que tuvo en otras épocas, sobre todo al momento de resolver problemas; consideraba que los anteriores profesores mantenían una actitud de empuje y tomaban decisiones por sí mismos en favor de dar soluciones. Respecto a los profesores interinos que en ese momento tenía, decía:

el resto [de los docentes] ya es, este (sic), pues, interino, tres interinos y, pues, quieras o no, es un conflicto grande porque, pues, este (sic), no vienen pensando en arraigarse a la comunidad, ellos vienen a hacer una chamba y, por lo tanto, pues, lo demás ya no les incumbe, no les interesa más (Raúl, 33, 248-251).

La actitud de desconfianza que hizo evidente Raúl hacia los docentes que no tenían seguridad laboral dentro del sistema o, al menos los que se encontraban dentro de la misma escuela, también se demostraba con correcciones frecuentes a estos docentes, a través de llamados de atención en reuniones o en persona. Esta actitud en el director se relaciona con lo que Tschannen-Moran (2014) y Butler y Cantrell (1984) llamaron previsibilidad, una faceta en la que los actores de una organización se anticipan a las acciones de otros miembros y con base en esto se establece la confianza o desconfianza. En este caso, la previsibilidad de Raúl había surgido, en parte, por una serie de experiencias que lo orientaban hacia esto.

Por otro lado, Raúl era un director que impulsaba a los docentes, en especial a los interinos, a que buscaran cursos de formación continua, en particular los que se referían al NME, que estaba por entrar en vigor en todo el sistema educativo. Incluso, les comentaba que la adquisición de nuevos aprendizajes mediante estos cursos les daba mayor oportunidad de obtener una plaza de trabajo.

La importancia que Raúl le daba a tener una planta docente con el mayor número de personas con plaza se hizo más evidente cuando una profesora que recién se incorporó a la escuela gracias al concurso del SPD y el director le mencionó que iba a luchar por que permaneciera en la escuela.

De esto infiero que Raúl creía que mientras existiera mayor estabilidad laboral de los docentes, también habría mayor estabilidad en la escuela, en cuanto al logro de aprendizajes y el manejo general de la escuela. A este respecto, López-Yáñez (2010, s.p.) mencionó que “la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad que se acrecienta en escuelas situadas en entornos socioculturalmente desfavorecidos”. Precisamente, la falta de estabilidad laboral es una

situación vulnerable que se vivía en el sistema educativo nacional y las escuelas del servicio indígena también la padecían.

A lo anterior se sumaba la próxima salida de dos profesores con plaza, lo que ponía a la escuela frente a la posibilidad de aumentar los docentes sin suficiente estabilidad laboral.

Además, otro aspecto que se percibía como vulnerable y por el que en otros ciclos escolares se había luchado en la escuela era el de mantener abiertos los seis grados de forma separada, ya que la cantidad de estudiantes en los grupos de 5° y 6° no lograban superar los 20 estudiantes al inicio del periodo, por lo que existía la “amenaza” de fusionarlos en uno solo.

En términos generales, se observaba una planta docente que cumplía con su trabajo, pero muchas veces no cumplía en la forma como el director esperaba. Luego, el líder era percibido como exigente (quizá demasiado) y varios docentes eran percibidos por el líder como no suficientemente cumplidos.

En cuanto a los *contextos materiales*, la escuela B era un plantel con más de 30 años de antigüedad y que aún continuaba creciendo en instalaciones. Recientemente se había construido el edificio que albergaría la cocina y la dirección con el apoyo del programa Escuelas al 100. No obstante, según Raúl, no se concluyó del todo, por lo que la escuela debía equipar el edificio, en una plática personal, el director expresó sarcásticamente “se hizo con Escuelas al 100, pero quedó en 70”.

Algunos puntos sobre los contextos externos son los siguientes: las familias de los niños también eran convocadas para el tequio, al igual que la escuela A, sin embargo, no obtuve evidencia de esto. No obstante, como ya mencioné, el personal de USAER, Germán, Carmen y el propio Raúl mencionaron que la asistencia a la escuela para fines de seguimiento de los alumnos o apoyo al plantel se concentraba, generalmente, en las mismas madres y padres de familia.

Estos agentes, a diferencia de la escuela A, se mostraron más distantes durante el tiempo de mi trabajo de campo. La presencia de estas personas en la escuela era sobre todo para atender el llamado de algún profesor o el director para hablar sobre algún aspecto de disciplina o aprendizaje de los alumnos, ya sea de forma individual o en reuniones colectivas. De esta forma era la principal relación entre la planta laboral y estos agentes. Ahora bien, Raúl residía en la misma colonia, a poca distancia del plantel, por lo que conocía a varias de las familias que acudían a la escuela, de esta manera mantenía comunicación con algún alumno en situación a considerar.

Por otro lado, la relación que se establecía entre el centro y la supervisión era importante, debido a la cercanía entre ambas sedes. Las reuniones que debía realizar la supervisión con los

miembros de la zona escolar se llevaban a cabo dentro la escuela B; asimismo, si la escuela acudía con más rapidez a la supervisión cuando le era requerido algo.

Sin embargo, había algunas disputas entre Raúl y Elías. En una plática personal, Raúl comentó que Elías no tenía formación de base como profesor, sino que era otro tipo de profesionista que emigró al servicio educativo y estudio una maestría; luego, gracias al SPD ascendió rápidamente al puesto que entonces desempeñaba. Consideraba, pues, que no tenía el conocimiento suficiente para estar en donde se ubicaba, había “inexperiencia en el supervisor”; en la entrevista mencionó: “la relación ocasional no está muy bien porque a veces yo si le digo ‘oiga esto no se hace así’, el tiende a molestar y [...] así están las cosas” (Raúl, 33, 174-175).

Elías, por su parte, mencionó en una comunicación personal, que Raúl era demasiado crítico, tanto que, en varias ocasiones, impedía o entorpecía el logro de ciertos objetivos en la escuela.

De lo anterior, se pueden inferir algunos puntos correspondientes a la micropolítica de la organización. Raúl se observa como un líder que sentía la necesidad de mantener el control de la organización escolar; delegaba, según lo que se muestra, pero esperaba actitudes similares a las de los docentes con los que compartió anteriormente en profesores que tenían poco tiempo de incorporarse en la escuela y, además con otras condiciones laborales.

El director observaba conflictos en aspectos que se salían de su control, como los que él mismo enunció: el de la docente que llegaba y se retiraba de la escuela sin avisar; o el conflicto “grandísimo” del personal de tiempo completo, a quienes no les podía “exigir porque no les están pagando” por parte del programa. El conflicto, según Ball (1987), se hace presente cuando el “orden negociado” dentro de las organizaciones escolares se perturba.

Ahora bien, los miembros de la planta laboral pueden identificar el rompimiento de ese orden negociado o asumido, en la medida en que perciban que sus intereses personales son también perturbados, por ejemplo, Carmen, quien esperaba que Raúl “fuera estricto, pero con todos, así como sea con uno que sea parejo con todos, incluso, el trabajo igual que no se le cargue más a uno y a otros no, que sea este equitativo” (Carmen, 3, 261-263); o, bien, la docente que era encargada de comprar las telas para el vestuario de la estampa y que ante el llamado de atención de Raúl por no haberlo hecho, respondió que “sin dinero no podía hacer nada”, aun cuando el director le dijo que se le repondría la cantidad gastada de forma inmediata.

Con respecto a la relación con el supervisor, ocurría lo que Ball (1987) llamó disputa ideológica: por un lado, Raúl se apoyaba en su experiencia y también en un celo profesional, de

manera que no le es grato que alguien que considera ajeno al gremio sea quien esté al frente de la zona escolar a la que pertenece; por otro lado, Elías, pertenecía a la generación que obtuvo el puesto ocupado gracias a un elemento de la política, por lo que se consideraba capacitado y su opinión de Raúl era como una persona no proactiva a lo que se impulsaba desde la supervisión.

Cada uno de estos aspectos de la micropolítica intervinieron en la forma como se recontextualizó la política de gestión escolar en la escuela B.

Hasta aquí he presentado algunos rasgos significativos del contexto de la escuela B, los cuales permiten ver cómo funciona de forma cotidiana, las situaciones a las que se enfrenta y algunas ideas sobre la forma de pensar de quien lidera. A continuación, explicaré con mayor detalle cómo es que en este contexto se interpreta la gestión escolar dentro de la operación del PETC.

6.3 El proceso de la interpretación de la escuela B

Los procesos de interpretación son entendidos en este estudio como una decodificación del mensaje sustancial de los textos de la política, la cual se lleva a cabo por actores que pertenecen a instituciones inmersas en una cultura y que, además, ellos mismos tienen una historia de participación política propia que puede ser diversa (Ball et al., 2012). Es decir, cada uno de los actores involucrados le imprime un significado a la política pública y que tiene relación con su propia historia; dicho significado surge de ese enlace entre los eventos previos y presentes vividos por el actor educativo y el contacto con los textos y discursos genéricos de la política.

La información que a continuación presento es producto de los mismos análisis que se llevaron a cabo para describir el contexto situado. En este caso, del análisis cualitativo de contenido, identifiqué dos categorías con cuatro y tres códigos respectivamente, así como dos categorías sin códigos. En total encontré 60 fragmentos de los textos de las relatorías que corresponden al proceso de interpretación. En la tabla 19 se enumeran las cuatro categorías con respectivos códigos y/o fragmentos.

Tabla 20. Categorías y códigos de la dimensión de procesos de interpretación

Categorías	Códigos	Frecuencia
<i>Interpretación de la política de gestión escolar</i>	Opinión sobre el sindicato	2
	Opinión sobre el Servicio Profesional Docente	3
	Opinión sobre la formación docente	1
	Opinión sobre los docentes	6
Opiniones relacionadas con la política de gestión escolar	Manuales de ejecución de la gestión escolar	15
	Crítica sobre el reparto de recursos	9
	Crítica de la gestión	5
Narradores y críticos de la política		12
Opinión sobre el Nuevo Modelo Educativo y la autonomía de gestión escolar		6

Fuente: elaboración propia

La interpretación de la política de gestión escolar. La escuela B, como ya he mencionado, estaba adscrita al PETC desde el ciclo escolar 2015-2016. Este programa había sido un vehículo para la instalación de la política de gestión escolar en los centros educativos, la cual ya estaba en curso con la RE de 2013. Sin embargo, se hizo mayor énfasis en los planteles que pertenecían al servicio indígena, debido al compromiso generado por el Plan Indígena para el Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar de 2014. Por esta razón, se agregaron algunos aspectos a la gestión de las escuelas. Para esto los actores educativos habían tenido que comprender el programa y lo que en éste conllevaba, así como otorgarle un significado en aras de lo que implicaba para ellos en distintas dimensiones: profesional, laboral, personal, por mencionar algunas.

Interpretaciones relacionadas con los docentes. Comienzo por describir los significados que le otorgaban los participantes a las cuestiones vinculadas a los docentes como el ingreso y tránsito por el sistema, la formación y capacitación, además del papel del sindicato. Todos estos aspectos tenían una relación con la gestión escolar

A juicio de Raúl, el Servicio Profesional Docente había afectado el funcionamiento de la escuela; él estaba de acuerdo con esta normativa, sin embargo, le parecía que se centraba demasiado en la evaluación escrita y que ésta era muy teórica y carecía de preguntas sobre cuestiones prácticas; ponía como ejemplo la preparación de la estampa para el DILM. Además, decía que había tenido

personal que había llegado por medio del SPD y que “no había dado el ancho”, además de que continuaban con la práctica de descargar las planeaciones disponibles en internet sin hacerles ninguna adecuación.

Sobre el mismo tema, Elías mencionó que fue gracias al SPD que él ocupó el puesto de supervisor de la zona escolar, aun cuando en el escalafón todavía estaba lejos de llegar a director, o de supervisor; sin embargo, indicaba que era una “reforma” con una característica punitiva, que condicionaba el acceso al sistema y excluía a profesores que, aunque no tenían mucha habilidad para responder un examen, eran “buenos maestros” frente a grupo. Él mismo se consideraba habilidoso para contestar pruebas como la del SPD, pero no le parecía suficiente evaluación si se tomaba en cuenta sólo ese instrumento.

Otro aspecto sobre el que emitió su opinión Raúl fue la intervención que tenían algunos miembros del sindicato en la asignación de plazas; señalaba en principio que, gracias a la RE de 2013, este órgano “ya no tenía poder” en cuanto a la asignación de plazas para docentes. No obstante, había algunos miembros que habían “obtenido [plazas] para sus hijos”, a pesar de que, para entonces, este tipo de acciones ya se había restringido.

Con respecto a la formación, capacitación o retroalimentación que recibían los docentes para la realización de los CTE, Germán mencionó que él procuraba acercarse a los textos que se anexaban a los documentos para la realización de las reuniones, de manera que pudiera estar más “de lleno” en las actividades que se trataban ahí; así él consideraba que había aprendido sobre criterios de evaluación y el funcionamiento del Registro Escolar en Línea (REL).

Por otra parte, Raúl opina que las personas que habían sido contratadas para realizar las capacitaciones sobre el Nuevo Modelo Educativo (NME), aunque tenían mucha preparación, no tenían mucha experiencia; él creía que, siendo un centro de maestros en línea, debía “estar un experto, uno que ya haya cubierto grupo uno, que sí entienda el tema, que domine el tema, es el que debe de estar y pues aquí lo hacen diferente” (Raúl, 33, 45-47).

Asimismo, con respecto a las observaciones a docentes que se solicitaban como parte del trabajo del CTE, Raúl prefería otra forma para llevar a cabo esa actividad, en la que expertos eran los que observaban, en lugar del director, ya que podían tener mayor conocimiento para retroalimentar.

Los actores como Elías o Raúl desempeñaban el rol de narradores de la política. Las opiniones que he destacado son aspectos que tenían relación con la gestión escolar, en tanto que el SPD debía integrar a la planta laboral de las escuelas personal calificado como gestor; asimismo, este elemento

de la RE, como mencionó Raúl, le quitaba poder al sindicato (al menos en teoría) sobre el reparto de plazas en el sistema educativo, lo cual, según él no ocurría del todo.

Más adelante discuto sobre los roles de diferentes actores en la recontextualización.

Opiniones relacionadas con la política de gestión escolar. Ahora describo las percepciones sobre la gestión escolar en diferentes situaciones: en el día a día de la escuela o en las entrevistas.

La puesta en práctica el PETC y los atributos de la política de gestión escolar incluidos en este programa requirió la elaboración de documentos específicos dirigidos a los actores dentro de la escuela, en especial al director. Dichos documentos generaron diferentes impresiones.

Los “manuales de ejecución de la gestión escolar” eran documentos que estaban disponibles en línea, aunque Raúl constantemente se quejaba de la dificultad para descargarlos o para enviarlos en las opciones que se señalaban.

Asimismo, Raúl dedicaba tiempo a la lectura del manual que se envía a las escuelas de todo el sistema para realizar la reunión del CTE. Estos documentos son enviados en los primeros días de la semana en que se celebrará la reunión para que los directores lo conozcan; además, se realizaba una reunión uno o dos días antes con el supervisor para revisar los puntos que se solicitaba que fueran tratados en el CTE y continuar el trabajo de la Ruta de Mejora. Sobre la capacitación para las reuniones del CTE, Elías mencionó que, en su calidad de supervisor, era convocado para recibir la primera preparación a este respecto, la cual se ofrecía a algunos representantes a nivel estatal una semana antes de que se realizara el consejo en los centros escolares, de manera que estos, a su vez, capacitaran a otros supervisores, además de los directivos de sus zonas.

Durante el tiempo que estuve presente en la escuela, Raúl dedicó entre 3 y 4 horas diarias en promedio para el llenado y revisión de los documentos que solicitaba el sistema, la supervisión o los programas a los que estaba adscrita la escuela.

Sobre la celebración del CTE, una opinión que es útil para comparar el PETC entre subsistemas estatales es la de Julio: él mencionó que, como profesor contratado para la jornada ampliada, no estaba obligado a asistir a las reuniones, aunque sí había asistido algunas ocasiones. Julio tenía la experiencia de haber trabajado como capacitador de profesores de inglés para el PETC en el estado de Sinaloa; al integrarse al programa en Baja California, se dio cuenta que era diferente. Sobre el trabajo en Sinaloa, él comentó:

...mmm, la organización de tiempo completo en el estado de Sinaloa no voy a decir que es algo enteramente estructurado, pero por lo menos en el área de inglés es algo que tiene (...),

mucha más congruencia [en comparación con el de Baja California], hay más orden, hay mucho más apoyo o por lo menos se siente uno como docente mucho más apoyado por parte de quien está, de nuestro, de los superiores, eh, sabes quién es tu coordinador, sabes quién es tu, este, tu asesor, sabes que alguien te va a venir a visitar, sabes cuál es el programa que debes de cubrir, hay un proceso constante de actualización por parte de, si no lo marca quizás tiempo completo, eh, si las personas que están a cargo del departamento de inglés están constantemente actualizándose... (Julio, 1, 37-44).

Lo anterior deja entrever que una política o un vehículo de ésta, como fue el PETC tampoco se instala de forma semejante en niveles intermedios como son los subsistemas estatales, sino que en todo ámbito por el que transita es recontextualizada.

Ahora bien, los textos, situaciones y pronunciamientos sobre el PETC, la gestión escolar, el manejo del CTE y la elaboración de la Ruta de Mejora han dejado en los actores diferentes opiniones.

Sobre el PETC hubo visiones encontradas: por un lado, Elías comentó que le parecía un buen programa, ya que a través de éste se hacía llegar recursos para mejorar la gestión y proporcionar la alimentación a los niños dentro de los planteles, sin embargo, siempre había situaciones problemáticas como la entrega tardía de dichos recursos. Por otro lado, Raúl explicó en la entrevista que el programa había servido como una “medalla” para algunos funcionarios de gobierno y que expresaban que había sido útil, pero él creía que, por el contrario, era un “programa fracasado”, que afecta, por su tardanza, al pago de los docentes. Y en otro momento, añadió que el fracaso se profundizó porque los profesores de la jornada extendida no le presentaban a él su planeación didáctica; y, haciendo alusión a este personal, insistió en que los profesores con arraigo en el plantel tenían más interés por el aprendizaje de los niños.

En cuanto a los recursos que se requerían para que la escuela funcionara no sólo dentro del PETC sino bajo las ideas del NME, Raúl mencionó que los lineamientos señalaban la realización de actividades, pero que no se otorgaban los recursos suficientes para ello, “pero de todos modos hay que buscar la forma que se logren las cosas”.

Narradores y críticos de la política. El narrador es una figura importante en la interpretación de la política, ya que su trabajo es transmitir a otros (usualmente sus subalternos) los significados de las disposiciones inscritas en los textos y discursos. El narrador tiene la posibilidad -y de hecho lo hace- de transmitir sus propias impresiones respecto a estos objetos normativos, como lo señalan Ball et al. (2012). En este caso, Raúl, como director tenía la encomienda de ser el principal narrador.

Durante la entrevista Raúl declaró que no fue convocado para recibir algún tipo de capacitación sobre la gestión escolar o reflexionar junto con otros homólogos sobre este tema bajo la forma que promovía la RE, solamente se lanzaron algunas convocatorias para participar por internet en foros, en los cuales no participó por parecerle un medio no adecuado. Dijo que esperaba que hubiera foros presenciales para discutir al respecto y al parecer sí hubo, pero nunca supo dónde.

Hubo diversos momentos en los que cumplió con este rol como narrador, por ejemplo, al explicar algunas modificaciones importantes del PETC, como el hecho de que ya no eran los directores quienes firmaban como contratantes del personal de jornada extendida, lo cual significaba para ellos una responsabilidad grave; o al señalar algunas contradicciones de “la gente” del programa como el pedir el llenado de documentos que les correspondía a ellos.

Un ejemplo sobresaliente fue el momento en que Raúl instruyó a sus docentes sobre las condiciones que se esperaban del NME: a) se establecían aprendizajes clave, pero no los materiales; b) los docentes tenían el compromiso de conocer el documento del NME, principalmente los interinos, ya que ellos son quienes estaban en la búsqueda de una plaza y prepararse en este tema les podía abrir puertas.

Beech y Meo (2016 p. 11) señalan que la interpretación de las políticas supone “un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado”, es decir, las estrategias que se diseñan para transmitir los significados tienen como base las situaciones que se viven en los diferentes espacios. Así, vemos a Raúl tratando de hacer notar la necesidad de comprender la normatividad del NME a través de un elemento que es de interés para la mayoría de sus docentes.

Ahora bien, esta comprensión de la normatividad no se esperaba que fuera en una actitud pasiva, sino que hubiera la construcción de una opinión al respecto, de ahí que Raúl expresara en una de las reuniones del CTE “lean, profesores, lean, para que no le crean a todo lo que diga la CNTE [Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación] ... pero lean, para que le crean a la CNTE”.

Opinión sobre el NME y la autonomía de gestión escolar. El tema de la autonomía de gestión curricular generó dos opiniones contrarias en las entrevistas. Elías expresó que este tipo de gestión no se ha alcanzado, que estaba muy lejos:

todavía faltaría, pues, que no sean tantos tramites tan administrativos porque de ahí es donde absorbe mucho el tiempo a los, sobre todo a los directores y los maestros, pues, prácticamente trabajan solos cuando el director debería de estar acompañando al docente en su quehacer docente (Elías, 2, 254-257).

Esta crítica partía de experiencias más cercanas en tiempo, y con una idea más fundamentada en lo que los textos de la política de gestión escolar sugerían. Por otro lado, Raúl expuso una reflexión a partir de experiencias más antiguas: él consideraba que la autonomía de gestión escolar es algo que no tenía nada novedoso, es algo que formaba parte de la escuela misma:

la autonomía siempre ha existido. Yo no sé de donde están sacando esto, la autonomía siempre ha existido, la gestión, ¿qué es la gestión? pues, es más que nada, eh, son las necesidades de la escuela, el que tienen uno que estar este (sic), pues, la palabra, gestionando a través de instituciones para cubrirlas (Raúl, 33, 96-100).

Él pensaba que la autonomía curricular no era nueva en la educación indígena, ya que los docentes tenían que hacer sus adecuaciones de acuerdo con las necesidades que se manifestaban en los grupos.

En la escuela se identificaron diferentes roles de actores de la política, en algunos casos, como el de Raúl, más de uno: el director, además de ser narrador, es un crítico de la política, al estilo como lo caracterizan Ball et al. (2012), ya que en diferentes momentos de su vida profesional ha cumplido con funciones de representación sindical. Asimismo, era entusiasta de la política, ya que promovía el aprendizaje de los contenidos del NME y el cumplimiento de las actividades establecidas para las sesiones del CTE. Además, era un emprendedor (*entrepreneur*) en tanto que suscitaba formas para el acercamiento a la política, como las reuniones de estudio para completar el curso en línea sobre los aprendizajes clave.

Otros actores, como Germán y Julio, generaron y expresaron sus propias conclusiones sobre el PETC: el primero se mostraba optimista en la utilidad del programa, pero reconocía las limitantes en el uso de las líneas de acción; el segundo, aunque creía que era bueno, encontraba el programa como un asunto de mucha burocracia y exceso de estrategias que se volvía imposible cumplirlas todas. Estos actores como intérpretes de la política de gestión escolar y su vehículo, el PETC, fueron una muestra de lo que otros miembros de la escuela expresaron en diferentes momentos a ese mismo respecto.

Los procesos de interpretación y traducción, según menciona Ball et al. (2012) se entrelazan de manera muy íntima, al punto que pueden confundirse. Es por esta razón que, aunque en este apartado traté el tema los significados que rescatan los agentes educativos de la política de gestión escolar, es fácil notar que se inmiscuye de forma automática con acciones o prácticas. En el siguiente apartado me dedico a describir los procesos de traducción.

6.4 Procesos de la traducción de la escuela B

Los procesos de traducción corresponden a aquellas acciones que se realizan con la finalidad de llevar a la práctica la política en los espacios objeto (Ball et al., 2012). Los procesos de traducción y de interpretación mantienen una estrecha relación, suceden casi de forma espontánea, ya que los actores constantemente extraen y resignifican las sustancias de las políticas para darles vida dentro de la organización escolar. En este apartado presento los procesos de traducción en la escuela que es el caso de Raúl.

Al igual que en el apartado de los procesos de interpretación, en la tabla 16 muestro el resultado del análisis de las relatorías. Para la traducción presento siete categorías y 18 códigos, como producto del análisis cualitativo de contenido. Relacionado con estos procesos identifiqué 181 fragmentos, mismos que describiré más adelante.

Tabla 21. Categorías y códigos de las dimensiones de procesos de traducción

Categorías	Códigos	Fragmentos
Actores de la traducción	Actores modelo de la política	3
	Agentes externos	6
	Entusiastas	9
	Transactores	2
Capacitaciones para la traducción	Capacitación para la traducción de la gestión escolar	23
	Capacitación para el Consejo Técnico Escolar (CTE)	3
Recursos diversos brindados por programas	Condiciones de trabajo del personal de PETC	6
	Recursos diversos del PETC	4
Gestión del PETC	Gestión administrativa de Tiempo Completo	26
	Gestión pedagógica de Tiempo Completo	17
	Reuniones del CTE	2
Rendición de cuentas	Rendición de cuentas	9
	Evaluación de aprendizaje	23
Documentos de la traducción	Documentos informativos sobre aspectos de la gestión	18
	Materiales de la traducción	9
	Ruta de mejora	5
Relaciones externas de la escuela	Relación con la supervisión	10
	Relación con otras instancias	6

Fuente: elaboración propia

La forma como presento el proceso de traducción es la misma que en los apartados anteriores: las categorías que emergieron del análisis cualitativo de contenido los utilizo como apartados en los que describo de forma narrativa los códigos del mismo análisis.

Actores de la traducción. Los tipos de actores de la traducción que mencionan Ball et al. (2012) y que identifiqué en el trabajo de campo son: agentes externos, entusiastas y transactores; en el caso de los actores modelo de la política, no son mencionados de forma explícita por los autores, incluso, se menciona que estos pertenecen al tipo de actores entusiastas; sin embargo, considero importante mencionarlos aparte, ya que existen actores que de forma manifiesta expresaron su agrado o “entusiasmo” por el programa y la política de fondo (la gestión escolar); mientras que otros no lo manifestaron, más aún, tuvieron una postura crítica de la misma, sin dejar por ello de esforzarse por hacer bien su trabajo.

Con respecto a los actores modelo de la política, en la escuela se suscitó una situación que puede ejemplificar muy bien esto: el director le mostraba a Carmen una planeación realizada por una profesora de la misma escuela y expresaba que era un trabajo “bien hecho” ya que incluía en los contenidos de enseñanza material para la enseñanza de la lengua indígena, además de otras adecuaciones que, de acuerdo con lo que el propio Raúl mencionó, deben hacerse para el tipo de servicio que se brinda.

Otro ejemplo de actores modelo de la política es el que relató Raúl sobre sus antiguos profesores “con plaza”: esto lo mencionó mientras pensaba en la forma de que, al menos los profesores interinos se apoyaran entre sí para concluir con uno de los cursos de capacitación sobre el NME que se ofrecían en línea. Él recordaba que con “sus maestros anteriores” era más sencillo lograr este apoyo en “carrera magisterial”, ya que todos acordaban reunirse por las tardes para estudiar, exponer los diferentes temas y avanzar en las tareas para alcanzar el reconocimiento.

Ahora bien, los actores toman actitudes entusiastas cuando realizan acciones como la de Raúl al reunir a los docentes en la biblioteca y solicitarles que se integraran a un curso en línea sobre las próximas evaluaciones externas; para ello, proyectó la interfaz de la página y mostró la forma de acceder y responder el primer ejercicio, haciendo hincapié en la facilidad de este proceso.

Otros actores que se presentaron en la institución fueron los agentes externos y los transactores. Los primeros son personas que no pertenecen al plantel, pero que, en este caso, realizaron obras en favor de la escuela y también, como en la escuela A, actuaron sin el pleno

conocimiento de que estaban promoviendo una parte de la política de gestión (agentes promotores involuntarios de la política). En este caso eran dos estudiantes de psicología de una universidad privada de la región que acudieron a la escuela para impartir cursos sobre la prevención de la violencia.

Los segundos eran agentes de organismos evaluadores o encuestadores que se presentaron para obtener información sobre el funcionamiento de algún programa o, bien, apoyaban en la instalación de algún elemento de la política. Durante el tiempo que estuve presente en la escuela, llegó un individuo que se identificó como encuestador del programa PROSPERA y que pretendía conocer la opinión del director sobre la forma en que operaba este programa con las familias que forman parte del plantel.

Con respecto a los actores receptores de la política, es decir, los profesores nóveles, es importante mencionar que los docentes interinos formaban parte de este tipo de agentes de la traducción de la política, dado que eran personas que estaban a la expectativa de la obtención de una plaza y por esta razón, cumplían con determinadas actividades que les pudieran abrir oportunidades. Por ejemplo, tres docentes interinas por recomendación insistente del director se inscribieron a cursos de capacitación sobre el NME. Este tipo de docentes escuchan “las interpretaciones de las interpretaciones” (Ball et al. 2012; Beech y Meo, 2016) de los agentes más experimentados, en este caso, Raúl y los profesores, como Germán, que en ocasiones intervenían para respaldar lo dicho por el director. No obstante, las profesoras interinas ya tenían algún camino recorrido en el sistema; una de ellas presentó, posterior a mi visita, el examen de oposición del SPD; las dos restantes estuvieron a cargo de la actividad de la estampa de la Guelaguetza para la el DILM; dos de ellas prestaron servicio en el horario extendido del PETC y decidieron dejarlo después de verse afectadas por los pagos retrasados. Eran agentes que ya habían generado cierta experiencia y habían tenido oportunidad de crear significados propios sobre el programa y el sistema en general. Por estas razones, no eran del todo personal novel, al menos no en el sistema educativo.

Ahora bien, sobre el tema de los docentes interinos, Raúl expresó en más de una ocasión que “no le gusta” que en el plantel haya interinos, sobre todo porque consideraba que no tenían el suficiente arraigo para interesarse por los problemas de la escuela. Añoraba a los antiguos profesores, ya que ellos “resolvían las cosas, mientras él tenía más espacio para dedicarse a lo propio de la dirección” (lo que ya discutí en el apartado de contexto situado). Estos profesores de plaza se fueron de la escuela gracias a los concursos del SPD, pues, obtuvieron puestos directivos y esta circunstancia trajo para el centro una planta docente con más interinos.

Germán y Julio opinaban respecto del tema de los docentes interinos que “es un área de oportunidad”, puesto que, el primero consideraba que es la escuela que más movilidad había tenido en la zona escolar; el segundo pensaba que la falta de arraigo de docentes era una de las principales causas por las que había “bastantes cosas” que “no se habían resuelto o mejorado”.

Dichas opiniones no sólo pertenecen al proceso de interpretación, sino que se conjugan con el de traducción, ya que éstas surgen del contacto con la realidad y diversas experiencias cotidianas, sean o no propias de la política, pero con las que los participantes habían construido una opinión no sólo de los docentes interinos, sino, incluso, de una normatividad específica, la del SPD, a la que Raúl acusaba abiertamente y también Germán, aunque soslayadamente, de provocar esta situación en el plantel. De esta forma paradójica, la gestión escolar cotidiana se consideraba afectada por un elemento de la RE que pretendía integrar a los centros escolares personal con las habilidades de la gestión que la misma reforma promovía.

Capacitaciones para la traducción. En la traducción de una política es muy común encontrar este tipo de acciones; son ejecuciones que funcionan como dispositivos con los que se procura transmitir las ideas de la política de la forma más cercana a como fueron concebidas, aunque las interpretaciones de la multitud de sujetos que median todos estos espacios o contextos de producción de las políticas (influencia – elaboración de textos – puesta en práctica) se hacen inevitablemente presentes y las reconfiguran (Ball et al., 2012).

La capacitación para la traducción de la gestión escolar ya sea administrativa o pedagógica, es una tarea que Raúl como director buscó con mucha insistencia en sus docentes interinos. Raúl realizó reuniones, incluso, durante el recreo, para incitar a los docentes a que se inscribieran a los cursos que se ofrecían en el catálogo en línea de formación continua para maestros.

Los tópicos de estos dos cursos eran centrales en el marco del programa y de la política de gestión escolar, en tanto que elevar la calidad de aprendizaje, la cual era medida a través de instrumentos como el de PISA, así como usar los resultados de este tipo de pruebas en favor de óptimas decisiones, eran propósitos establecidos tanto por el PETC como en el Acuerdo 717, es decir, de lineamientos para la gestión escolar. De este modo, el ofrecer estos cursos era parte del proceso de traducción, pues, orientaban a los docentes a la puesta en práctica de un determinado elemento de la política; asimismo, el hecho de acceder a ellos ofrecía a los docentes insumos para generar sus propias interpretaciones.

Previo al CTE, se llevó a cabo una reunión de capacitación con los directores de los planteles de la zona escolar, tanto de primaria como de preescolar; ésta se celebró en la biblioteca de la escuela B y fue presidida por Elías, el supervisor. El total de personas presente en el espacio eran 24.

Elías les presentó a los docentes una serie de diapositivas en las que había información que debía ser tratada en la reunión de CTE de las escuelas; asimismo, los profesores contaban con una guía de esa reunión del consejo. Los temas que se trataron en esta capacitación fueron:

- a) criterios para la práctica de observación en clase: antes de la siguiente sesión del CTE toda la planta de docentes junto con el director debía observar una clase de alguno de los profesores del mismo plantel; para esto, el observado debía preparar una sesión de aproximadamente una hora conforme a un plan propuesto dentro de la guía del CTE y los observadores realizarían la actividad con una guía de indicadores o lista de cotejo. La sesión se videograba y este recurso junto con la lista de cotejo de cada uno de los docentes serían los insumos para trabajar en la reunión de aprendizaje entre pares y diálogo pedagógico, según se menciona en las guías del consejo.
- b) La obtención de información para el sistema de atención temprana (SISAT): los profesores de cada grupo deberían de presentar en el CTE los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, en particular, de los alumnos con rezago escolar tanto en la aplicación de diagnóstico (septiembre) como la de seguimiento (febrero); también debían señalar cómo habían evolucionado el resto de los alumnos. Esto con el fin de establecer estrategias en conjunto para ayudar al logro de los niveles esperados. Esta información debería ser enviada a la supervisión después de concentrarse a la brevedad y, recopilada, presentarse en las instancias correspondientes del sistema educativo.
- c) Revisión de algunos aspectos sobre el ámbito de la autonomía curricular del NME: los directores discutieron sobre los posibles clubs de aprendizaje que podrían ofrecerse en sus escuelas, mientras Elías enunciaba algunos ejemplos. También se empleó un vídeo para ilustrar cómo se pueden conformar dichos espacios de aprendizaje. Asimismo, se describió la forma como se implementaría en el siguiente ciclo escolar los diferentes campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social, con los que se complementarían los tres pilares del NME.

- d) Se revisaron también algunos pormenores para la celebración del DILM y, terminada la reunión todos los directores y el supervisor se dirigieron a la escuela donde se llevaría a cabo dicha celebración para colocar las lonas que servirían de sombra para los asistentes.

Ahora bien, los directores recibían estas capacitaciones cada mes y también el material del que trataría la reunión del CTE con los docentes de sus planteles, además de que se llevaban la consigna de elaborar ciertos productos y ser presentados a la instancia superior a ellos (supervisión) y ésta, a su vez, las presentaría como evidencia ante el sistema. Por lo tanto, estos elementos se convertían en dispositivos para la instalación de las normas establecidas, así como de estrategias específicas para la mejora de la práctica docente, de acuerdo con una serie de indicadores también dados desde otro nivel y de forma estandarizada, incluso, para este tipo de escuelas, de servicio indígena.

A final de cuentas, todos estos elementos ponen en evidencia una gestión marcada desde otros sitios totalmente externos al plantel, desde los cuales se pretendía mover a la escuela hacia propósitos que también le eran externos. La gestión, así llevada a cabo, tiene la función de una tecnología tal como lo propone Ball (2001a; 2001b), con la cual se pretende asegurar que determinadas ideas sean trasladadas e instaladas en las organizaciones escolares.

Recursos diversos brindados por el PETC. Este enunciado permite ver la realidad que vivían los profesores que prestaban servicio en el horario extendido del PETC.

[Me parece que] la otra dificultad que ha tenido el programa es que también a los maestros les pagan también muy tardío, por ejemplo, en este ciclo escolar les estuvieron pagando lo del mes de enero se los pagaron casi casi en abril y aparte y una tercera inconformidad que ha surgido es que anteriormente como es una compensación o era una compensación no generaba impuestos de ISR (Elías, 2, 106-109).

Al momento en que llegó el anuncio de que se cobraría el impuesto que se señala en la cita, es decir, a principios del año 2018; algunos de los profesores decidieron dejar el tiempo extra y dedicarse únicamente a la jornada regular, molestos, además, por la falta de puntualidad en el pago. De esta forma, fue contratado otro tipo de personal. Germán era el único docente de jornada regular en la escuela B que permanecía en el horario extendido con su propio grupo.

Las personas que fueron contratadas con recursos del PETC son psicólogas, quienes trabajan con los grados tercero, cuarto, quinto y sexto; además en este horario se integra uno de los ATP de la

supervisión, quien trabaja con los niños de segundo grado para mejorar la lectura, la escritura y las matemáticas.

Raúl durante la visita me externó algunas impresiones que tiene sobre este personal: menciona que ellos no tienen obligación de entregar su programación didáctica (aunque el profesor de inglés indicó que sí le muestra al director la propia); expresa además que “vienen [a la escuela] y, pues, lo primero que se le ocurre se lo ponen [a los niños]”. Esto coincide con lo que Julio dijo sobre el PETC en el estado de Baja California, sobre la falta de un programa a seguir para la línea de acción que él enseñaba.

Otro aspecto que formaba parte de las condiciones de trabajo del personal del PETC era la capacitación, la cual no se recibía por parte del propio programa. Incluso, Julio mencionó que no recibió una inducción al programa al integrarse. Elías manifestó en un enunciado de habilidad que:

Entonces esa capacitación [sobre los ficheros de las líneas de acción del PETC] la utilicé yo, bueno el conocimiento que yo tenía lo utilicé para capacitar a los profes de tiempo completo [...] a mis maestros, a mis docentes de tiempo, que solamente estaban cubriendo el tiempo completo (Elías, 2, 155-159).

Dicha formación la recibieron al inicio del ciclo escolar en que comenzó a operar el programa, sin embargo, muchos docentes dejaron el programa y los recién integrados no recibieron esta capacitación, por lo que él decidió brindárselas. Más adelante indicó que, para los fines del PETC y la publicidad que se la había hecho a nivel nacional, la capacitación no había sido suficiente.

El programa ofreció a las escuelas recursos financieros que habían sido utilizados para diferentes rubros preestablecidos: contratación de personal para tiempo completo; material didáctico; adquisición de dispositivos tecnológicos; mejoramiento de algunas áreas de la escuela. Este recurso no había sido constante, al igual que en el caso de la escuela A, de igual formase fue reduciendo gradualmente desde 2016, hasta llegar en 2018 a la cantidad de 40 000 pesos.

Otro recurso que ofrecía el programa y que, a diferencia del otro, éste sí había sido constante, según los participantes, es el de la alimentación para los niños. Para la región, según comentó Raúl, el PETC empleó como proveedor a un restaurante conocido, tal como los planteles de Valle Sur exigieron en su momento.

De este modo ha operado el programa en cuanto a este rubro. El PETC destinaba 15 pesos para la alimentación de cada niño, dinero que se entregaba al proveedor y éste hacía rendir el recurso para que todos los alumnos recibieran el bocado. En la escuela B, con la instalación de la cocina a

mediano plazo, se pretendía que el alimento fuera elaborado en el propio plantel y de esa forma, se sirviera recién hecho a los estudiantes.

Gestión del PETC. En esta categoría del ACC hay tres códigos: gestión administrativa de tiempo completo, pedagógica de tiempo completo y las reuniones de CTE.

Sobre la gestión administrativa del programa, las acciones que observé que Raúl realiza son: la supervisión del trabajo del personal del tiempo extendido; la atención a asuntos de la contratación del mismo personal; verificación de la entrega de alimentos a la escuela; mantener comunicación con la supervisión sobre diferentes aspectos del PETC y con instancias del mismo programa.

Con respecto a la gestión pedagógica, los fragmentos codificados dan cuenta de las actividades que realiza el personal del tiempo extendido, tales como: actividades de enseñanza y recreativas con los estudiantes; atención a situaciones particulares, como asistir a grupos que no tienen profesor en ese momento; acercarse al director para atender algún asunto de los alumnos; puesta en práctica de estrategias que refuercen los contenidos del horario regular.

En cuanto a las reuniones del CTE,

sí...digamos si...si cada escuela se reúne en su, en su centro de trabajo, salvo en dos ocasiones que la...que fue en este ciclo escolar fue la tercera y sexta sesión que fue aprendizaje entre escuelas entonces nos reunimos una vez en la escuela F y la otra en la escuela G, todas las escuelas de la zona se reunieron en esa escuela (Elías, 2, 60-63).

Así también en el caso de la escuela B. Su sede es la biblioteca del plantel, en esta reunión participan todos los miembros de la jornada regular, incluso, el personal de apoyo (Carmen) y, en ocasiones, el personal de USAER. El personal del horario extendido no estaba obligado a asistir.

La reunión oficial se realiza el último viernes de cada mes, como se marca en el calendario escolar oficial. Sin embargo, durante el tiempo de trabajo de campo, Raúl convocó a una reunión extraordinaria de todo el personal de la escuela, incluyendo al de horario extendido, con la finalidad de discutir situaciones de disciplina de los niños.

Asimismo, tuve la oportunidad de participar en una de las reuniones oficiales, en la quinta reunión del ciclo escolar, en la que se replicaron las tareas que se indicaron en la capacitación para los directivos.

Respecto al trabajo que se realiza en el consejo, German expresó:

lo que pasa es que anteriormente no se hacía [el CTE], me gusta, me gusta más cómo se está llevando a cabo, este, porque nos permite sentarnos y analizar los quehaceres de... de... de nuestra escuela (German, 5, 70-72).

Y Julio, quien había asistido a una reunión del consejo, pero que afirmó que se mantenía informado con el director sobre lo que se trabajó en cada reunión, pensaba que:

[me parece que] las ventajas [del trabajo del CTE] es el nivel al que se le compromete si le ponemos, al maestro, porque, hay un responsable para las actividades, hay un tiempo en lo que se debe de realizar esto y hay una medida para saber qué tan efectivos estamos siendo en lo que estamos haciendo, esa es una gran ventaja, puesto que son metas claras, sabes qué tienes que hacer, y a cuánto tiempo hay que lograrlo (Julio, 1, 259-263).

Los aspectos que se trataron en la reunión a la que asistí fueron:

- a) mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas (prioridad): la primera actividad de la reunión fue que los profesores dieran a conocer los resultados que habían obtenido en la prueba del SISAT en forma de porcentajes y con gráficas y si esto representaba un avance o un retroceso para cada estudiante en la obtención de estas herramientas básicas. A este respecto, Raúl les pidió que fueran sinceros y no trataran de disfrazar la información, aunque esto no significara un avance para la escuela.
- b) Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares y de Zona (condición): la siguiente actividad consistió en la explicación de la observación de una clase que toda la planta docente junto con el director llevaría a cabo en los días posteriores. Corresponde a esta condición ya que en el Acuerdo se menciona como una necesidad de consolidar espacios que permitan colegiadamente la autoevaluación y esta estrategia estaba encaminada a ello.

Sin embargo, durante la reunión, Raúl hizo un señalamiento: aunque se trataron aspectos relacionados con estas prioridades y condiciones para la mejora de la escuela, dijo que ya no se ha mencionado nada en la capacitación de seguir trabajando con la estrategia global de la Ruta de Mejora; no obstante, ellos registraron los resultados del SISAT en este documento mediante la técnica de FODA.

Con respecto al trabajo de la Ruta de Mejora, Elías expresó lo siguiente:

nosotros [el equipo de la supervisión de la zona] pasamos a las escuelas a verificar que la tuvieran [la Ruta de Mejora] y a partir también de ahí se hicieron algunas otras observaciones, porque algunas a pesar de que se les dijo se les dio para estructurar sus observaciones no

habían modificado su ruta de mejora entonces ya se, se trabajó con ellos para que aumentaran, corrigieran o eliminaran algunos aspectos que no estaban de acuerdo en la... en la ruta de mejora (Elías, 2, 82-88).

Esto se hizo a principios del ciclo escolar, después de que las escuelas les hicieron llegar estos documentos para ser retroalimentados. Las comunidades escolares, según las mismas guías, no estaban obligadas a entregarlos, si la supervisión quería conocerlos, tenía que acudir a cada plantel, pero en este caso sucedió así.

Ahora bien, el mismo Julio mencionó en enunciados de restricción, algunas desventajas de la forma de organización y planeación que se concreta en el CTE:

la parte que... me cansa es la burocracia del consejo técnico el, el... pareciera que todos los meses la información es la misma y entonces llega un punto donde los maestros ya nada más, “sí cámbiale esta palabra por aquella otra y mantengamos el mismo objetivo”, entonces creo que llega un momento donde ya no estamos verdaderamente siendo analíticos en cuanto a sí ya cumplimos esto, y lo podemos quitar y poner una estrategia nueva o nada más estamos “cámbiale dos tres palabras que siga siendo la misma estrategia de todo el año”, por la misma burocracia y el bastante papeleo que hay, porque hay maestros que llenan todo su papeleo, pero, no son efectivos en cumplir con todo lo que en el papeleo ponen, y hay maestros que no necesitan llenar todo el papeleo pero están cumpliendo con todo, entonces, creo que puede ser abrumador todo el trámite del consejo técnico, pero sí creo que podría, que es una estrategia, una herramienta bastante efectiva cuando se hace, se entiende lo que se tiene que hacer (Julio, 1, 263-275).

Esta es una interpretación que el profesor hace de una serie de acciones o puesta en práctica (traducción) que pudo observar en el tiempo dentro del plantel y de las pocas veces que acudió a este tipo de reuniones; aunque no dejó de lado la experiencia de trabajo que tuvo en tiempo completo en el estado de Sinaloa antes de integrarse a este equipo.

Germán, por su parte opinaba que una desventaja del CTE es que:

desde mi punto de vista y a partir de lo que hemos analizado a partir de los consejos escolares, es el tiempo, a veces planeamos, planeamos muchas actividades y... no se llevan a cabo (Germán, 5, 73-75).

A final de cuentas, lo que se pretendía con esta planeación era alcanzar alguna mejora en la escuela en el aprendizaje, en las instalaciones, en la relación con la comunidad y dentro de la propia

institución. Eran varios aspectos que optimizar, por esta razón había la abundancia de actividades planeadas tal como lo mencionó Germán.

Sin embargo, no deja de ser manifiesta una realidad que Ball anota “la gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización” (2001b, p. 158). La tarea impuesta a las escuelas de registrar las acciones que deben realizarse en aras a alcanzar distintos objetivos y de obtener un orden determinado desde otros niveles se establece como una necesidad a fin de darle soluciones a las dificultades que tiene la escuela. De esta manera, se registraban las evaluaciones y se hacían públicas; se “ideaban” estrategias y se les tomaba nota con el fin ilusorio de ser cumplidas a cabalidad por más que estas fueran. Esto deja inferir que la autonomía de gestión que se mencionaba constantemente, en realidad no estaba cerca.

Rendición de cuentas. Con respecto a la rendición de cuentas, el director hizo entrega de diversa información a la instancia del PETC como los contratos del personal del horario extendido; el llenado de plantillas sobre el personal que labora en el plantel, con auxilio de un manual, aunque tiene dificultades que no se resuelven con el instrumento y tiene que comunicarse a oficinas de la SEP en el estado, donde le indican que debe elaborar un oficio para mencionar que hubo rubros de la plantilla que no pudo responder porque el sistema no está habilitado para ello.

Luego, Raúl llama a la supervisión para informar sobre lo que le acaban de decir por teléfono de la dificultad para llenar el formato y de meter a todas las personas que laboran en la escuela en tal formato y que le dijeron que tiene que hacer un oficio y que lo hace para informarles que hará ese oficio (R19s, 104-107).

Sobre la evaluación del aprendizaje, había información que la escuela debía proporcionar a la supervisión, como la del SISAT, que ya mencioné. Asimismo, durante mi estancia en el plantel, se realizó la aplicación de un instrumento en preparación para PLANEA al grupo de sexto grado. Esta aplicación fue dirigida en parte por el director y el resto por la profesora, como ellos se organizaron previamente.

Las pruebas del SISAT eran aplicadas por profesores distintos a los ordinarios de cada aula, es decir, previamente, Raúl le asignaba a cada profesor un grupo distinto al propio. Una vez aplicados los instrumentos y revisados, cada docente le entregaba esta información al titular de cada grado, quienes procesaban los datos y lo presentaban, en este caso, durante la sesión del CTE, para luego ser rendida a la supervisión.

Documentos de la traducción. Además de la elaboración de la Ruta de Mejora, otro tipo de documentos que tenían relación con la política de gestión escolar como se establece en el Acuerdo 717 son:

- a) Sobre el CTE: guías del CTE; bitácora para los profesores; elementos informativos (presentaciones con diapositivas, carteles).
- b) Sobre la administración de la escuela: Módulo de Administración Escolar (manual); oficios elaborados por el director para profesores o para padres de familia.
- c) Relacionados con la comunidad: documentos sobre el Consejo Escolar de Participación Escolar.

Otro tipo de materiales de traducción eran las planeaciones didácticas que estaban disponibles en internet y que los profesores podían acceder a ellas, descargar, imprimir y presentar al director. Raúl mencionó al respecto que, incluso, hay empresas que les vendían a los profesores estos documentos y exámenes y la crítica principal del director era que varios profesores no hacían “un trabajo de contextualización de las planeaciones a sus grupos”.

Relaciones externas de la escuela. Además de la supervisión, escuela mantenía relación con otras instancias, como eran los demás institutos de la zona escolar. Como ya mencioné, las reuniones de capacitación se desarrollan en el plantel, lo mismo que la sesión de CTE que sostiene el supervisor con la planta docente y laboral de las escuelas multigrado de la zona.

Asimismo, la escuela mantenía relación con el preescolar contiguo, mismo que se hizo manifiesto en una ocasión, cuando la directora de ese plantel le solicitó a Raúl participar con la "danza del diablo" en el carnaval que estaban organizando.

Este hecho pertenece tanto a la dimensión de traducción como de contexto situado, ya que este tipo de actividades, aunque ya se realizaban en el plantel desde antes de la llegada de la política de gestión escolar, debían quedar estipulados en la Ruta de Mejora y de ello se discutía en el CTE como parte de la estrategia global.

Hasta aquí he dado a conocer los principales hallazgos de la escuela del Valle Sur. En el siguiente capítulo realizo mayor discusión sobre los hallazgos de ambos casos.

6.5 Enunciados en primera persona

Los enunciados en primera persona permitieron mostrar una internalización de algún hecho, actividad o condición de, en este caso, un contexto o una norma y ellos se ven a sí mismos como parte de un

proceso o no y esto queda descubierto, al menos en parte, mediante este elemento discursivo (Burkart, 2010; Gee, 2001a).

En la tabla 19 se pueden apreciar la cantidad de enunciados en primera persona que identifiqué en las entrevistas de los participantes de la escuela B.

Tabla 17. Frecuencias de los enunciados en primera persona

Tipos de enunciados	Participantes					Número total de enunciados
	Raúl	Carmen	Germán	Julio	Elías	
Acción	13	11	12	28	12	76
Restricción	11	6	3	20	17	57
Cognitivo	13	5	8	18	9	53
Estado	11	4	10	9	11	45
Logro	3	4	5	4	6	22
Afectivo	4	1	5	8	0	18
Intención	2	2	2	6	1	13
Habilidad	1	1	1	2	2	7
Total	58	34	46	95	58	291

Fuente: elaboración propia

Algunos ejemplos de ellos, de acuerdo con la tipología seleccionada, son los siguientes:

De los enunciados de acción (26%), por ejemplo, presento el siguiente perteneciente a Elías, sobre las acciones que debían de cumplirse de forma inmediata:

por citarte un ejemplo hace rato estaba revisando un correo que nos piden información del SISAT [Sistema de Alerta Temprana], información final SISAT para que lo presentemos el día 25, 25 26, no me acuerdo, pero es entre esta semana, entonces el SISAT [...] se aplica personalizado a los alumnos (Elías, 2, 201-204).

Con respecto a los enunciados de restricción (20%), Julio mencionó la limitante que encontraba en cuanto a la línea de acción en la que él se desempeñaba:

Creo que más que nada es ahí donde he sentido que, que... es el área de más oportunidad, la estructura de esta línea, porque... pues me pareciera como que es solamente una nube o una idea de lo que es y le pusieron un título, pero no hay algo concreto de lo que es esto, de lo que se está haciendo (Julio, 1, 104-107).

Por otra parte, Raúl, el director, reflexionó sobre el Nuevo Modelo Educativo y expresó un enunciado tipificado como cognitivo (18%):

Yo no le veo maravilla a este nuevo modelo educativo, y que sé que no va a ser, para mí, que ya pasé esa experiencia, no es, este nada novedoso ni nada difícil, este, lo único que, lo difícil es que, se debe uno, se debe uno de sentarse a trabajar y sobre todo a investigar, ahorita con él NME (Raúl, 33, 129-132).

Los enunciados de estado (15%) son con los que los participantes nos ofrecen una descripción de una situación o condición que hay o hubo en el contexto; Raúl habló sobre uno de los apoyos que hay en la escuela:

También tenemos apoyo con... el programa de convivencia, mandan libros; ahí no hay dinero en efectivo, esos son apoyos didácticos para trabajar con los niños, para papás, para los niños mismos, para los maestros (Raúl, 33, 86-88).

Un ejemplo de los enunciados de logro (8%) es el siguiente que mencionó Carmen, en el que hizo reconocimiento de un algo que aprendió del director de la escuela:

Pues, creo que de hecho yo desde que inicié trabajando siempre he sido puntual y sí, pues, también eso es lo que me ha ayudado, también de que él [el director] sea así, la puntualidad y ser responsable en el trabajo, es lo que, es lo que he visto de él (Carmen, 9, 234-236).

De los enunciados afectivos (4%), un ejemplo es el que German dijo, en el que indicó su apreciación del CTE:

Lo que pasa es que anteriormente no se hacía, me gusta, me gusta más cómo se está llevando a cabo, este, porque nos permite sentarnos y analizar los quehaceres de... de... de nuestra escuela (Germán, 15, 70-72).

Un ejemplo de enunciado de intención es el siguiente, en el que Julio habla sobre su función en el CTE:

trato de siempre buscar de qué manera los puedo apoyar en lo que ellos están haciendo en sus... o las decisiones que toman en sus consejos técnicos (Julio, 1, 197-199).

Por último, el tipo de enunciado menos pronunciado es el de habilidad (2%), de igual modo que en la escuela A. Un ejemplo de este tipo de enunciados es el siguiente: "porque yo me considero dentro de los buenos para contestar exámenes" (Elías, 2, 240-241), al preguntarle su opinión del SPD, su respuesta fue que hay quienes lo logran gracias a eso que dijo, a que son buenos en responder.

De igual forma que en el caso de la escuela A, los enunciados en primera persona, al ser recuperados de la voz de los propios participantes, permite realizar la triangulación junto con la interpretación que como observador realicé y los antecedentes empíricos y teóricos.

A continuación, describo las tres dimensiones centrales de mi análisis: contexto situado de la escuela B, proceso de interpretación y de traducción.

En la tabla 20, presento los enunciados en primera persona clasificados por tipo y por tópico, así como la cantidad de ocurrencias por participante y los totales. La información que contiene la tabla permite observar que los enunciados más abundantes, en lo que se refiere al contexto situado, son los de estado (35), seguidos por los de acción (22); los que presentan menor ocurrencia son los de intención y habilidad (4 cada uno), así como los de tipo afectivo (12). En total, localicé 121 enunciados que pueden responder la primera de las preguntas específicas de investigación.

Tabla 23. Enunciados en primera persona correspondientes al contexto situado

Tipo de enunciado	Tópico
Acción	Experiencias previas generales
	Actividades extraescolares
	Experiencias previas frente a grupo
	Relación con el director de la escuela
	Acciones de formación continua
	Acciones para la promoción laboral
	Experiencias en la obtención de recursos didácticos
	Acciones para la toma de decisiones en colectivo
	Trabajo con el personal de apoyo escolar
	Funciones del personal de apoyo escolar
Total	
Afectivo	Gusto por una actividad específica
	Respaldo de la autoridad escolar
	Simpatía por otros miembros del colectivo
	Gusto por estrategias de trabajo con padres de familia
	Desagrado por el uso de medios digitales
	Cuidado del trabajo docente
	Desacuerdo con la autoridad escolar
Total	
Cognitivo	Conocimiento curricular del área de inglés
	Opinión sobre el director
	Reconocimiento de habilidad docentes
	Opinión de la participación de padres de familia
	Opinión sobre el trabajo del supervisor

	Opinión sobre el entorno de la escuela Total
Estado	Origen de los participantes Antecedentes académicos y laborales Acceso al sistema educativo Experiencia previa en CTE Dificultades del trabajo en el aula Participación en el Servicio Profesional Docente Existencia de USAER en la escuela Participación en el sindicato de maestros Situación de la participación de padres de familia Circunstancias de la zona escolar Estatus de las familias de los alumnos Circunstancias de los docentes y personal de apoyo Conflicto en la escuela Contrariedades del entorno Total
Habilidad	Habilidad lingüística Habilidad para responder exámenes Habilidad para el trabajo docente Soluciones momentáneas a eventos emergentes Total
Intención	Cumplimiento de la labor Anhelo de formación de personal de apoyo Total
Logro	Logros académicos de los participantes Logro de ingreso al sistema educativo Logros en el desempeño profesional Aprendizajes actitudinales Logro de participación de padres de familia Recursos constantes en la escuela Logro de la conformación del servicio indígena Total
Restricción	Limitaciones personales Falta de capacitación para personal de apoyo Limitaciones del PETC por la lejanía de la sede Limitaciones en la contratación de profesores Falta de recursos varios Inasistencia de padres de familia

Dificultades en la relación con la supervisión de zona
Total

Fuente: elaboración propia

Al igual que en contexto situado, los enunciados clasificados para la dimensión de interpretación los obtuve de los mismos textos de las entrevistas a profundidad dirigidas a Raúl, Carmen, Germán, Julio y Elías. en la tabla 21 enlisto los tópicos que agrupan los fragmentos previamente clasificados por los tipos que propone Gee. Como puede observarse, estos fragmentos corresponden a cuatro tipos de enunciados: afectivo, cognitivo, intención y restricción. Los más abundantes son los enunciados cognitivos, con 12 tópicos y 30 fragmentos; los tres restantes contienen 1 y 2 tópicos con pocos fragmentos también.

Tabla 24. Enunciados en primera persona correspondientes al proceso de interpretación

Tipo de enunciado	Tópico
Afectivo	Insatisfacción por el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC)
	Valoración de la operación del PETC
	Conocimiento del PETC
	Conocimiento sobre el trabajo del Consejo Técnico Escolar (CTE)
	Opinión sobre el trabajo del CTE
	Opinión sobre la capacitación docente
Cognitivo	Opinión sobre el PETC
	Opinión sobre la autonomía curricular
	Valoración del Servicio Profesional Docente (SPD)
	Conocimiento de reuniones informativas sobre la Reforma Educativa (RE)
	Opinión sobre la forma de reflexión de las políticas
	Opinión sobre la autonomía curricular y el NME
	Total
Intención	Necesidad de estructura para la línea de inglés
	Aspecto negativo de la Reforma Educativa
Restricción	Opinión negativa del PETC
	Total

Fuente: elaboración propia

Los enunciados que clasifiqué para la dimensión de traducción emergieron de los textos de las entrevistas a profundidad de los mismos informantes. en la tabla 6.6 muestro los tópicos en que agrupé dichos enunciados. Estos fragmentos corresponden a los ocho tipos de enunciados: acción (14), afectivo (3), cognitivo (6), estado (5), habilidad (2), intención (6), logro (4) y restricción (16). Los

tipos que contienen menos fragmentos de textos son afectivos y los de habilidad con tres y dos respectivamente.

Tabla 25. Tópicos que corresponden a situaciones propias de la traducción de la política de gestión

Tipo de enunciado	Tópico
Acción	Acciones de experiencia previa en PETC
	Acciones de rendición de cuentas de PETC
	Primera experiencia en PETC frente a grupo
	Capacitación a profesores de PETC
	Trabajo en el aula con contenido de PETC
	Rendición de cuentas de otros programas
	Participación en Consejo Técnico Escolar
	Sede de los CTE
	Capacitación para el CTE
	Intercambio de ideas del CTE entre docentes
	Involucramiento a los padres de familia
	Tratamiento de la Ruta de Mejora
	Actividades administrativas urgentes
Participación en reuniones sobre la Reforma Educativa	
Afectivo	Seguridad que brinda el PETC
	Integración en el CTE
	Gusto por el trabajo en el CTE
Cognitivo	Propuestas para promoción de la lectura
	Valoración de la organización de la escuela
	Consecuencias de falta de maestros de base
	Falta de capacitación en líneas de acción
	Conocimiento del trabajo de la Ruta de Mejora
Consecuencias de falta de maestros de base	
Estado	Asistencia de profesores de tiempo completo al CTE
	Conformación del Consejo Técnico de Zona Escolar
	Formas de trabajo del Consejo Técnico Escolar
	Entrega de Ruta de Mejora
Estatus de recursos de programas de apoyo gubernamental	
Habilidad	Habilidad en la adaptación curricular
	Capacitación en cascadas de los docentes de TC
Intención	Necesidad de inducción al PETC
	Colaboración al trabajo docente regular
	Colaboración al trabajo del CTE

	Realización del trabajo dentro del CTE Intención de involucrar a padres de familia Necesidad de formación en estrategias para líneas de acción
Logro	Logro de las formas de organización del CTE Desempeño profesional con apoyo del Servicio Profesional Docente Recursos constantes de PETC Posibilidad de rendición de cuentas
Restricción	Limitaciones en la estructura del PETC Limitaciones en la experiencia en PETC Limitaciones de capacitación del PETC Limitaciones de capacitación en el Nuevo Modelo Educativo Falta de posesión de la Ruta de Mejora de profesores de TC Ineficacia en el uso del tiempo agregado Exceso de burocracia de Consejo Técnico Escolar Ineficacia del uso de la Ruta de Mejora Desuso de algunas líneas de acción Dificultades con las líneas de acción Desatención a la retroalimentación de la Ruta de Mejora Retardo de los recursos de PETC Cambio en condiciones de honorarios del PETC Dificultades administrativas para la autonomía de gestión escolar Falta de apertura para la reflexión sobre la Reforma Educativa Limitaciones en el uso de recursos de los programas de apoyo gubernamental

Fuente: elaboración propia

Los tópicos que se han presentado ofrecen un panorama de las realidades a las que se enfrentaban los agentes al momento de poner en práctica los diferentes aspectos que se señalaban en los textos y discursos de la política de gestión escolar y sus formas.

En el siguiente capítulo amplío la discusión que he realizado en el presente capítulo; asimismo muestro una descripción de las aportaciones del estudio y las conclusiones.

7. Aportaciones y conclusiones

El presente capítulo se integró con la intención de añadir algunos elementos de discusión que surgieron de la comparación entre los dos casos; también ofrezco respuestas a la pregunta general de investigación *¿Cómo se recontextualiza la política de gestión escolar en dos centros indígenas con jornada ampliada del estado de Baja California?*

De igual modo, describo las aportaciones al objeto de estudio, teóricas, metodológicas y sociales. Por último, presento algunas notas para ampliar la discusión y que pueden servir como insumo para nuevas investigaciones.

7.1 La recontextualización de la gestión escolar

Con base en las evidencias obtenidas para cada una de las dimensiones deductivas, ha sido posible dar respuesta a la pregunta que planteé al inicio del proyecto. Dicha respuesta la organizo de la siguiente forma: a través de las herramientas analíticas “tecnologías de la política”, deconstruyo la política y los dispositivos que se emplearon en su instalación en los centros escolares y la visión que obtuve desde la perspectiva de las dos escuelas; después, planteo tres tipos de gestión en las organizaciones escolares, clasificación que enuncio a partir de la forma como se origina dicho proceso.

Antes de comenzar a dar respuesta a la pregunta del planteamiento, es necesario aclarar que Ball et al. (2012) diferencian cuatro dimensiones en el ámbito contextual: contexto situado, culturas profesionales, contextos materiales y contextos externos. El contexto situado, como dimensión propuesta por los mismos autores, involucra la historia local e institucional, las formas en las que el centro escolar se ha desarrollado, así como los orígenes sociales, culturales y étnicos de los estudiantes y sus familias. La razón por la que decidí subordinar al contexto situado las otras tres dimensiones para fines de análisis, es el hecho de que estas escuelas (tanto A como B) son instituciones que surgieron a partir de dos luchas similares en el fondo: grupos étnicos que han emigrado en busca de trabajo, que pelearon por el reconocimiento de sus derechos, entre ellos, el de la educación y que, al momento del trabajo de campo, veían a cada uno de estos planteles como un símbolo del logro alcanzado. Por lo tanto, son escuelas que tienen un vínculo importante con los miembros de la comunidad escolar.

Las principales diferencias encontradas al comparar ambos planteles se refieren al contexto situado, a la forma como se organiza la planta laboral y al estilo de liderazgo de quienes estaban al

frente y la intervención de las familias en las actividades de la escuela. Por otro lado, las similitudes que más resaltaron fueron la existencia de una planta docente con número importante de profesores interinos, la adscripción a varios programas de apoyo gubernamental y, por supuesto, la presencia de hijos de jornaleros indígenas inmigrantes. Estos aspectos aparecieron

7.1.1 Las tecnologías de la política

El PETC durante el periodo de la RE de 2013 fue uno de los vehículos que se empleó para hacer llegar a los centros escolares la política de gestión escolar en México. Asimismo, dicho programa fue establecido en las escuelas indígenas como parte del plan indígena firmado entre la SEP y el Banco Mundial. En otras palabras, el PETC fue un dispositivo a través del cual se pudieron observar las tecnologías de la política que propone Ball (2001a; 2001b; 2003).

En las dos escuelas que fueron analizadas fue posible observar acciones que correspondían a una forma de *mercado*: los establecimientos escolares recibieron recursos como parte de un convenio en el que el Banco Mundial condicionaba el apoyo a la SEP, siempre y cuando las escuelas beneficiadas fueran las que se encontraban en situaciones de mayor desventaja, según los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplicaban a nivel nacional. De este modo, un tipo de servicio educativo se convirtió en moneda de cambio entre la institución que regula el sistema de educación y un organismo internacional que entre sus funciones está la de brindar asistencia a las naciones para su desarrollo, pero bajo sus lineamientos y asesoría.

De igual modo, según lo establecido en el Acuerdo 717, las escuelas adquirirían mayor autonomía de gestión escolar en la medida en que pudieran demostrar que cumplían con los productos esperados de la política: mejores resultados de aprendizaje.

En estos dos aspectos es notorio como las escuelas debían cumplir con expectativas que provenían de espacios que se ubicaban más allá de los límites nacionales, es decir, formuladas en organismos e instituciones cuyos objetivos se enfocaban en hacer recomendaciones a los países, pero que una forma de “invitar” a que las cumplieran era el condicionamiento de determinados bienes. Las naciones, de esta forma, perdían autonomía, dando paso a una gobernanza sobre los servicios públicos como la educación.

Ahora bien, al momento de instrumentar el programa, se echó mano de proveedores de servicios como los alimentos, los cuales fueron asignados a los centros escolares, aun cuando estos

se localizaban a gran distancia; así, los dos casos debían ser provistos de alimentos por una empresa que se ubicaba en Mexicali, a más de tres horas de camino desde la escuela A y más de cinco desde la escuela B, aunque esta última, junto con otros planteles solicitaron de forma enfática el cambio de proveedor por otra empresa que se localizaba en la misma región. Esta misma situación sucedía con otros recursos que la escuela podía recibir, como capacitaciones, mobiliarios o instalaciones y estas circunstancias eran similares a las de otros programas, como el programa de la Reforma Educativa con el que se instaló la estructura para la sombra y una lona en el patio central de la escuela A, lo cual resultó no adecuado por los fuertes vientos que soplan en determinadas épocas del año.

De este modo, se beneficiaba a determinados mercados quienes, incluso, no conocían los establecimientos escolares (en la escuela A el proveedor ni siquiera iba por el cheque como se indicaba, Yolanda debía depositárselo) lo que podía implicar una descontextualización del servicio brindado.

Asimismo, queda clara una subrogación de determinados aspectos que se suponía el sistema educativo debía cubrir, estos fueron trasladados al sector privado, que, en el mejor de los casos, participaba en licitaciones para brindar servicios y obtener algún lucro de ello. Ocurren, entonces, lo que Ball et al. (2008) llamaron acciones privatizadoras exógenas: la educación es manejada con una mentalidad de comercio.

En los dos casos analizados también fue posible observar otra tecnología, la de la *performatividad*.

Todas las acciones que se observaron en las dos escuelas que tienen relación con la rendición de cuentas y la productividad esperada son aspectos que pertenecen a la performatividad.

Los resultados que se esperaba lograr en las escuelas, por un lado, tenían relación con los aprendizajes de los estudiantes, evaluados con instrumentos estandarizados y contrastados principalmente con referencia a una norma. En este caso, las consecuencias de obtener buenos o malos resultados significaban, en teoría, el otorgamiento o restricción de autonomía al establecimiento escolar; pero, algo tangible fue la colocación de una escuela en clasificación de acuerdo con su desempeño, así, había escuelas que eran catalogadas como de bajo rendimiento con nombres como “50 más uno” o “focalizadas”, etiqueta que las acompañaba hasta que obtuvieran mejores resultados.

Asimismo, había resultados que tenían que ver con el trabajo que los directivos y docentes realizaban en el plantel; estos se encontraban preestablecidos (los PPI) y se evaluaban mediante los

mecanismos de ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción dentro del sistema establecidos por el SPD. Las consecuencias en este hecho las vivía el propio personal, ya que de esto dependía la obtención o conservación de su empleo. Ciertamente, no es el único factor que interviene en el desempeño del docente, pero a juicio de Raúl, la seguridad y el arraigo les permitía conocer e interesarse más por el plantel, lo que en su experiencia podía repercutir en una práctica más efectiva.

Además, ambas escuelas dieron muestras de cómo rendían el uso que se le daba a los recursos otorgados por los programas y otros medios, no sólo a las familias, sino también a las autoridades tanto de los mismos programas como a las instancias superiores como las supervisiones. Aunque en ambas escuelas los directivos mostraron inconformidad por esta multiplicidad de acciones, entendían que no cumplir con esto podía traer consecuencias como la pérdida de los beneficios.

De esta forma la performatividad es todo un sistema de terror (Ball, 2013), cuyas condiciones hay que cumplir, aunque esto signifique desgaste del individuo, descuido de otros aspectos (como la gestión pedagógica) y, además, que la parte que solicite los resultados no cumpla con lo prometido o lo haga a destiempo.

La tercera tecnología de la política que analizo es la *gestión*. En el caso de México, se convirtió en toda una política que tomó el nombre de gestión escolar; ésta tuvo su origen en las propuestas de la Nueva Gestión Pública (NGP), en la cual, como mencioné en el apartado 3.6, se pretendía migrar los esquemas de la lógica empresarial a los sectores públicos a fin de alcanzar resultados deseables y evidenciables, mediante las ideas de mercado.

En términos generales, la gestión escolar concebida bajo la Reforma Educativa de 2013 serviría como un mecanismo con el que se garantizara el establecimiento y funcionamiento de una nueva forma de hacer las cosas adentro de las escuelas, lo cual aseguraría el logro de un orden institucional bajo cierta ideología de calidad.

Ahora bien, como parte de estas ideas basadas en los planteamientos empresariales, se integró a los perfiles de los actores acciones de gestión, lo cual podía apreciarse en los documentos de los PPI. En ellos se especificaba que tanto los directivos como los docentes de los planteles de educación básica debían contar con aptitudes para la gestión escolar (SEB, 2018, p.25) y, con base en estos elementos, se formulaban las evaluaciones para su ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción.

Para normar esta gestión escolar, en 2014 se emitió el Acuerdo 717, en la cual se establecieron diferentes lineamientos como la planeación escolar evidenciada mediante la Ruta de Mejora; la consolidación de órganos dentro de las escuelas, como el CTE o el CEPS, a los que se les asignaban tareas específicas; el reporte de resultados de aprendizaje mediante diferentes evaluaciones a lo largo del periodo escolar. Asimismo, en el documento se indicaba que se reduciría la carga administrativa a los centros escolares y que contarían con el apoyo de medios digitales para las tareas en esta materia, esto con el fin de dedicar mayor tiempo a la gestión pedagógica tanto directivos como docentes.

La evidencia en los dos planteles de este trabajo muestra que la carga administrativa no sólo no se redujo, sino que aumentó, ya que, al incorporarse al PETC y a otros programas, era necesario elaborar, organizar y entregar diversos documentos que servían como evidencia de la recepción y uso de los recursos. Además, las capacitaciones para la puesta en práctica de nuevos objetos como los AICE, tuvieron como consecuencia la suspensión de clases en los planteles; o actividades que eran utilizadas para demostrar que se cumplía con algún rubro solicitado por el programa, como la celebración del DILM o el encuentro deportivo, en los que no participaban todos los alumnos del plantel.

La gestión es descrita por Ball (2001b) como todo un proceso (tecnología) que se prescribe a las escuelas desde esferas externas a ellas y a su contexto a fin de encaminarlas a determinados fines y para lo cual emplea sistemas a los que los agentes educativos deben ajustarse y modificar sus acciones ordenándose a lo que se establece.

La gestión en el caso de las escuelas que observé facilitó el camino de las otras tecnologías de la política y a la política misma, ya que al hacerse enfática la invitación a que se integraran al PETC, en las reglas de operación del PETC se estipulaba la asignación de recursos y medios para que la gestión escolar funcionara, con lo que se ataba con más fuerza la rendición de cuentas, las evaluaciones, la relación con proveedores asignados, elementos que al fin forman parte tanto de la performatividad como del mercado.

Ahora bien, es necesario mencionar que la gestión es todo un proceso compuesto por estrategias utilizado para llegar a fines determinados dentro de una organización. Si se habla de educación, el fin que se persigue en las instituciones escolares es el que la sociedad y la nación le otorgan. En el caso mexicano, el Artículo 3º Constitucional mencionaba hasta 2019 que la educación:

tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Párrafo derogado en 2019).

Entonces, las escuelas deberían poner en práctica estrategias (proceso de gestión) que condujeran al logro de estos fines. Sin embargo, lo que esta experiencia permitió observar es que los actores dentro de las escuelas tienen sus propias formas de hacer las cosas, aun cuando a nivel sistema se les asigne una manera de actuar, de conducirse y de lograr los objetivos.

7.1.2 La gestión endémica, la gestión incidental y la gestión evolutiva

Las categorías, códigos y tópicos que obtuve mediante los análisis del corpus me permiten apreciar dos tipos de gestión en los planteles escolares a partir del origen de las estrategias que se ponen en práctica; estos dos tipos son: *gestión endémica* y *gestión incidental*.

Lo que denomino gestión endémica es aquella que ocurría en el centro escolar de manera cotidiana. Esta tiene su fuente de aplicación en las habilidades, conocimientos y experiencias que los miembros de la comunidad escolar, en especial el líder, han construido a lo largo de su trayectoria laboral, académica y personal, dentro o fuera del sistema educativo. Parte de este tipo de gestión son los principios o valores que poseen y que se hace visible en el día a día, sobre todo en momentos con cierta trascendencia. Esto no se limita a los profesores, sino a cuantas personas tienen relación con el plantel y que pueden intervenir en algún tipo de decisión.

La gestión incidental, en este caso, es el tipo de proceso que se establece desde otros niveles hacia la escuela; es genérica, ya que se diseña pensando en que funcione para diferentes tipos de organizaciones escolares; se legisla y se crea todo un discurso y nuevos objetos en torno a esta. Es incidental, porque no tiene fuerza suficiente y funciona como un conjunto de eventos accesorios para la escuela, puesto que los actores se mueven principalmente por lo que ellos ya poseen (habilidades, experiencias). También puede suceder que esta gestión es vista como una carga, un elemento que es necesario trascender o, al menos, librarse de él.

Es posible que una gestión que ha sido normada desde otra esfera se convierta en endémica, sobre todo para quienes juegan un papel de receptores de esta o, bien, cuando esta cumple con las expectativas que los miembros de la comunidad escolar tenían sobre ella. Si esto sucede, es posible

que su impacto provoque una transformación duradera en la organización de la comunidad escolar. Cuando esto pasa, entonces ocurre una evolución, elementos de la gestión endémica se fusionan con elementos instaurados desde fuera, pero que traen consigo bienes de diversa índole: en estos casos se hace presente una gestión evolutiva.

En ambos casos analizados en este trabajo, es posible observar los tres tipos de gestión.

Gestión endémica

Como ya he descrito, la escuela A tenía una fuerte relación con las familias de los estudiantes, quienes participaban activamente en varias decisiones de la escuela desde antes que llegara el PETC (la misma institución nació de la movilización de la comunidad); asimismo, la encargada de despacho ejercía su liderazgo dentro de un estilo en el que se apoyaba y delegaba funciones a diferentes miembros de la planta docente y laboral, actitud que, al menos en parte, aprendió de quienes la supervisaban y de recomendaciones que recibía de los demás miembros de la escuela; además, el resto de los miembros de la planta laboral poseían diferentes habilidades para el manejo de situaciones concernientes a los alumnos, uso, resguardo y adquisición de recursos, la organización de la escuela, entre otros aspectos. Todos estos elementos eran parte integral del plantel, le eran endémicos.

En la escuela B podía observarse una gestión endémica con rasgos similares al primer caso, pero en general, existieron diferencias importantes: aunque en otro tiempo el plantel tuvo un apoyo muy importante por parte de la comunidad en la que se ubicaba, éste había disminuido, eran pocos las madres y padres de familia que se hacían presentes en la escuela, por lo que las decisiones que se tomaban en conjunto con ellos no siempre representaban a todos; el director era un profesor con larga trayectoria, quien hacía uso de su experiencia profesional y de vida para tratar diversos asuntos con estudiantes, docentes, personal de apoyo, madres y padres de familia y agentes externos; varias de las decisiones que se tomaban en el establecimiento se hacían de forma unilateral o consultaba a unos cuantos miembros de la comunidad, como la conserje o los profesores más antiguos, aunque en situaciones que conllevaban responsabilidad de todos, procuraba consensar; los docentes cumplían con sus obligaciones y era común que algunos de los interinos se acercaran al director a pedir consejo laboral e, incluso, personal. Raúl era visto por sus propios compañeros dentro y fuera de la escuela como una voz con autoridad en el gremio, uno de los fundadores y que lucharon para que se

consolidara el servicio educativo indígena en la región y el estado. Todos estos aspectos eran endémicos de la institución.

Gestión incidental

Por otro lado, la gestión escolar bajo las formas que planteaba la RE de 2013 funcionó como una gestión incidental, la cual llegó a establecer sus reglas y a instaurarse con discursos prometedores. Dicha política, a través del vehículo del PETC, llegó a los dos planteles, pero para convertirse en una serie de tareas que debían cumplirse. Era fortuito, otro programa más que se anexaba a los planteles, pero que no modificaba en gran medida las formas como se hacían las cosas, pero sí incrementaba las tareas mismas.

Cabe hacer notar que la gestión escolar como finalmente se estipuló en el Acuerdo 717 no era novedosa para los años en que se emitió como política, mucho menos para 2018 cuando realicé el trabajo de campo, ya que era una propuesta que se había establecido en escuelas mexicanas que formaban parte del PEC y poco a poco migró al resto de las escuelas, a través de los procesos de formación para docentes y acciones como compromisos que se firmaron entre el SNTE y los gobiernos nacionales de la primera década de siglo XXI (Vázquez, 2015). Lo anterior hace suponer que los nuevos profesores se desarrollaron con elementos de ese modelo de gestión y que, entonces, constituía ya como algo propio de su práctica, algo endémico.

Sin embargo, algunos hechos llevaron a que la percepción de la gestión escolar de 2014 fuera negativa por algunos miembros de la comunidad escolar: a) la reforma significó una transformación que afectaba la situación laboral de los docentes, lo que pudo conducir a un rechazo de ésta y lo que la involucraba; b) pero, sobre todo, la política de gestión escolar fue instalada de forma enfática en los planteles de servicio indígena mediante el PETC, con compromisos como la entrega de recursos financieros, materiales y de alimentos, sin embargo, pasado el primer año de operación se redujo la cantidad de financiamiento y de igual modo en el ciclo posterior, llegando a un monto menor a la mitad del recibido en el principio. La confianza en el programa se vio destruida, al punto de referirse a éste como “un programa fracasado”.

De igual modo, la autonomía de gestión, ofrecida a las escuelas si obtenían mejores resultados de aprendizaje, lo que fue el caso de la escuela A, como se puede observar en la tabla 18, en la voz de los miembros de las supervisiones que fueron entrevistados, no se había logrado, las

escuelas eran agolpadas con trámites administrativos que difícilmente les permitía mayor tiempo a los directivos para ofrecer más acompañamiento a los docentes (gestión pedagógica).

Gestión evolutiva

Ahora bien, el vehículo de la política fue percibido también como algo provechoso por los miembros de las comunidades escolares. Las familias, en su mayoría jornaleros, con amplios horarios de trabajo, vieron como un beneficio al PETC, ya que la mayor parte del tiempo que ellos estaban en la labor, sus hijos permanecían dentro de la escuela. Los docentes y directivos además reconocían la importancia de que los niños recibieran alimento, aspecto por el que se sentían motivados. En el caso de los profesores como Esteban o Germán, quienes permanecían en el horario extendido, veían este tiempo como una oportunidad para trabajar con los alumnos que requirieran mayor asistencia en matemáticas, lectura y escritura. Desde estas miradas positivas, la política o una parte de ella tenía la oportunidad de provocar una transformación duradera en las bases de la organización escolar, de penetrar la estructura y volverse parte de lo endémico por considerarse productiva o provechosa.

Los tres tipos de gestión que he descrito son aportaciones que realizo a partir de los hallazgos de este proyecto. Son consideraciones desde una postura interpretativa de los datos obtenidos de instituciones con fines sociales en común y cuyos agentes reaccionan frente a los cambios del entorno. En la figura 11 muestro esta dinámica de las tres gestiones en la escuela A.

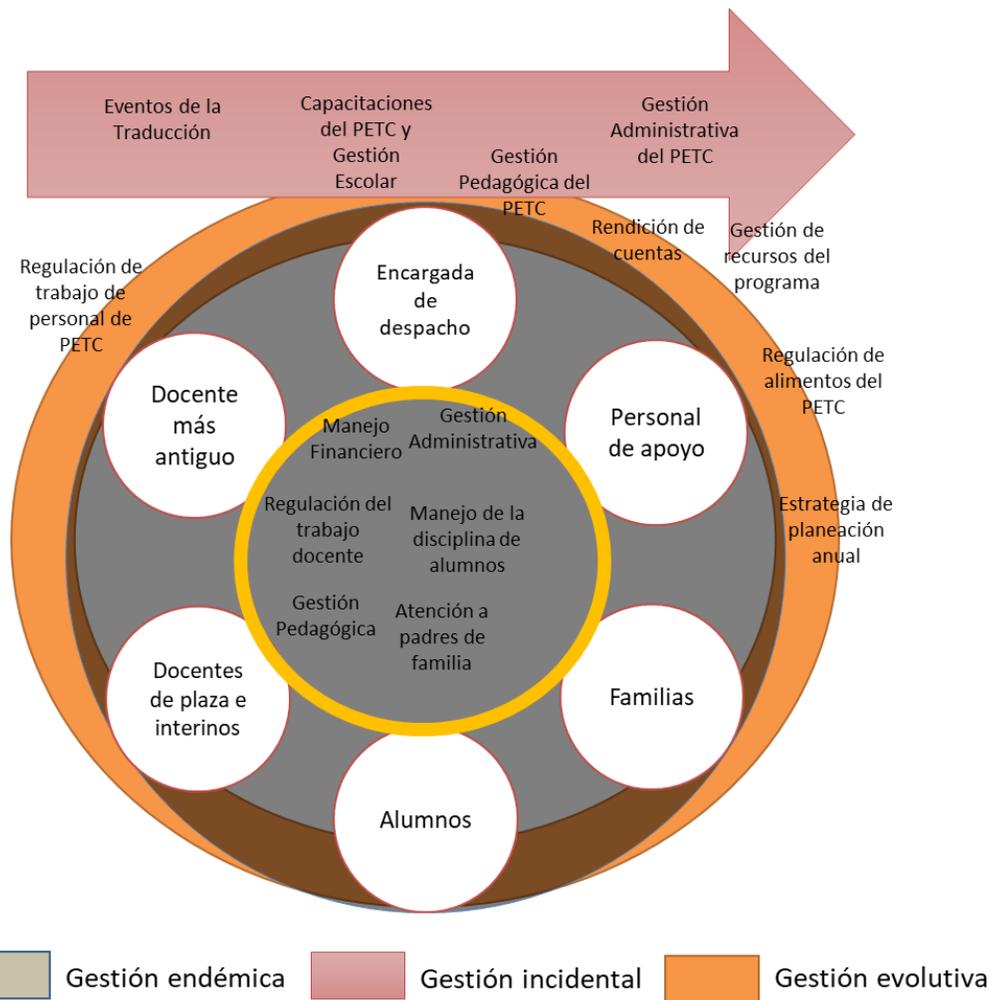


Figura 11. Dinámica de las tres gestiones en la escuela A

Fuente: Elaboración propia

En la figura se representa la forma como funcionan algunos elementos de gestión que fueron identificados en el trabajo de campo y los cuales ya había mencionado en el capítulo de resultados. La explicación de dicha figura la realizo de adentro hacia afuera:

- El círculo en color gris simboliza los procesos de gestión endémica, es decir, aquellos que son cotidianos en la escuela; dentro de este círculo se aprecia una línea amarilla, la cual representa la forma como ocurre de manera general la toma de decisiones, es decir, la interacción de los miembros de la organización escolar; también aparecen los nombres de algunos de esos procesos de gestión endémica, los cuales le son propios a la escuela en tanto que la manera de su ejecución tiene como origen la experiencia, los valores, las habilidades de los miembros. El modelo de gestión que se sigue en la escuela puede

corresponder a cualquiera de los que se enumeran en el apartado 3.6.1, pero le era propio al plantel y a sus agentes, no era algo que la normatividad le hubiera otorgado. En el caso de la escuela A, la forma de trabajo hacía suponer que se seguían un modelo de gestión del conocimiento, ya que se procuraba aprovechar las experiencias y habilidades de cada agente y del colectivo en favor de los propósitos de la escuela, además no sólo se transmitían tales conocimientos, los valores que eran útiles porque hacían funcionar al establecimiento también eran enseñados entre los mismos agentes.

- La flecha roja de la parte superior corresponde a los procesos de gestión incidental, en este caso, las normas establecidas a partir de la política de gestión escolar y de su vehículo, el PETC; los nombres de los procesos circulan y entran en la dinámica escolar, sin embargo, no todos permanecen.
- El círculo anaranjado alrededor del gris corresponde a los procesos de la gestión evolutiva: estos procesos son aquellos que se integran de manera más perdurable en la dinámica escolar y que tienen la posibilidad de convertirse en parte de los procesos de gestión endémica.

En la figura 12 puede observarse esta misma dinámica en el caso de la escuela B. En esta escuela se observó una ocurrencia de toma de decisiones más jerárquica, de ahí que las líneas amarillas se observen con una tendencia vertical. En el plantel B se observó un estilo de trabajo que puede asociarse a dos modelos: a) uno de ellos, el de relaciones humanas (descrito por Quinn et al., 1994) puede deducirse en la búsqueda por parte del líder -un elemento de gran peso dentro de este modelo- en generar un compromiso fuerte de los demás miembros hacia el trabajo y para ello empleaba estrategias como la persuasión mediante charlas individuales o grupales y la integración de un equipo que fuera perdurable; b) el otro modelo, con rasgos semejantes al anterior, es el de proceso interno, por el sentido de responsabilidad del directivo y su necesidad de estabilizar la organización y las condiciones de quienes ahí laboraban.

En ambos casos, algunos procesos de la gestión incidental que se vislumbraban como posibles integradores de la gestión endémica eran, principalmente la estrategia de planeación anual y más aún la regulación de los alimentos, ya que eran aspectos que, tanto en una escuela como en la otra, parecían ser percibidos como útiles o necesarios por los agentes escolares, como es la regulación de los alimentos o la estrategia de planeación anual. En el caso de la rendición de cuentas era un elemento que se observaba como una costumbre por parte de las mismas familias, es un proceso que

ya se practicaba, pero que probablemente fue afinado por los lineamientos de la política y del programa.

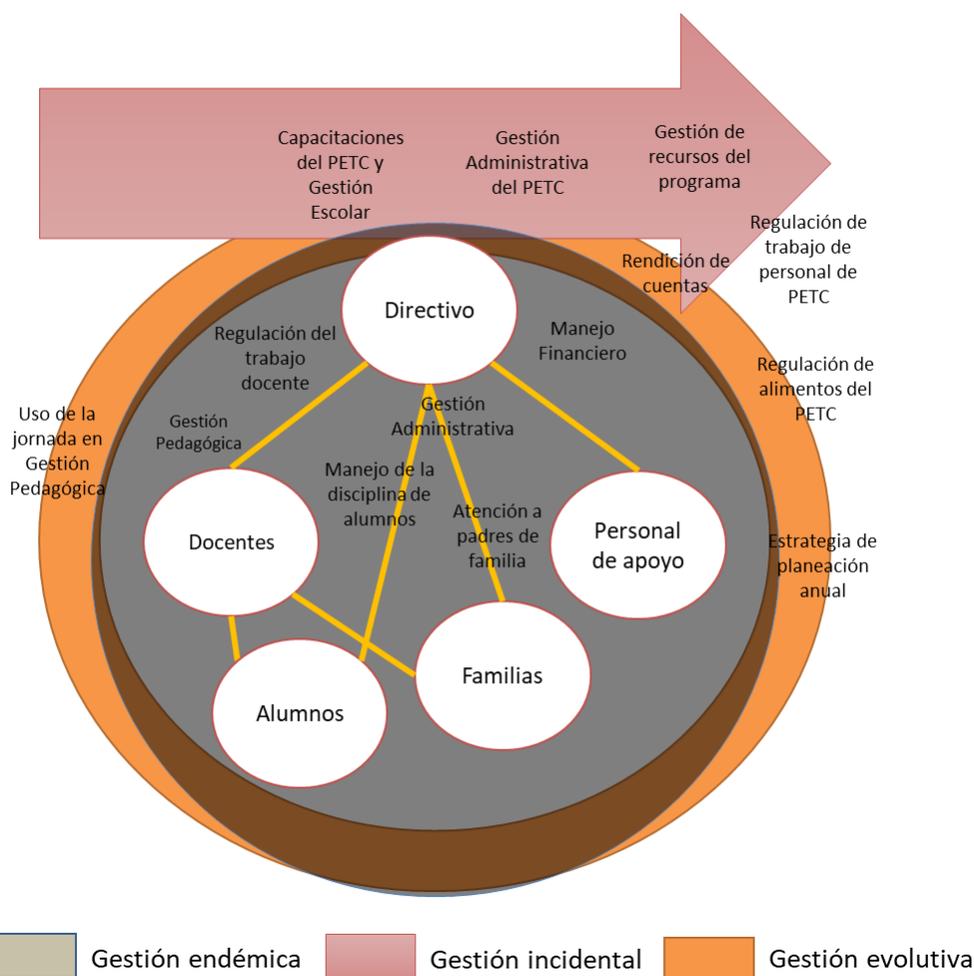


Figura 12. Dinámica de las tres gestiones en la escuela B

Fuente: Elaboración propia

Con lo anterior doy respuesta a la pregunta general de investigación: la política de gestión escolar se recontextualizó, se hizo presente en dos entornos con procesos propios (endémicos); la política tuvo elementos que se presentaron de forma incidental, sin la fuerza suficiente como para provocar una evolución, al menos no en lo que se pudo observar durante el trabajo de campo, pero sí causó aumento de trabajo en determinados aspectos; la política también tuvo elementos con la posibilidad de causar una evolución, ya que afectaban positivamente de manera directa a las familias que recibían el servicio educativo.

7.2 Aportaciones al objeto de estudio

La aproximación a la gestión escolar como objeto ha sido diversa y desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. El presente trabajo ha sido desarrollado desde una postura en la que se observa al objeto como una política dirigida al ámbito escolar.

En este sentido, con este proyecto he brindado una semblanza de la forma como discurrió la instauración de la política de la gestión escolar en México, desde una esfera internacional, la elaboración de textos y discursos en torno al tema y las funciones esperadas de los miembros de la planta laboral de las escuelas (docentes y directivos). Esta descripción se desplegó de las diferentes normativas (promulgaciones, acuerdos, manuales e información pública).

Asimismo, como parte del capítulo del análisis de la perspectiva teórica, realicé una explicación de tres clasificaciones de modelos de gestión en las organizaciones que han tenido alguna incidencia en el terreno educativo. De esta forma, se sintetiza información útil para la comprensión del objeto de estudio y su recontextualización en la realidad de México durante los años de la RE de 2013.

Una aportación sobresaliente es la enunciación y definición de los tres conceptos que propuse en este capítulo: la gestión endémica, la gestión incidental y la gestión evolutiva; estos tres conceptos se enmarcan en los procesos de la puesta en práctica de una normatividad que afecta o se relaciona de forma directa con este proceso. Igualmente se proponen con el fin de analizar esquemas externos que se hacen presente en un ámbito organizacional con un orden propio, como es la escuela y la reacción que ocurre de ese contacto. Esta aportación requiere de un estudio posterior para ser depurada y para ofrecer mayores evidencias, sobre todo en los tiempos en los que la política aquí analizada ya no sea vigente.

7.3 Aportaciones de orden teórico

La perspectiva teórica que decidí utilizar para interpretar los hallazgos del trabajo de campo es la de la recontextualización de las políticas públicas; de igual modo, la micropolítica de las organizaciones escolares fue de utilidad para comprender algunas cuestiones de lo que sucede en la realidad de las escuelas. Ambas con aportaciones centrales de Stephen Ball, ofrecen diferentes conceptos que se articulan como herramientas para el análisis de objetos como la creación, transición y puesta en práctica de una política pública.

En el proceso de análisis de la puesta en práctica, tuve la oportunidad de identificar algunos objetos que, si bien la teoría no dejaba fuera, era necesario precisar con mayor detalle, estos se refieren a los actores de la política, los cuales describo a continuación:

- A) como parte de la interpretación de la política, identifiqué un tipo de actor externo: lo llamé: agente promotor involuntario de la política, este tipo de actor se hace presente en la escuela con el fin de cumplir una tarea que favorece al plantel, al mismo tiempo que lo beneficia a sí mismo. Esta actividad, aunque no se realiza con la intención de promover la política, lo hace indirectamente. Tal fue el caso de los estudiantes que acudían a los planteles a realizar servicio social, prácticas profesionales o algún tipo de intervención y sus acciones se relacionaban con algún elemento de la política, como las pláticas sobre convivencia escolar.
- B) Otro tipo de actor que se reconfiguró con características propias es el *entrepreneur*. este tipo de agente fue visible en las madres y padres de familia de la escuela A, quienes, al conocer el programa y las ventajas que este podía ofrecer a la comunidad, buscaron los medios para que la escuela participara en el PETC. Los *entrepreneurs* de la comunidad son miembros organizados del entorno que al mismo tiempo son entusiastas de la política y, convencidos de sus beneficios, se esfuerzan por instalarla en el plantel.
- C) El narrador-modelo-crítico de la política, este conjunto de roles apareció en la escuela B: el director, al mismo tiempo era intérprete de los textos y discursos, su actitud encaminada hacia el cumplimiento lo hacía ver como modelo, al menos para algunos de sus colegas, así como su actitud crítica lo hacía ver para su superior como alguien que entorpecía algunos procedimientos. Un actor con visión crítica y que además se siente comprometido con su labor, conjuga diferentes roles dentro de la organización que puede ser útil a veces, otras confuso.

En términos generales, estos son los aportes que realizo a la perspectiva teórica.

7.4 Aportaciones de orden metodológico

Para llevar a cabo el estudio, me he cimentado en el enfoque cualitativo de la investigación, desde un paradigma interpretativo. El método de estudio de casos, en la forma como lo propone Stake (1999) ha sido de tipo instrumental y colectivo, de modo que a través de dos casos pude ver cómo se practica una política específica.

Una acción que resultó conveniente fue el empleo de dos tipos de análisis: por un lado, el análisis cualitativo de contenido (ACC), al estilo que propone Mayring (2014) permitió codificar un tipo de información, es decir, la que fue recuperada en bitácora o relatoría de campo, que luego dio oportunidad de una descripción de las familias o categorías.

Por otro lado, la técnica de análisis de discurso propuesta por Gee (2001a), llamada análisis de enunciados en primera persona, dio pauta para la formulación de supuestos previo a la descripción de las categorías del ACC, lo cual permitió vislumbrar y corroborar el sentido que tomarían los datos al momento de hablar de ellos. En ambos casos los tipos de enunciados más frecuentes son los de acción, seguidos por los de restricción, lo que llevó a suponer que los agentes en las dos escuelas ejecutaban las diversas actividades que tenían encomendadas, incluyendo las que se referían propiamente a la política. Seguido de los enunciados de acción, estaban los de restricción, los cuales indicaban todas aquellas situaciones que representaban para los agentes: dificultades, ausencias, limitaciones, incapacidades en cualquiera de las tres dimensiones.

El uso de estas técnicas de análisis de forma combinada en este proyecto resulta en una experiencia exitosa para la comprensión de este tipo de procesos y que por lo tanto se pone a disposición para ser emulada en estudios que tengan características similares al presente o, bien, en los que los autores consideren conveniente.

7.5 Aportaciones de orden social

En una etapa histórica en la que los discursos sobre la inclusión y la equidad proliferan, es necesario realizar estudios que se adentren en realidades como las que viven los grupos étnicos en México.

En Baja California se ha vivido la realidad de los grupos que reterritorializan, se instalan en un estado nuevo para ellos en busca de una vida mejor, en espacios que les brinde trabajo y la posibilidad de darle a sus hijos educación y cada uno de los servicios a los que tienen derecho como cualquier ciudadano mexicano. Llegan cargando sus costumbres, tradiciones, lengua, estilos de vida, mismos que también tienen derecho a expresarlos y a preservarlos.

Las políticas como la gestión escolar de la RE de 2013 buscaron instalarse en los diferentes espacios del Sistema Educativo Nacional, en particular en aquellos que se han catalogado como los peores de acuerdo con los desempeños en las pruebas estandarizadas aplicadas en el país. Sin embargo, un medio que ha sido empleado para su instalación ha sido el intercambio de acciones por

recursos, recursos que cualquier alumno de educación básica tiene derecho. Se les demanda a las escuelas determinadas acciones y a cambio les otorga recursos para la mejora de infraestructura, la obtención de materiales o algún tipo de formación para los docentes, que no debería de ser un privilegio, sino una obligación de quienes están al frente de la sociedad y que deben velar para que todo ciudadano reciba los servicios a los que es acreedor. De esta forma, se intenta dar solución a problemas que requieren de una actuación profunda, como es la inequidad en el reparto de bienes en la educación.

Por otro lado, los pueblos originarios en México han luchado durante siglos por ser reconocidos miembros de la nación tal como son, con el derecho de perpetuar sus características como grupo y ser respetados por ello.

Políticas como la que he abordado, cuyas ideas se conciben en contextos que traspasan las fronteras de la nación y que son presentadas a los países como recomendaciones que es urgente que sean puestas en práctica, son genéricas, alienables, uniformadoras, con la capacidad de desdibujar las diferencias entre los pueblos, entre las naciones.

Sin embargo, la experiencia del presente estudio permite darse cuenta de la postura activa que toman los agentes al interior de los planteles y las diversas reacciones que pueden presentarse frente a tales ideas.

Así, este proyecto ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los caminos adecuados para la distribución de los bienes a los que todo ciudadano tiene derecho, con el respeto de sus diferencias.

7.6 Limitaciones

Durante el estudio se presentaron algunas situaciones que fueron restrictivas en las diferentes etapas de su desarrollo, de las cuales doy cuenta a continuación:

- Previo al trabajo de campo: ya que la intención era analizar la forma como trabajaban los establecimientos escolares del servicio indígena se evaluó la posibilidad de realizar el estudio en la zona escolar que atendía a los grupos originarios del estado; sin embargo, dada las distancias y la falta de disposición de algunos miembros, se decidió llevarlo a cabo en escuelas del mismo servicio, pero con grupos provenientes de otra parte del país. Después de negociar en tres escuelas, se decidió por las que aquí se han descrito.
- Durante el trabajo de campo: la distancia de la escuela B desde la ciudad de Ensenada dificultó la observación in situ en semanas consecutivas, a diferencia de la escuela A.

Dentro de la escuela A, la disponibilidad para la observación de la encargada de despacho se reducía debido a que atendía a su grupo escolar, por lo que decidí permanecer en la dirección o en los espacios abiertos del plantel para obtener otro tipo de información. En la escuela B hubo mayor disponibilidad de observación al director, quien atendía la mayoría las actividades dentro de la dirección, en los espacios abiertos o en sitios en los que mi presencia no fuera un distractor para los alumnos que tomaban clase. Estas dos situaciones se reflejaron en la descripción de los resultados.

- Después del trabajo de campo: aunque fueron tres semanas las dedicadas a la inmersión al campo, decidí incluir en el análisis sólo dos de cada escuela debido a que las últimas no fueron observadas de manera consistente por mi parte.

Otra limitante fue la falta de tiempo suficiente para realizar el proyecto con mayor profundidad. Quedan pendientes algunos aspectos, como la indagación sobre la política una que vez que ha sido derogada e identificar los procesos que se volvieron evolutivos.

7.7 Algunas notas finales

En el tema de las políticas públicas dirigidas a grupos en situación vulnerada hay mucho que decir. En este sentido, la política de gestión tuvo la fuerza de acentuar deficiencias contextuales: la falta de personal y personal con condiciones de seguridad laboral; la carencia de medios que agilizaran procesos, como los digitales o la conectividad; la rendición de cuentas diversa y poco eficiente; la mala planeación del PETC, al menos a nivel subsistema (tardanza en la entrega de recursos, reducción de estos), entre otros.

Al respecto de estos elementos, algunas líneas desde las cuales es posible abonar a la reflexión, brindar nuevas evidencias de trabajo empírico y proponer soluciones son:

- la gestión al interior de los planteles: la tipología, la caracterización, la comprensión de tareas que se viven en escuelas y que da muestra de las grandes diferencias que hay entre cada plantel y sus actores;
- la autonomía del trabajo directivo y docente: un aspecto que es necesario indagar y recuperar testimonios que permitan abrir la posibilidad a formas de repensar el papel de estos actores como agentes transformadores de su entorno;

- los procesos de resistencia de los pueblos indígenas y los valores que fundamentan su actuar frente a normas preestablecidas, así como las luchas por trascender su cultura en medio de un sistema educativo genérico como el de México.
- las políticas de redistribución frente a las de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2018): los autores hacen una distinción entre estos dos tipos de política, por un lado, las que buscan la distribución de los bienes de forma justa y por otro el reconocimiento del otro con sus diferencias, lo cual abre un debate respecto de qué forma es posible que pervivan ambas en un mismo espacio;
- el trabajo decente: propuesta por Organización Internacional del Trabajo (OIT) como un esquema conceptual y empírico en torno a los derechos de los trabajadores y las condiciones idóneas para desarrollarse, lo cual lleva a reflexionar sobre las características laborales de algunos docentes como los que he descrito en este documento;
- el papel de cada uno de los miembros dentro de la organización escolar: hacer visibles aquellas figuras que tienen impacto en dicha organización y que a partir de ellas se puede reflexionar sobre la dinámica al interior de los planteles.

Entre otros temas.

Frente a una serie de cambios que se plantean en la administración gubernamental vigente en 2020, los resultados y conclusiones del este trabajo invitan a deliberar sobre los medios pertinentes para que una política como la gestión escolar ofrezca insumos para la evolución de las diversas organizaciones escolares, bajo la premisa del respeto a cada individuo y grupo.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: El programa Escuelas de Calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>
- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1466.pdf
- Anderson, G. y Blase J. (1994): "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores". En Escudero, J. M., González, M. T. *Escuelas y profesores ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Anderson, G. & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (84). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389086.pdf>
- Arellano, D. y Cabrero, E. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. *Gestión y Política Pública*, 14 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13314307>
- Arnold-Cathalifaud, M. 2008. Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoieticos. *Cinta moebio* 33. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html>
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives*. 24 (24). Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2368/1747>
- Bacharach, S. and Mitchell, S. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. En J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baldrige, V. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres: Paidós.
- Ball, S., y Bowe, R. (1992). Subject departments and the implementation of national curriculum policy - an overview of the issues. *Journal of curriculum studies*. 24 (2). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>

- Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education*. 13(2). DOI: 10.1080/0159630930130203
- Ball, S. (1997). Education Reform. A critical and post-structural approach. London: Open University Press.
- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2). Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/030500698282225?needAccess=true>
- Ball, S. (2001a). Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2). 27-43.
- Ball, S. (2001b): "La gestión como una tecnología moral. Un análisis ludista". En Ball, S. (comp.): *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Educación y Pedagogía*. 15 (37). 85 – 104.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). La privatización encubierta de la Educación Pública. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*. 36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707004.pdf>
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). Networks, new governance and education. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge.
- Ball, S. (2013). The Education Debate (2nd ed.). Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. y Corbalán, F. (2013). Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos. *Cuadernos de Pedagogía*. 435.
- Ball, S. (2014) Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, (22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898058>
- Ball, S. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*. 31 (5). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/290471501_Following_policy_networks_network_ethnography_and_education_policy_mobilities

- Banco Mundial (2011). Aprendizaje para todos. Invirtiendo en los conocimientos y habilidades de las personas para promover el desarrollo. Banco Mundial. Recuperado de: https://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf
- Banco Mundial (2017). Panorama General: Educación. *Página Web del Organismo*. Banco Mundial. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Banco Mundial (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general". Washington: Banco Mundial. Recuperado de: http://www.skillsforemployment.org/KSP/es/Details/?dn=WCMSTEST4_193501
- Bardisa-Ruiz, T. (2007). Qué formación para qué dirección. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 15 (3). 19 – 25.
- Bardisa-Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. 15 Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (36). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003606.pdf>
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 89-98. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art4.pdf>
- Bernal, J.L. (2004a). La micropolítica: un sentimiento. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39208960_La_micropolitica_un_sentimiento
- Bernal, J.L. (2004b). Entrevista con Stephen Ball. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_entrevBall.pdf
- Bernstein B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Pedagógica*. Recuperado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5120/4199
- Bertely M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24 (23). Recuperado de: epaa.asu.edu/ojs/article/download/2417/1732
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad. Las escuelas inclusivas. En Marshesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Blase, J. (1987a). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*. 22 (3). 286 – 309.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Blase, J. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49. Recuperado de: <http://rieoei.org/2811.htm>
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992). Reforming Education and Changing Schools. *British Journal of Educational Studies*. 40 (4). 429 – 431.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cantón-Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417209>
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a7.pdf>

- Carrasco, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva Agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (4), pp. 5-23. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf>.
- Casassus, J. (2000). Problemas en la gestión educativa en América Latina. Santiago: UNESCO.
- Casimiro, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En De Alba, A., De la Concepción, F. y Casimiro, A. *Semejanzas y diferencias de la política curricular entre México y Brasil*. México: ANUIES.
- Castañeda-Sánchez, C. y Tinajero, G. (2017). Exploración de dificultades en la puesta en práctica de la gestión escolar en las escuelas de jornada ampliada de la modalidad indígena. *XIV Congreso de Investigación Educativa*. Ponencia. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Castañeda-Sánchez, C. y Tinajero, G. (2017). Recontextualización de la política de gestión escolar en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28 (19). Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4554/2380>
- Castro, A. (2012). La gestión escolar en cuestión. *Cuadernos de Educación*, 4 (4). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/703>
- Cecchini, S. y Madariaga, A. (2011). Programas de Transferencias Condicionadas. Santiago: CEPAL.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>
- Chacón M. L. (2013). La gestión escolar en el marco de las políticas públicas educativas venezolanas. ¿Un Asunto Político? *Omnia*, 19 (1) 63-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73726911003.pdf>
- Chica, S. (2011). Una mirada a los nuevos enfoques de la gestión pública. *Administración & Desarrollo*. 39 (53). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3776682.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). Validity and reliability. En *Research methods in education*. (pp. 133-164). Londres/Nueva York: Routledge.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI] (2012). Informe 2012. México. CDI. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32222/cdi_informe_2012.pdf

- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2015). Lineamientos generales y específicos para el proyecto excarcelación de presos indígenas y su componente censo de población indígena privada de la libertad. México. DOF.
- Congreso de la Unión (1992). Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- Congreso de la Unión (2001). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. DOF.
- Congreso de la Unión (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México. DOF.
- Congreso de la Unión (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. México. DOF.
- Congreso de la Unión (2013b). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. México. DOF.
- Congreso de la Unión (2013c). Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. México. DOF.
- Congreso de la Unión (2013d). Ley de Servicio Profesional Docente. México: DOF.
- Congreso de la Unión (2016). Decreto de reforma, adición y derogación de diversas disposiciones de la Ley General de Educación. México: DOF.
- Cruz, M. y Bodnar, Z. (2008). Pensar globalmente y actuar localmente: el estado transnacional ambiental en Ulrich Beck. *Jurídicas*. 5 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012573002.pdf>
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652.

- Del Toro, J., Valiente, P. y González, J. (2016). La preparación para la dirección escolar en la formación inicial docente. Diagnóstico de una universidad pedagógica cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70. 19-42
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI] (2012). Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012. México: DGEI
- Donoso-Díaz, S., De Souza, A., Barbosa, A. (2011) Desafíos políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 27 (2016), 73-96
DOI: 10.5944/reec.27.2016.16429
- Donoso-Díaz, S., Donoso, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17 (64) 421-448.
- Druker, P. (1996). Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World. New Jersey: Transaction Publishers
- Emmerich, G. E. (2007). ¿Qué es la Ciencia Política? En Emmerich, G.E. y Alarcón, V. (coords). *Tratado de Ciencia Política*. México: UAM.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Routledge: London.
- Fierro, C. (1998). La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela. Un desafío de la reforma educativa mexicana. *Investigación en la escuela*. 36. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/36/R36_6.pdf
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*. 40. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata: Madrid.
- García, J., Slater, C. y López, G. (2010). Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564004.pdf>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. Second edition. UK: Taylor & Francis.

- Gómez, M. (2016). Los Acuerdos de San Andrés Sakamch'en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo. *El Cotidiano*. (196) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32544732005>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15. 227-246).
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*. 316 pp. 215 – 239.
- González, N. (2006). Perfil del director: competencias de la posición de director o directora de un centro educativo. *Ciencia y Sociedad*, 31 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87031205.pdf>
- Guba, E., Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Iannaccone, L. (1975). *Educations policy systems: A studyguide for educational administrators*. Fort Lauderdale, FL: Nova University.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE] (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2016). *Estadísticas a propósito del internacional de los pueblos indígenas*. Aguascalientes: INEGI.
- Jiménez, A. (2018). *Capacidades, proyectos de vida y jóvenes en el Valle de San Quintín, Baja California* (tesis de maestría). Colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14 (1). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&nrm=iso
- Jiménez, W. (2012). El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *CLAD Reforma y Democracia* 53. Recuperado de:

<http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/053-junio-2012/Jimenez.pdf>

- Katz, D., & Kahn, R. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2009). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 41-70. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art2.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.
- López - Yáñez, J., García - Jiménez, E., Oliva - Rodríguez, N., Moreta - Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460003.pdf>
- López Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36 (3). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a09.pdf>
- López, A. y Mariño, A. (2010). Hacia una evolución en el campo del conocimiento de la disciplina administrativa: de la administración de empresas a la gestión de organizaciones. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90920053004>
- López-Bonilla, G. y Tinajero, G. (2011). Los docentes ante la reforma del Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/41208062_Los_docentes_ante_la_reforma_del_Bachillerato
- López, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Mainardes, J. y Marcondes, M.I. (2009). Entrevista con Stephen J. Ball: un diálogo sobre justicia social, investigación y política educativa. *Educación y Sociedad*. 30 (106). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>

- Martínez, R., Leite, C. y Reis, A. (2016). Políticas de integración de tecnologías y Formación Inicial de maestros en Uruguay. *Revista de Política Educativa*, 24(22). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623090>
- Martínez-Vilchis, J. (2005). Nueva Gerencia Pública: Análisis Comparativo de la Administración Estatal en México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (39). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503901.pdf>
- Martínez-Vilchis, J. (2009) La nueva gerencia pública en México. Una medición de su intensidad e impactos en las entidades del país. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16 (49). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504908>
- Mendoza-Zuany, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39 (158). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000400052&script=sci_arttext
- Mestizo, E. (2016). “Nunca pensé en ser directora”. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70. 115-130.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En E. Miranda y P. Bryan (eds.), *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: EFYH.
- Moguel, J. (2016). San Andrés Larráinzar: 20 años. *El Cotidiano* (196) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32544732007>
- Molina, I. y Delgado, S. (2001): Conceptos fundamentales de Ciencia Política, Alianza.
- Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1). Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol13num1_art5.pdf

- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 119-133. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art7.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (2004). Trends in human resources management policies in OECD Countries: An analysis of the results of the OECD survey on strategic human resources management, Paris: OECD.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2002). La Educación para todos: ¿va el mundo por el buen camino? París: UNESCO.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2014). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT. Recuperado de: http://www.ilo.org/lima/publicaciones/WCMS_345065/lang--es/index.htm
- Pagano, C. (2007). El rol directivo en la gestión educativa. *Quaderns Digitals*, 48, Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10202
- Palladino, E. y Palladino, L. (1998). Administración Organizacional. Buenos Aires: Espacio.
- Parcerisa, L. (2016) Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37449632016.pdf>
- Parson, J. & Beauchamp, L. (2012). Leadership in Effective Elementary Schools: A Synthesis of Five Case Studies. *US-China Education Review*. 8. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536409.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009) Improving school leadership. Paris: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Presidencia de la República (2012). Iniciativa de Reforma del Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. México.

- Quinn, R. (1994). *Maestría en la gestión de organizaciones: un modelo operativo de competencias*. México: Díaz de Santos.
- Ramírez-Brouchoud, M. (2009). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, (34). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429062006>
- Rentería-Díaz, I. (2018). *Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California* (tesis de doctorado). Colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de Investigación. *Educação*. 31 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rivas, A. y Sanchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22 (1) Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8245>
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP*, 7 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *Alteridad. Revista de Educación*. 11 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4677/467749196008/>
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10, (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55123361004.pdf>
- Romero, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>
- Romero, R. (1998). El desarrollo del conocimiento y el manejo de las organizaciones. *INNOVAR: Revista de ciencias administrativas y sociales*. 11. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/26246/1/23812-83232-1-PB.pdf>
- Salmasi, N. y Sánchez, J. (2013). La gestión escolar desde los proyectos educativos. *Saber*, 25 (3). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622013000300003

- Sanabria, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Universidad y Empresa*, 6 (13). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187217485009>
- Sandin, M. (2003). Perspectivas teórico-epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 45 – 71). Barcelona: McGrawHill.
- Sandoval-Forero, E., Montoya, A. y Bernardino, J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19 (75). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11226433009.pdf>
- Santos-Guerra, M. (1994). Ortodoxia y Alternativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 222. 8 – 12.
- Santizo, C. (2006), “Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: El programa escuelas de calidad en México”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140105.pdf>
- Santizo, C. (2009). Las mejores prácticas de gestión en educación básica: elementos para el aprendizaje organizacional. *Reencuentro*. 55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34012024009.pdf>
- Santizo, C. (2011), “Gobernanza y participación social en la escuela pública”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *RMIE*, 16 (50) pp. 751-773. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000005.pdf>
- Schmelkes, S., Águila, G, Magaña, R., Rodríguez, J., y Ojeda, V. (2007). Estudio cualitativo del impacto del Programa Oportunidades sobre la educación de la población indígena. México: Mimeo.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Acuerdo número 527 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). Acuerdo 717 por el que se emiten lineamientos para formular Programas de Gestión Escolar. México: DOF.
- Secretaría de Educación Pública (2016). Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2017. DOF

- Secretaría de Educación Pública (2017a). Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para personal con funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica. México. SEP. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017b). Programa de la Reforma Educativa 2017 –2018. México. SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-la-reforma-educativa-2017-2018?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (2018). Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI) para personal con funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica. México. SEP. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública y Banco Mundial (2014). Proyecto: Fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar. Plan Indígena 2014. SEP-Banco Mundial.
- Secretaría de Educación Pública y Banco Mundial (2017). Proyecto de Gestión Escolar. Salvaguarda. Plan para los Pueblos Indígenas. PPI. SEP-Banco Mundial.
- Servicio Profesional Docente [SPD] (2015-2016). Procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente. Página Web del Servicio Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública. Consultada el 27 de julio de 2018. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), (2017). Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria. Secretaría de Salud-DIF.
- Slater, C., Silva, P., Antúnez, S. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55131688001.pdf>
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en estándares. Barcelona: GRAO.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Subsecretaría de Educación Básica [SEB] (2010). Modelo de gestión educativa estratégica. México. SEP.
- Tejeda, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología desde el Caribe*. 12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301208>

- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 189. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie36a10.htm>
- Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Mexicali: UABC.
- Torres, S. y Mejía, A. (2006). Una visión contemporánea del concepto de administración: revisión del contexto colombiano. *Cuadernos de Administración*, 19 (32). Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Econom_y_Admon/cuadernos_admon/pdfs/4_32_una_vision.pdf
- Tschannen-Moran, M. (2014). *The Interconnectivity of Trust in Schools*. Springer Publishers: New York.
- Vallejo, M. (2009). Del directivo administrador al director gestor. Una tendencia en las políticas de educación básica del gobierno mexicano. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0402-F.pdf
- Van der Haar, G. (2005). El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha. *Labour Again Publications*. Recuperado de: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf>
- Vázquez, G (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica*, (60). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004
- Vázquez, S., Bernal, J., Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460004.pdf>
- Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. CIPPEC.
- Verger, A., Bonal, X., Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450052.pdf>

- Villalta, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 1 (13). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730432024>
- Yáñez, M.C. (2013). El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas. Tesis de Maestría. Ensenada: UABC.
- Weinberg, G. (1984). Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.
- Zorrilla, M. y Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. el caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025028.pdf>
- Zorrilla, M. (coord.) (2008). Informe de final del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo. Aguascalientes: UAA

Anexos

A. Entrevista a supervisión / asistente técnico-pedagógico

- 1) ¿Cómo ha sido su trayectoria hacia el puesto de supervisión?
- 2) ¿Cuánto tiempo tiene (estuvo) al frente de la zona escolar / tiene como ATP en la zona escolar?
- 3) ¿Cómo ha sido el trabajo con los directores / encargados de despacho de la zona?
- 4) En cuanto a los CTE, ¿cómo es el trabajo a este respecto? ¿cómo se han conformado?
- 5) Para las reuniones, ¿los directores / encargados de despacho se trasladan a las sedes o usted lo hace? ¿cómo es la dinámica?
- 6) ¿Cómo se establece la Ruta de Mejora?
- 7) ¿Cómo ve usted el trabajo en las escuelas que pertenecen al programa ETC?
- 8) Con respecto al SPD, ¿cómo le ha parecido? ¿qué opinión tiene?
- 9) ¿Considera que las escuelas están logrando autonomía de gestión, como se establece en el Acuerdo 717? ¿qué piensa al respecto?

B. Entrevista a director / encargado de despacho de la escuela.

- 1) ¿Me puede hablar de su trayectoria como profesor y como director?
- 2) Con respecto al Acuerdo 717, ¿usted participó en alguna o algunas reuniones de información o discusión sobre las nuevas formas de organización escolar, de forma especial sobre la gestión escolar? ¿Cómo fueron?
- 3) ¿Ha habido capacitaciones para ustedes los directores sobre la gestión escolar? ¿ha participado usted? ¿cómo ha sido su participación en dichas reuniones?
- 4) ¿Ha acudido a estas reuniones en representación de la zona escolar a la que pertenece? ¿Le han solicitado que acuda como representante? Si lo ha hecho, ¿qué ha procedido?
- 5) En los últimos años, ¿han visitado la escuela personas de otras instituciones del sistema o de empresas privadas para hablarles sobre cómo puede funcionar lo de la organización escolar según el Acuerdo 717? ¿Qué les han dicho? ¿Quiénes han sido?
- 6) ¿Lo han visitado personas de evaluación o de rendición de cuentas? ¿Le han solicitado en particular?
- 7) ¿Qué opina usted de las nuevas formas de organización escolar, según el Acuerdo 717? ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto? ¿Considera que ha obtenido mayor autonomía de gestión con la nueva reforma?
- 8) Durante el último ciclo ¿cuántos programas de apoyo han funcionado en su escuela? ¿Qué tipo de apoyo ofrecen esos programas? ¿cuánto tiempo aproximado han funcionado en la escuela cada uno de los programas?

- 9) ¿Le han informado ustedes a la comunidad (padres de familia) algo con respecto a las formas de organización escolar o del nuevo modelo educativo? ¿Cómo ha sido esta comunicación?
- 10) En general (comunicación, apoyo), ¿cómo considera que es la relación de la escuela con la supervisión? ¿qué tipo de relación tiene?
- 11) ¿Me puede hablar sobre cómo toman las decisiones en su escuela? ¿quiénes intervienen en unas decisiones y quiénes en otras?
- 12) ¿Cómo resuelven los conflictos que se presentan en la escuela? ¿Cuáles son los más recurrentes?
- 13) Respecto al personal de apoyo ¿Qué actividades le delega o cómo le apoya en su función? ¿En quién se apoya para ejercer su trabajo?

C. Entrevista a docente / docente de apoyo ETC.

- 1) ¿Me puede hablar brevemente sobre su trayectoria académica y laboral? ¿Cómo obtuvo el puesto que ocupa actualmente?
- 2) ¿Cómo ha participado en las reuniones de CTE?
- 3) Con base en su experiencia ¿Qué fortalezas identifica en los miembros de la planta docente y laboral de la escuela? ¿Qué aspectos considera débiles o de dificultad en los miembros de la planta docente y laboral de la escuela?
- 4) ¿Ha recibido capacitaciones para participar en los CTE? ¿Qué le han parecido? ¿Cuál es su opinión al respecto?
- 5) ¿Ha recibido capacitaciones para realizar su trabajo en el programa de ETC? ¿Qué le han parecido? ¿Cuál es su opinión al respecto?
- 6) ¿Emplea los materiales propuestos en las líneas de acción de ETC? ¿Cómo?
- 7) ¿Qué ha aprendido del actual director / encargado de despacho? ¿Cómo describiría su gestión o su forma de trabajo al frente de la escuela?

D. Entrevista a personal de apoyo / conserje

- 1) ¿Me puede hablar sobre su trayectoria laboral?
- 2) ¿Me puede hablar sobre su trabajo? ¿cuáles son sus funciones dentro de la escuela?
- 3) ¿Tiene otras responsabilidades como parte de su trabajo?

- 4) ¿Participa en las reuniones de CTE? ¿Cómo es su participación en las reuniones? ¿Ha recibido capacitación para participar en las reuniones del CTE? ¿Qué opina sobre el trabajo que ahí se realiza en las reuniones de CTE?
- 5) ¿De qué manera le apoya directamente al director / encargado de despacho?
- 6) ¿Recibe constantemente capacitación para ejercer su trabajo? ¿Quién le ofrece esas capacitaciones? ¿Qué opina de las capacitaciones?
- 7) ¿Qué ha aprendido del actual director / encargado de despacho? ¿Cómo describiría su gestión o su forma de trabajo al frente de la escuela?