

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 NORTE

Maestría en Educación Básica. Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales

“PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES: ENTRE LA AMBIGÜEDAD Y LA COLABORACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE TIEMPO COMPLETO. UN ESTUDIO DE CASO.”

T E S I S

PRESENTA:

Minerva Ite Cervantes Morales

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA**

ASESORA:

Dra. Anabela López Brabilla

Ciudad de México, 04 de febrero del 2023

Agradecimientos

Mi eterna gratitud a mi madre, quien ha sido fiel compañera de mi proceso de crecimiento personal, profesional y académico.

Agradezco a mi esposo y mis hijos que fueron pacientes y perseverantes con todo el proceso que implicó realizar una maestría en pandemia.

Además, extiendo mis agradecimientos a mi asesora la Dra. Anabela y la Dra. Rocío, por todo su tiempo, apoyo y dedicación al producto final de este trayecto de crecimiento personal, profesional y académico.

A mi hermana y a su cariñosa familia, quienes siempre tienen las puertas abiertas de su cálido hogar.

A mi tío César, quién ha sabido brindarme orientación y apoyo para aventurarme a realizar la maestría.

A mi padre, por ser base de la perspectiva política que siempre me acompaña.

A todos ustedes, con mucho cariño, admiración, respeto y sobre todo mucha gratitud.

Minerva Ite

Febrero, 2023

Índice

Introducción	9
CAPÍTULO I	21
La Toma de Decisiones para la Colaboración en las Organizaciones Escolares un Debate Impostergable	21
1.1 Las Organizaciones Escolares desde los Estudios Organizacionales, la Tesisura de una Crítica en Construcción	21
1.2 La Toma de Decisiones, las Inflexiones para la Colaboración Organizacional.	28
CAPÍTULO II	33
La Organización Escolar, Espacio Abierto a la Gestión de la Colaboración para la Transformación	33
2.1 Micropolítica de la Organización Escolar, Teoría y Práctica	33
2.2.1 Las Escuelas de Tiempo Completo Como Organizaciones Escolares	38
2.2.2 Perspectiva Política: Valores y Acción de la Organización Escolar	42
2.2.2.1 El Enfoque Micropolítico de las Escuelas De Tiempo Completo.	46

2.2.2.2 Grupos de Interés, Intereses e Interacciones de Poder.	49
2.2.2.3 La Encrucijada del Papel del Personal Escolar.	52
2.2.2.3.1 La participación del docente en la toma de decisiones	57
2.2 Tiempo Escolar Como Componente Estructurante Del Dispositivo Escolar	61
2.1.1 Perspectiva Crítica de la Organización del Tiempo Escolar	63
2.1.2 Tiempo Escolar y Práctica Educativa en Escuelas Primarias de Tiempo Completo	67
2.1.3 Repensar el Dispositivo Escolar, Posibilidades del Tiempo Institucional	70
2.3 La Incertidumbre, la Ambigüedad y Otras Interpretaciones en los Procesos Decisorios y Organizativos en las Escuelas de Tiempo Completo	71
2.3.1 Las Escuelas de Tiempo Completo como Anarquías Organizadas	82
2.3.1.1 La Racionalidad Limitada de la Organización Escolar	87
2.4 Trabajo Colaborativo en las Organizaciones Escolares	88
2.4.1 Del trabajo en equipo a la colaboración, una necesaria distinción conceptual	93
2.4.1.1 La Pertinencia del Conflicto y la Negociación para la Participación en las Organizaciones Educativas	98

2.4.2 Dicotomía: Individualismo y Colaboración	100
2.4.3 La docencia como cultura colaboradora para la transformación	101
2.5 La organización inteligente, posibilidades de una gestión participativa	108
CAPÍTULO III	112
El Dilema del Trabajo Colaborativo en Escuelas Primarias de Tiempo Completo en el Marco del Siglo XXI	112
3.1 Aproximación a las Políticas Públicas de Educación Básica desde la Gestión de los Organismos Internacionales y las Lógicas de Legitimación del Empresarialismo Educativo	113
3.2 Ampliación de la Jornada Escolar, Antecedentes en el Contexto de Políticas Neoliberales	120
3.3 Programa de Escuelas de Tiempo Completo en México	123
3.3.1 La innovación educativa en las Escuelas de Tiempo Completo, organización y funcionamiento	125
3.3.2 Las implicaciones de la política educativa en la gestión escolar y su impacto en Escuelas de Tiempo Completo de la Ciudad de México	132
3.3.3 El Consejo Técnico Escolar espacios de intercambio y toma de decisiones de la organización escolar	136
3.3.4 Experiencias de trabajo colaborativo en la docencia. Panorama internacional.	137

3.3.5 La colaboración docente en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana	141
3.4 Contexto del objeto de estudio de la investigación	142
3.4.1 Contexto interno	143
3.4.2 Contexto externo	144
CAPÍTULO IV	148
La complejidad en la toma de decisiones de la organización colaborativa, la pertinencia del estudio de caso.	148
4.1 La perspectiva sociocultural de la organización escolar	148
4.2 El estudio de caso en las Escuelas Primarias Públicas Generales de Tiempo Completo.	151
4.3 La colaboración organizacional y la toma de decisiones de los docentes en las organizaciones escolares, diseño de instrumentos para recolección de datos.	156
CAPÍTULO V	178
Una Escuela Primaria Pública de Tiempo Completo, una perspectiva, un caso particular.	178
5.1 Descripción general del caso.	178
5.1.1 Caso Escolar 1	179

5.1.1.1 Previo al presente, toda escuela tiene una historia que contar.	180
5.1.1.2 El Órgano Colegiado de la Escuela de Tiempo Completo, Encuentros y Disparidades.	183
5.1.1.3 Sobre la Labor de Gestión en Una Escuela de Tiempo Completo.	197
5.1.1.4 El Consejo Técnico Escolar para la Toma de Decisiones	202
5.1.1.5 La Colaboración Organizacional en Una Escuela de Tiempo Completo.	211
CAPÍTULO VI	224
Conclusiones	224
Bibliografía	231
Anexos	239

Título

**PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES: ENTRE LA AMBIGÜEDAD Y LA
COLABORACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LAS PRIMARIAS
PÚBLICAS DE TIEMPO COMPLETO. UN ESTUDIO DE CASO**

Introducción

La presente investigación tiene como principal propósito analizar los mecanismos implementados para que el proceso de toma de decisiones (en el reconocimiento de este como un proceso que es impreciso e imperfecto), apoye al logro del trabajo colaborativo donde participan: docentes, personal de apoyo y directivos escolares, además de coadyuvar en la eficiencia de la Organización Escolar (OE), especialmente para aquellos que pertenecen a las Primarias Públicas del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en la Ciudad de México.

La importancia de ello estriba en que al igual que sucede en otras escuelas primarias de los diversos sectores que implementan servicios educativos a este nivel, pero que en Escuelas Primarias Públicas de Tiempo Completo, debido a la extensión del tiempo, además de su expansión e implementación aceleradas; se impiden que las implementaciones técnico-pedagógicas solamente cubran de manera abarcativa su proceder, ya que faltan planteamientos específicos que propicien estabilidad a la estructura de la organización y a sus integrantes; en este sentido, en este sentido, en el primer capítulo se describe a manera de síntesis el desarrollo de los estudios organizacionales, desde el cual es imprescindible caracterizar y dar una primera definición del concepto “organización”, ya que su misma transformación da cuenta de que en suma se conforma un cuerpo teórico único que permite visualizar los fenómenos organizacionales al reconocerlos como hechos complejos y únicos, que apoyan a describir y explicar lo que sucede en contextos particulares, como lo es en el caso de las Organizaciones Escolares (OE).

Dentro de este primer capítulo, se reflexiona entorno al necesario debate formulado al interior de las organizaciones escolares que, a diferencia de otras, y aunque parezca evidente, las escuelas pertenecientes al PETC tienen sus especificidades tanto en su estructura formal como en la informal, en la que se enmarca un debate todavía inacabado y necesario para su constitución teórica y además de su implementación práctica al interior de las organizaciones escolares.

En el sentido de que es necesario retomar los planteamientos teóricos de la toma de decisiones como proceso y como teoría, para que en su aproximación a la colaboración organizacional nos permitan construir un objeto de estudio que por su implicación dentro de las organizaciones escolares es imprescindible a razón de su necesaria reflexión, pues se considera un campo teórico de reciente creación y por lo tanto inacabado en sus planteamientos.

Dentro de este apartado se desarrolla a la toma de decisiones como un aspecto que proporciona complejidad a las OE por la cantidad de aspectos que en ella convergen, de ahí que no exista una vía única para, es decir no se marca plana, sino que puede tomar múltiples caminos para alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad.

Para dar inicio a esta disertación se toman en cuenta las relaciones pertinentes al proceso de decisión, el cual nos abre campos de fértil reflexión teórica que tiene vinculo a prácticas ricas y todavía más amplias y complejas, es por ello que es necesario analizar sus coyunturas, elementos que la componen en conjunto a los factores y circunstancias específicas combinadas al PETC, la “tesitura”, nos dan como

resultado un contexto único que es necesario ser explorado, comprendiendo y explicando la complejidad que es inherente a la misma organización.

En el segundo capítulo se considera pertinente analizar que las OE al ser entes complejos cargados de aspectos que las hacen parecer irregulares y únicos, es decir, se plantea la existencia de la divergencia, lo que hace que sean ricos en singularidades que proporcionen elementos cargados de aristas interesantes que de manera especial se pueden apreciar desde la perspectiva Política de las Organizaciones Escolares, porque es este puntual anclaje le brinda un eje peculiarmente rico, ya que permite visualizar a los participantes y sus interacciones como aspectos que constantemente generan reflexiones sobre el deber ser y la realidad, confrontando pero sobre todo, estableciendo un rango de acción que permita la resignificación de la organización y hasta de sus actores.

Con lo anteriormente dicho, se establecerá un análisis de las Escuelas Primarias de Tiempo Completo como Organizaciones Escolares (OE) que desde la gestión pueden retomar sus planteamientos estructurales formales como el uso del tiempo, e informales como la micropolítica que se desarrolla, y sus planteamientos ambiguos como respuesta a la implementación abrupta del programa, para posteriormente presentar una reflexión hacia la organización educativa como un espacio que posibilite la transformación al proponer la gestión participativa de sus actores.

De esta manera se retoma a la gestión escolar como un conjunto de procesos que engloban la toma de decisiones, negociación y acciones comprometidas en las prácticas educativas por parte de los miembros que participan en la OE, donde se

destacan las implicaciones de las relaciones y los procesos de la vida cotidiana escolar, que entretejen una compleja trama.

En el capítulo tres, se desarrollará una breve acercamiento a lo sucedido en el contexto político y social desde los elementos solicitados en las políticas externas cuyo efecto como fuerzas centrípetas modelan las acciones del gobierno mexicano y que a su vez conducen de cierto modo las acciones de las OE y de sus miembros, centrando la reflexión en la toma de decisiones para la colaboración organizacional como objeto de estudio, en relación a los objetivos que son definidos por Organismos Internacionales y Nacionales, los cuales forman parte de la acción del proceso decisorio como parte del universo observable de una organización, además de que estos coadyuvan a la inserción de políticas públicas mediante las cuales se determina una lógica de control como parte del neoliberalismo, dirigidas a mejorar la calidad educativa en aras de la excelencia y en las cuales se considera a la colaboración académica docente como un componente esencial para la mejora de procesos organizacionales que permitan cumplir con dichos objetivos y metas planteadas, pese a eso siguen estableciéndose en un marco de verticalidad, impidiendo la participación y el compromiso de todo el personal en su conjunto.

De esta forma se establece un rumbo fijo por el cual las organizaciones escolares deben transitar a manera de camisa de fuerza, a pesar de que en el discurso se retoman planteamientos que esperan captar la perspectiva de las escuelas como entes únicos y ricos en su contexto, en realidad se establecen procesos cerrados, que restringen las acciones y propuestas hechas por el personal, además se establecen sistemas de evaluación con indicadores que son componentes

clave para definir cualquier escuela del Sistema Educativo Mexicano que con recursos limitados y limitantes no permiten su reformulación, innovación, ni tampoco su reflexión al interior de las mismas organizaciones.

Debido a que internacionalmente se ha fijado un gran interés en impulsar los sistemas educativos, los Organismos Internacionales (OI), como agencias cuyo propósito y sostenimiento involucra a diversos países, sus características y enfoques son muy diversos, se han propuesto a responder a objetivos similares en ámbitos tanto regionales como a nivel mundial (Maldonado y Rodríguez, 2000; en Marte, 2017), estos grupos son: el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Los OI buscan mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de objetivos y metas establecidas como acuerdos internacionales, los cuales generan criterios y procesos para que a partir de estos se realicen evaluaciones educativas nacionales, cuyos resultados son objeto de comparaciones a nivel internacional, además, justificados en estos, diseñan propuestas que en un proceso cíclico, los cuales coadyuvan a su vez al cumplimiento de las metas y objetivos establecidos, mediante la elaboración, desarrollo, implementación y evaluación de políticas educativas.

Dos objetivos que tomaron mayor relevancia a partir de la década de los 70's es la ampliación de la cobertura y el aumento del acceso a la educación, pues son marcados como "prioritarios" en los compromisos de desarrollo educativo a nivel nacional e internacional (CEPAL; OEI, 2010), por lo que una sugerencia que cubre ambos objetivos es la ampliación de la jornada escolar, la cual según estos organismos como CEPAL y OEI, "apunta a una transformación de la organización del sistema escolar que se adecue mejor a los cambios curriculares y modelos de enseñanza actuales" (CEPAL; OEI, 2010).

De igual manera dentro de las Instituciones Educativas comenzaba a diseminarse un discurso empresarial a raíz de la consolidación y crecimiento acelerado de las empresas cuya estructura formal era tomada como ejemplo a seguir en otras organizaciones. De este modo a través de la administración se implementan las tecnologías que permiten eficientar los procesos de las organizaciones, anteponiendo criterios de calidad y excelencia sobre las necesidades de las organizaciones escolares y de las poblaciones a las que estas atienden.

En consecuencia, en las Teorías Organizacionales se establece una clara crítica a las implementaciones del discurso burocrático cuyas características dirigen mediante el pragmatismo utilitarista, la prescripción y la racionalidad instrumental el campo de la educación, cuestión mimética que da forma a las organizaciones escolares en el presente.

En el caso de América Latina estas políticas educativas aunque fueron establecidas paulatinamente y con sus respectivas singularidades no pudieron cumplir en su totalidad con todos los objetivos y metas planteados por lo que quedaron

pendientes, lo que impactó a diversas escalas dentro de las OE, en las prácticas de los diversos actores pertenecientes a las comunidades escolares dejando varias inconsistencias que a lo largo del tiempo generaron desafíos enormes para la educación en Latinoamérica (Brunner, 2000).

En diversos países latinoamericanos, operan programas de jornada escolar ampliada, junto con otros que se establecieron con el propósito de ofrecer oportunidades a los sectores menos favorecidos, con ello se pretende elevar la calidad educativa (IPE-UNESCO, 2010), la cual es un componente derivado del ejercicio del sentido moral e intelectual de algunos grupos sociales sobre otros, que mediante el consentimiento y el consenso se ha constituido como un fin y seña de la “buena educación” (Pulido, 2017, p. 17; Pulido, 2021, p. 237). En este sentido se enfatiza la búsqueda de la calidad educativa como un objetivo clave hacia el que se deben dirigir los intereses del Estado.

Así mismo, en el contexto nacional, el surgimiento del Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC) está justificado por los resultados del tercer ciclo de la prueba Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), realizada en el 2006, de la que se derivan las propuestas para la implementación de políticas nacionales dirigidas a la mejora educativa, así pues la búsqueda de la educación universal y la atención a poblaciones bajo condiciones de vulnerabilidad, conjuntamente son abarcadas en los objetivos de la creación de dicho programa, que inicialmente atravesó vicisitudes debido a que la creación de este programa no contempló tiempo previo de preparación por parte de supervisores, directores, personal de apoyo y docentes que pudiera brindar las bases teóricas

necesarias para que el plan se pusiera en marcha, es decir tuvo un arranque abrupto, con muchos vacíos en su tecnología y por lo tanto con planteamientos ambiguos.

De esta forma tan acelerada en el 2007 el PNETC comenzó y creció de manera exponencial con el paso de los años. A medida que su implementación avanzaba se iban realizando las actividades necesarias para que la comunidad educativa se involucrara y tomara las acciones pertinentes en el cumplimiento de sus obligaciones, razones por las cuales, esto repercute a nivel microsocioal, es decir dentro de la misma OE, pues la emisión de Reglas de Operación y Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo, no han sido suficientes para establecer una guía clara para identificar el trabajo colaborativo entre docentes como componente esencial para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Otro aspecto que puede ser planteado a partir de lo anterior es que la poca o inexistente asistencia técnica pedagógica a los docentes, personal de apoyo y directores escolares de parte de los supervisores no convoca a definir objetivos claros para favorecer el trabajo colaborativo, causando fracturas al interior del equipo colegiado y en su dispersión no permite concretar la toma de decisiones para favorecer a la comunidad educativa.

Al paso del desarrollo del PETC se suman insatisfacciones laborales del personal docente, acrecentando, diversificando y abarcando problemáticas a otros sectores de la comunidad educativa que trajo discordancias entre las diversas figuras que se relacionan al interior de las Organizaciones Educativas, que además debilitó el acoplamiento entre los involucrados.

De acuerdo con lo anterior, el acoplamiento entre los docentes, personal de apoyo y director, es mucho más perceptible durante las reuniones donde estas figuras tienen el papel de conformar un equipo de trabajo, especialmente durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), los cuales son espacios para el intercambio de ideas y la toma de decisiones respecto a la tarea pedagógica, de gestión y organización de la escuela. Estas Juntas de CTE suceden en varios momentos a lo largo del ciclo escolar, pues se pretende que fomente el diálogo, la participación y construcción colectiva para la mejora de la praxis docente, por lo que se propone el trabajo colaborativo orientado por la “comprensión del otro, el cuidado y la búsqueda del bienestar” (SEP, 2020) como un medio para que el equipo de trabajo docente pueda desarrollar prácticas que contribuyan a que el alumnado alcance aprendizajes fundamentales (SEP, 2020, p. 5).

De acuerdo con lo anterior, dentro de este grupo de docentes en tanto los procesos de acoplamiento entre ellos les permitan realizar trabajos en pro del centro educativo, pueden observarse evidencias de la gestión y toma de decisiones por parte de todos los sujetos que intervienen en esta labor y cuando no es así, también es visible. Como consecuencia es posible que ante la incapacidad de establecer espacios que permitan el debate y la reflexión entre docentes, director y supervisor escolar, esto puede repercutir en la consolidación de decisiones que comprometan a la participación de los involucrados en las actividades y prácticas pedagógicas para brindar la atención necesaria a los educandos.

Dado que los espacios para el trabajo con el personal en conjunto se ciñen a las reuniones de CTE, se puede establecer que existe poca participación de parte de

la mayoría del personal, y por lo tanto puede llevar a una toma de decisiones insuficiente provocando debilitamiento en el acoplamiento y la participación en las actividades para el trabajo colaborativo.

En este sentido, el objetivo general de la presente investigación es analizar para profundizar sobre los mecanismos implementados para que el proceso de toma de decisiones apoye al logro del trabajo colaborativo y la eficiencia de la organización entre el personal (docentes, personal de apoyo y directivos escolares) que labora en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo.

En el capítulo cuatro, se establece que las organizaciones escolares en tanto entes complejos implican considerar las dinámicas que se dan entre los miembros y su relación con su entorno, por ello, se analiza, estudia, conoce para poder entender y explica lo que acontece en la cotidianeidad, de manera que se permite comprender que la importancia de las OE no solamente se queda al marco de la estructura formal, sino que va más allá permitiendo vislumbrar los finos hilos que se entretajan en las dimensiones relacionales y culturales, las cuales son informales, pues son estas las que brindan sentido y significado a la existencia de las organizaciones, por ello, es pertinente apuntar el análisis hacia los casos específicos que permitan descubrir los aquellos fenómenos que aporten a su descripción, estudio y comprensión.

De esta manera y debido a la existencia de que varios aspectos, tanto normativos, como tecnológicos e internos de la OE, se puede establecer que los mecanismos de gestión no son debidamente enfocados en: las reglas de operación para conciliar el tiempo asignado reglamentariamente con el tiempo asignado auténticamente, los espacios de reflexión tanto individuales como colectivos, la toma

de decisiones entre pares, la capacidad del colegiado para fortalecer el trabajo colaborativo y la asistencia técnico-pedagógica recurrente que apoye y oriente las prácticas de todo el personal que se involucra para favorecer la mejora de los aprendizajes del alumnado. Es decir, si se gestionan los aspectos antes mencionados, se promueve el trabajo colaborativo y, por ende, la eficiencia de la organización educativa.

Además es importante complementar sobre las observaciones y reflexiones que se derivan del objetivo general dentro de esta investigación, pues los roles y la identidad del personal juega un papel importante en los sentidos en los que la colaboración, el acoplamiento y la participación de cada integrante de la OE asumen, por lo que se busca contrastar lo estipulado por los documentos oficiales con el auténtico papel que juega el personal en la toma de decisiones para el trabajo colaborativo, así como caracterizar las formas de colaboración organizacional en la práctica al interior de la OE entre el personal de las EPTC y por último, identificar desde la perspectiva de los actores el impacto del discurso de empresarialización educativa en la colaboración organizacional del personal de las EPTC.

Esta investigación generará aportes teóricos y prácticos que beneficiarán a docentes, personal de apoyo y el director, en consecuencia, los beneficios se verían reflejados en la población a la que atienden, pues se trabajaría en conjunto para dar consecución a los fines deseados por los actores educativos que forman la Organización Escolar.

CAPÍTULO I

La Toma de Decisiones para la Colaboración en las Organizaciones Escolares un Debate Impostergable

En el siguiente apartado se describe a manera de síntesis el desarrollo de los estudios organizacionales, desde el cual es imprescindible caracterizar y dar una primera definición del concepto “organización”, ya que su misma transformación da cuenta de que en suma se conforma un cuerpo teórico único que permite visualizar los fenómenos organizacionales al reconocerlos como hechos complejos y únicos, que apoyan a describir y explicar lo que sucede en contextos particulares, como lo es en el caso de las Organizaciones Escolares (OE).

Dentro de este apartado se desarrolla a la toma de decisiones como un aspecto que proporciona complejidad a las OE por la cantidad de aspectos que en ella convergen, de ahí que no exista una vía única para, es decir no se marca plana, sino que puede tomar múltiples caminos para alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad.

1.1 Las Organizaciones Escolares desde los Estudios Organizacionales, la Tesitura de una Crítica en Construcción

Actualmente existe un debate para caracterizar y aún más para definir el término organización, debido a que desde la Teoría Organizacional (TO) este ha cambiado a razón de la evolución de este campo de estudio. De este modo cada forma de pensamiento refleja sus creencias, supuestos y asunciones, los cuales apoyan a la definición sobre la naturaleza, la percepción, la descripción y la concepción de las organizaciones (Gioia y Pitre, 1990; Greenfield, 1992, en Nieto, 2003).

Es un hecho que no existe un concepto unívoco de lo que es una organización en términos generales. Sin embargo, en la construcción conceptual de una explicación “de las estructuras y sus principios que se asumen la acción colectiva de la gente en las organizaciones” (Barba y Solís, 1997, p. 21), se crea la TO, la cual se erige como una disciplina social y cuyo objeto de estudio es la organización en el marco de las relaciones sociales como un fenómeno identificable (Ibíd.), es por ello que puede haber muchas características que deben ser tomadas en cuenta si es necesario conceptualizar a las organizaciones, además que cada perspectiva tornara una o unas características como las de mayor peso en la configuración de la organización.

Es necesario aclarar que, a pesar del esfuerzo por parte de las TO, por brindar un sólido abordaje de las organizaciones, se puede establecer que a raíz de su inicio y a lo largo de su desarrollo, hay elementos que no constituyen ejes de análisis de interés, pues no se ahonda lo suficiente en ellos, por reducirse a la importancia de la funcionalidad y racionalidad de dichos elementos, razón por la cual, las TO se tornan limitantes, ya que dejan de lado aspectos que pueden ser decisivos para caracterizar, explicar y comprender a las organizaciones. De este modo surgen los Estudios Organizacionales (EO), como parte de la perspectiva crítica de las organizaciones.

En consecuencia, Álvarez (2013) y Ramírez, Vargas y De la Rosa (2011) señalan que se deja atrás la implementación de un marco teórico para el control y prescripción de las organizaciones bajo la racionalidad instrumental con parámetros de eficiencia y eficacia, en este sentido, no todo fue desechado, ya que se retoma a las estructuras organizacionales como el eje principal y se establece como prioridad

el intento por conocer, comprender, entender y explicar el fenómeno organizacional, se buscaba generar conocimientos más humanos y acorde con la complejidad actual de la sociedad en la que vivimos. Desde esta perspectiva, la TO no deja de ser trascendente, sino que no se retoman elementos sustanciales para seguir cuestionando y a su vez teorizando sobre el desarrollo de las organizaciones.

Teniendo como preámbulo lo anterior, los EO dan cuenta de la configuración de las organizaciones concretas que transitan a través del paso del hombre por la historia, se instala un parteaguas, entre la organización como una máquina, con una visión racional del funcionamiento de estas (Ramírez, et al,2011, p.12), perspectiva que es rebasada por la visión orgánica y que descubre la relevancia de las relaciones sociales que prefiguran la complejidad organizacional, en este orden de ideas se puede visualizar los cambios que se han tenido en su transición desde la aparición de las organizaciones premodernas, modernas y las posmodernas (Barba y Solís, 1997, p.84). De esta manera se comprende que un carácter de suma importancia en el análisis organizacional desde los EO es la complejidad, característica que hace único y valioso el análisis y la reflexión en torno a las organizaciones.

De acuerdo con lo anterior, en los diversos modelos teóricos, metáforas y perspectivas, de acuerdo con Barba y Solís (1997), primeramente podemos diferenciar tres niveles de análisis: el individual y/o grupal, el organizacional y el social; así mismo podemos encontrar rasgos, características o elementos comunes y distintivos de las organizaciones, en este sentido se considera que las organizaciones a pesar de ser complejas y variables, están conformadas por elementos comunes como: su estructura, los actores sociales que intervienen, los fines, su tecnología y su

medio ambiente. De esta forma se abre un abanico de posibilidades para poder situarnos, caracterizar y describir a las organizaciones, debido a que como lo marca la historia misma en su avance a través del tiempo, las organizaciones se modifican a medida que este sigue avanzando a razón de su comprensión.

Teniendo en cuenta que las organizaciones son redes entre individuos, los cuales, entre sus características cuentan con “La diversidad de individuos, de intereses, de roles y posiciones, de comportamientos –individuales y grupales–, de objetivos –individuales y organizacionales–, de reglas, de procesos, de restricciones y respuestas ambientales, etcétera...” (Ramírez, et al,2011, p. 18), los cuales son elementos que hacen de la organización un “ente complejo”, dado que se interrelacionan para la acción organizacional, esto quiere decir que no siempre todos los elementos comparten o se comportan con claridad y en consecuencia se torna difuso y hasta en ocasiones ambiguo. La complejidad, en este sentido, no solo es una característica, sino que se puede pensar como una red que se entreteje entre todos sus elementos, por medio de la cual permite relacionar de manera directa o indirecta todo lo respectivo a la organización, es decir, la complejidad es un aspecto inherente a la organización.

A partir de que los EO, según Ramírez, et al (2011, p.35) reconocen en la vida organizada la expresión de su naturaleza que inherentemente conlleva a la complejidad, de este modo además se busca reivindicar y revalorizar al hombre dentro de la organización, pues el papel de este es totalmente trascendente para la construcción y resignificación de la realidad social, ya que se le considera a este como “la fuente de verdad en las organizaciones”. Es decir, el papel del hombre ya no es

supeditado o subordinado como fuerza de trabajo por su papel dentro de una gran maquinaria, sino se fortalece y se retoma a este como el creador de posibilidades, con un papel estratégico y totalmente trascendente dentro de la acción organizacional. En este sentido se considera que el hombre reconoce a la organización como un instrumento (Barba, 2013, p. 146), la organización es una extensión del hombre y no al contrario.

Por consiguiente y tomando en cuenta ese bagaje polisémico de lo organizacional, se torna prudente definir lo que se entiende por organización, de acuerdo con De la Rosa, una organización es un espacio más o menos difuso, estructurado y estructurante, en el que los individuos llevan a cabo procesos con cierto grado de ambigüedad e incertidumbre mediante la acción organizada, la cual se encuentra restringida por marcos institucionales tanto internos como externos de diversas maneras y como ya se había mencionado con anterioridad, todo esto converge en una especie de interacción entre elementos políticos, sentimentales, simbólicos, culturales, psicológicos y metafóricos (2004, p. 161). Desde el enfoque de los EO, las organizaciones son entes sumamente complejos, del cual sus elementos convergen en un entramado único, donde el individuo tiene un papel trascendente, del cual sus acciones son componentes elementales en la construcción de la sociedad en la que vivimos.

Bajo estos supuestos teóricos, los centros escolares, son un objeto sumamente fértil para ser comprendidas y analizadas desde los EO, debido a que constituyen un objeto de estudio que puede ser retomado desde diversas dimensiones en vista de

que cada perspectiva refleja una concepción particular y apuestan por describir la complejidad inherente a su naturaleza.

Sin embargo y como se ha mencionado con anterioridad, los EO son un campo relativamente reciente, de este modo los centros escolares en tanto organizaciones inicialmente son definidos y coordinados desde enfoques más cercanos a la Administración.

Barba (2013, p. 140) plantea que, la lógica eficientista y de acumulación son características de la sociedad moderna, de la cual, en su desarrollo histórico, se perfila la organización de la fabricación industrial como productiva y dominante, cuestiones por las cuales se sentaron las bases de la Administración como profesión, ciencia, disciplina y como práctica social, es decir como necesidad de la sociedad capitalista. En este sentido la Administración es un campo de conocimiento que establece los procedimientos para alcanzar la eficiencia de la producción (Barba, 2013, p. 141), a la cual podemos entender como aquellos procedimientos y técnicas determinadas que resultan ser adecuados y reducidos en función y cantidad para llegar a fines específicos, de modo que para Barba (2013) resulta evidente que aquí es donde se generan las bases para la empresa como nueva forma de organización de la producción.

Tanto la TO como la Administración en tanto disciplinas sociales, generan dentro de sus campos de conocimientos bases metodológicas que apoyan a desarrollar la comprensión y el control de las organizaciones y su entorno (Barba, 1999, p. 22), sin embargo, los EO intentan revelar la vida organizada que expresa y reconoce su complejidad, así como también, ya se había mencionado que se busca

reivindicar y revalorizar el papel del hombre en la organización, pues se considera que este tiene un papel significativo en la construcción de la realidad social (Ramírez et al, 2011, p. 35), en este sentido el análisis de los EO aportan de manera sustancial a las organizaciones, que en especial nos centraremos en el análisis de las Organizaciones Escolares.

Por otra parte, no es una coincidencia que la TO sea subsidiaria de las Organizaciones Escolares (OE), debido a la necesidad de organizar, monitorear, financiar, evaluar y controlar lo sucedido dentro de estas para así poder contar con resultados demostrables, afirmando que se cumple con los fines u objetivos propuestos, en este sentido las OE son símiles a las empresariales y como lo expresa Sabirón (1999), fungen como una preparación del futuro obrero, pasando por el aprendizaje organizativo de normas, reglas, comportamiento y roles, es por esto que como lo menciona Bolívar (2007) "nos encontramos con el problema de hacer posibles trasplantes infundados del sector empresarial a las organizaciones escolares, calificadas de "gerencialistas", bajo esta lógica se implantan dentro de ella modelos de gestión similares a los modelos de gestión corporativa, Ramírez y Chica (2017) lo identifican como una naturalización de procesos derivados de la ley de oferta y demanda de las premisas de eficiencia, eficacia y efectividad en la producción, por lo tanto, también resulta necesario cambiar ese rol que juega la gestión dentro de la organización escolar.

Bolívar (2007) y Sabirón (1999), proponen retomar aquellos elementos de la TO que son valiosos de sus aportes tanto teóricos, como prácticos, haciendo la puntual referencia a que deben estar debidamente reflexionados y

reconceptualizados, para que, en palabras de Bolívar, no se conviertan en una “tecnificación” de procesos organizativos, ya que pueden dar otro sentido a las estrategias de cambio educativo y los modos de pensar las OE.

Por otro lado, se puede decir que la planificación y gestión racional de los procesos de cambio ha fracasado (Bolívar, 2007) en ámbitos escolares, debido a que no pudo someterse a la complejidad que existe en estas (Barba y Solís, 1997), por ello, se propone transformar las organizaciones mediante procesos de autodesarrollo, que no sean transitorios, sino que permitan a las OE auto-transformarse, reflexión en la que ahondaremos a profundidad más adelante.

Las escuelas como organizaciones, constituyen un espacio donde cada uno de los participantes con intenciones educativas, configuran formas de comportamiento singulares que los involucran, se ubica e informan los ejes institucionales a seguir, lo cual le confiere caracteres descriptivos y reguladores (Pérez, 2017, p.51) de la acción educativa y organizacional, de ahí que se deriven variantes de las prácticas conforme a los intereses, su posición jerárquica dentro de la organización, las distintas interpretaciones que los participantes de las Organizaciones Escolares hagan de sus marcos descriptivos y regulatorios, entre otros.

1.2 La Toma de Decisiones, las Inflexiones para la Colaboración Organizacional.

Desde una perspectiva crítica de las OE, estas consideran sus elementos que la conforman como parte de un todo que se entreteje en una red de complejas relaciones directas e indirectas, razón por la cual los procesos que se llevan a cabo

dentro de estas son igualmente elementos de relevancia. En este sentido el papel del personal, es decir, los actores, quienes dotados de protagonismo, se sumergen en esta red de forma tal que pasan a ser parte de la organización y la organización a su vez pasa a ser parte de ellos, la existencia del individuo y la organización misma pasan a coexistir, a razón de esto es imprescindible reflexionar el papel que toman los individuos dentro de la organización para las acciones individuales y en conjunto, que en suma determinan los marcos de la acción organizacional.

De acuerdo con Castillo (2008) el papel de los docentes se encuentra singularmente desperdiciado debido a que este no hace uso de su potencial profesional, en relación con la gestión educativa, debido a que esta es una tarea jerárquica (Ogawa, 1992, en González, 2003, p. 7; Castillo, 2008), es decir es una tarea exclusiva de un rango alto en la organización y por el lugar que ocupan los docentes en una larga cadena de “estratos”, son en consecuencia los últimos en ser tomados en cuenta para la gestión educativa, que como ya se había mencionado anteriormente, la gestión educativa, es una actividad en la cual se comprende, la toma de decisiones, las negociaciones y acciones comprometidas en las prácticas educativas que se despliegan en las relaciones y sus complejidades entre el personal que conforma la OE.

De acuerdo con lo anterior, el control usualmente se concentra en la dirección escolar, sin embargo, este se encuentra sujeto a diversas estrategias como las alianzas, las coaliciones, las negociaciones, los compromisos, las presiones, los incentivos, el convencimiento, etc. (Glatter, 1990, en Bardisa, 1997; González et al., 2003), mediante las cuales se pretende ejercer poder hacia toda la organización

(Castillo, 2008, p.89), razón por la que se sugiere que el control es relativo y se afirma que también es modificado continuamente, pues no siempre se va a incidir en todos los individuos con los que se interactúa, además, invariablemente no se va a obtener el resultado esperado, por último, no todos los actores con identidad y autonomía propios van a conducirse de la manera que se espera, por tanto, la toma de decisiones en las OE, es una tarea sumamente compleja.

Weick (1976), Meyer y Rowan (1977, en González, 2003, p.36) reconocen la existencia de una multiplicidad en la interdependencia no tan estrecha entre los elementos y los acontecimientos como parte de un todo, que en suma conforman a la organización, ya que cada individuo mantiene cierta autonomía y entidad propias, de modo que Bardisa (1997, p. 16) agrega que dentro de las OE existe cierto equilibrio entre autonomía y control, entre burocracia y relaciones humanas, entre medios y fines, etc. siendo esto poco evidente en las escuelas (Bush, 1986, p.5; González, 1988, p.184; González, 1990, p.33; Ball, 1989, p.31; Hoyle, 1996, p.27, en Ruíz, 1997, p. 16), sin embargo Cusick (1981), identifica que en la escuela se generan una diversidad ideológica y conflictos, que consecuentemente crean coaliciones, grupos de interés y alianzas, es decir las OE en tanto espacios para la convergencia y divergencia de pensamientos y acciones, se abre como campo dispuesto y fértil para la micropolítica escolar.

En este sentido se extienden espacios impensables, debido a que se exponen aquellas áreas que forman parte de la estructura no formal, que de diversas formas impactan en la estructura formal, porque siempre será más inquietante hablar sobre lo que no queda claro, lo que queda implícito o encubierto.

El control en este sentido, “se basa en determinar el grado de concordancia o de discrepancia entre metas y ejecución, entre resultados alcanzados y resultados esperados.” (González, 2003, p. 7), exactamente en esas discrepancias es donde se ubica la toma de decisiones, que como ya lo habíamos mencionado, es una tarea que es exclusivamente ejecutada en puestos altos de la jerarquía, la cual es racional y está basada en información pertinente y lo más completa posible, considerando la coherencia con los objetivos de la organización, de manera que produzca resultados eficientes y eficaces (Ogawa, 1992, en González, 2003, p. 7).

A razón de que las características de los individuos y sus motivaciones constituyen las estructuras informales de la organización, estas juegan un papel importante en el rendimiento (minimizar esfuerzos y maximizar resultados), dichos elementos, si bien pueden dirigirse a trabajar de manera acoplada entre la organización (como estructura formal) y los individuos (el sistema social que conforma la estructura informal), esto depende en mucho, del esfuerzo a modificar para mejorar las condiciones de trabajo de los individuos y que sus necesidades de autorrealización sean satisfechas, como lo plantean Scull y Conley (1995, en González, 2003, p.7) “cualquier medida que garantice la satisfacción de los miembros será un medio para conseguir de ellos un mayor rendimiento para la organización”.

Habría que profundizar en dos cuestiones que necesitan quedar claras, pues no son tan explícitas aún, partimos de que si buscamos un cuerpo organizado con principio y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones (Ibid.), estamos ante un cuerpo teórico único, el cual pertenece a la teoría de la gestión, pues en esta nos podemos apoyar para la construcción social de prácticas educativas que

coadyuven en el proceso de decisión, negociación y acción por parte del personal que participa (Fierro, et al., 2005, p. 23).

La segunda cuestión a profundizar es que, si se busca una estrategia poderosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de una OE, Louis y Wahlstrom (2011) apuestan por una cultura de colaboración y colectividad responsable, es decir, lo colaborativo significa interpretar las acciones, las relaciones y la toma de decisiones, para alcanzar las múltiples metas o desafíos propuestos por la misma OE.

Aravena (2020) menciona que las personas que trabajan de manera colaborativa tanto en la estructura formal como en la informal, entienden el aprendizaje como un acto de construcción social, debido a que se promueve el liderazgo distribuido, la discusión y el conflicto cognitivo, además de la evaluación y el proceso de toma de decisiones compartido, de modo que se considera que no es un trabajo exclusivo de una sola persona, es decir, es un trabajo donde el personal en conjunto suman fuerzas y trabajan juntos en pro del logro de objetivos comunes, mediante el proceso de toma de decisiones donde se pueda alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad.

De ahí que surjan intereses para reflexionar entorno a la perspectiva de los actores educativos, donde el contexto educativo organizacional, puede ser analizado desde diversos ámbitos de conocimiento, para la comprensión de la complejidad subyacente e inherente al fenómeno organizacional que conlleva ambigüedad en sus planteamientos y de la cual los individuos son parte.

CAPÍTULO II

La Organización Escolar, Espacio Abierto a la Gestión de la Colaboración para la Transformación

En el desarrollo de este capítulo se considera pertinente que las OE al ser entes complejos cargados de aspectos que las hacen parecer irregulares y únicos, es de hecho esa divergencia lo que hace que sean ricos en singularidades que proporcionen elementos cargados de aristas interesantes que de manera especial se pueden apreciar desde la perspectiva Política de las Organizaciones Escolares, porque es este puntual anclaje le brinda un eje peculiarmente rico, ya que permite visualizar a los participantes y sus interacciones como aspectos que constantemente generan reflexiones sobre el deber ser y la realidad, confrontando pero sobre todo, estableciendo un rango de acción que permita la resignificación de la organización y hasta de sus actores.

2.1 Micropolítica de la Organización Escolar, Teoría y Práctica

Considerar la organizaciones escolares como sistemas, implica analizarlas como estructuras, las cuales puede ser referidas tanto a su estructura formal o también llamado sistemas técnicos (González, 2003, p. 6), está en tanto es tangible da forma a la organización, la dota de metas que son parte inherente y son el propósito principal de los individuos que conforman la organización, pues determinan qué se debe hacer, cómo se deben hacer, dotándolo de racionalidad, característica que también es de suma importancia en la organización, de modo que desde esta consideración se mira a la organización de manera ideal, centrándose en el control, prescripción y ordenamiento de la OE.

Por otra parte, se alude a la estructura no formal de la organización, dentro del cual se halla un aporte que le dota profundidad y por lo tanto complejidad, en esta, pues se reconoce el peso del contexto organizacional en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas previamente establecidas (Ruíz, 2017, p. 20 y Castillo, 2008, p. 89), pues constantemente se negocia políticamente con lógicas subyacentes (Bacharach y Mundell, 1993, p. 427; Larson, 1997, p.315, en Ruíz, 2017, p. 20), de este modo las escuelas son vistas como campos de lucha, donde se producen conflictos, los cuales son parte del fenómeno organizacional natural, promoviendo cambios institucionales (Bardisa, 1997), develando el interior de la organización, el cual puede describirse como un ente dotado de vida propia, cubierto de varias capas en las cuales se pueden encontrar diversos intereses que fluctúan entre intercambios, influencias y luchas de poder.

El desarrollo teórico más socorrido, es de acuerdo con Ball (1989), ya que con su obra "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.", el autor nos brinda las claves para la comprensión de la concepción micropolítica de las OE, además de reflexionar sobre los centros escolares y sus realidades micropolíticas (en González, et al., p. 22, Castillo, 2008, p. 89).

Sin embargo, el enfoque micropolítico de las organizaciones tiene antecedentes desde un poco antes de la obra anteriormente mencionada, pues existe una coyuntura teórica en el análisis de las organizaciones, de aquí la importancia en la escuela del comportamiento, cuyo aporte se centra en el análisis de la toma de decisiones y que de acuerdo con Simon (1945 y 1982, en Ramírez, et al, 2011, p. 24), se puede diferenciar entre las decisiones programadas y las decisiones no

programadas, de modo que se puede establecer que dentro del proceso estratégico existe un rango de impredecibilidad, debido a que no se puede asentar que todo ocurrirá tal cual ha sido concebido, pensado o diseñado, razón por la cual se alude a la racionalidad limitada. Cuestión que es clave para el análisis de la toma de decisiones y que también es parte importante en el análisis de la micropolítica en las organizaciones escolares.

De esta forma, no solo existe “una forma de hacer las cosas”, sino se atribuye un carácter todavía más completo al aludir a que existen diversas formas, en función de las personas que son parte de la misma organización, debido a esto puede existir la racionalidad como marco de comportamiento, pero también puede existir la ambigüedad, la cual es reconocida en la racionalidad, pero como parte de una realidad más compleja (Ramírez, et al, 2011, p. 29)

La racionalidad por su parte determinará el marco de comportamiento con el cual cada individuo se verá restringido en sus prácticas. Sin embargo, al introducir dentro de este “sistema armónico” al individuo en tanto ser social, que está dotado de características propias y que al ser parte de la estructura de una organización estas características se suman elementos que conllevan su participación, es decir la misma estructura de la organización se vuelve compleja y su naturaleza se impregna de incertidumbre.

En este mismo orden de ideas, en la teoría micropolítica tiene especial relevancia los procesos de toma de decisiones en las OE, pues es aquí en donde se vuelven observables las dinámicas internas (Bancharach y Mundell, 1993; Larson, 1997, en Bardisa, 1997) quedando expuestas, debido a que de acuerdo con González

et al. (2003), es perceptible la relatividad del poder. Al ser variables las relaciones entre los miembros, se hace uso de la influencia y surgen las figuras de autoridad, de manera que cada uno de los miembros puede ejercer poder sobre otros para asegurar que sus intereses sean cubiertos.

En esencia esto se revela como “una lucha política por el control y la definición cognitiva e ideológica” (González, et al., 2003, p.19) de la OE, lo cual consecuentemente se refleja en la estructura, las metas y en los procesos. Lo anterior difumina por completo la idea de que las organizaciones son estructuras totalmente estables, planificadas con relaciones jerárquicas y procesos planos o lineales, pues como se describe en los apartados siguientes las OE se encuentran en una dinámica de constante cambio.

En suma, el análisis micropolítico de las OE se centra en las relaciones situadas en el plano informal, explícito o implícito, donde los individuos tienen encuentros afables y discordancias, de modo que se hacen presentes las diferencias entre ellos, el empleo de estrategias tiene como objetivo lograr el cumplimiento de sus intereses, estas pueden ser alianzas, coaliciones, negociaciones, compromisos, presiones, incentivos, convencimiento, etc. (Glatter, 1990, en Bardisa, 1997; González et al., 2003), las cuales generalmente no son reconocidas por los miembros, lo cual afecta al análisis organizacional, pues impide comprender lo que ocurre en la escuela y las razones subyacentes en lo sucedido en la cotidianidad.

Así mismo, se reconoce que el conflicto y las discordancias son elementos naturales y consustanciales a la vida organizativa (González, et al., p. 132), cada miembro cumple una función, pero también busca que se cumplan sus intereses, para

ello hacen uso del poder del que disponen para promover sus posturas valorativas particulares (Earle y Kruse, 1999, en González, et al., 2003), de esta forma, un conflicto además de ser un momento que pudiera tomarse como una oportunidad para encontrar los puntos en común y fortalecerlos, como lo mencionaremos más adelante.

Ahora bien regresando a Ball (1989), en su análisis organizacional sobre las escuelas, define conceptos que son clave para comprender la micropolítica de la vida escolar como: la diversidad de metas, de intereses, la disputa ideológica, el conflicto, el poder, la actividad política y el control (Ball, 1989 en Castillo, 2008, p.89); además se reconoce a los miembros de la organización como actores sociales dotados de protagonismo sobre la organización, así mismo, como lo menciona Bates (1988, 1992, en González, 2003, p. 132 y Castillo, 2008, p.89) las OE son lugares de lucha entre intereses en constante competición para negociar la realidad, los significados y los valores de la vida escolar, de ahí la importancia de las personas en la construcción de la realidad organizacional.

En las OE no existen acciones lineales y planas, que sean orientadas a metas claramente establecidas y por lo tanto unívocas, pues constantemente están sujetas a interpretaciones múltiples, haciéndolas ambiguas, lo cual conlleva diversas situaciones y complejidades que implican discutir, acordar y consensuar con otros, desencadenando procesos de naturaleza política e ideológica (González, et al., 2003, p. 133).

La toma de decisiones en las OE no siempre obedece a un proceso armónico ni lógico (Baldrige, 1983; Morgan, 1986; Bacharach, 1988; Ball, 1989, en González, 2003), pues cuando se expone alguna cuestión y comienza la disertación no se decide

sobre aspectos neutrales, se toman en cuenta situaciones previas, presiones, etc. (González, et al., 2003, p. 133), la toma de decisiones no es una cuestión cuya resolución y acuerdos puedan tomarse de una forma determinada, pues conlleva una carga valorativa y tiene un carácter ideológico, por lo que es necesario ahondar en dicho proceso más adelante.

Una última característica de las OE en relación con el análisis micropolítico, la encontramos en la débil articulación, ya que en las escuelas convergen una cantidad de agentes, los cuales gozan de independencia y autonomía, de modo que no existe una forma de controlar de manera directa e inmediata a las partes, provocando descoordinación en la organización (González, et al., p. 134).

En conclusión, el análisis y reflexión sobre la micropolítica de las OE abre diversos ejes subyacentes a los componentes visibles, de manera que se le da forma, pero sobre todo profundidad en el reconocimiento de su naturaleza compleja, pues se hacen evidentes las diferencias y las tensiones entre los grupos y los individuos que la conforman.

2.2.1 Las Escuelas de Tiempo Completo Como Organizaciones Escolares

Al considerar los espacios escolares como OE, se pueden tomar en cuenta aspectos que generan un complejo entramado y donde se identifica a la ambigüedad como una característica que permite abrir un campo todavía más fértil de reflexión y que apoya al análisis de estas organizaciones como entes únicos, por ello, a lo largo de este apartado se realizará una breve reflexión en torno a estos aspectos, su relación con la ambigüedad y algunos de los efectos que este vínculo trae a los

participantes en las OE que al detallarlas bajo los términos “Tiempo Completo”, las dota de características todavía más particulares.

Las escuelas en tanto son consideradas como organizaciones, según González: “constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras.” (2003, p. 25), dicho contexto a su vez está conformado multidimensionalmente, sumado a elementos que en su conjunto generan condiciones particulares de organización en las que se efectúan prácticas y procesos que tienden a cumplir propósitos curriculares y educativos, los cuales influyen en los aprendizajes de los alumnos y en las actividades de los docentes.

De esta manera estos procesos, son el eje de las organizaciones escolares, debido a que es imposible pensar a estas como independientes de la acción curricular y educativa de los aspectos organizativos (loc. cit.), de este modo y esencialmente, lo que hace únicas a las organizaciones escolares es el texto curricular, debido a que este es único y consistentemente identifica a las organizaciones escolares de las demás.

Coincidentemente se señala que las OE, en tanto son organizaciones y tal cual como las demás se caracterizan de múltiples dimensiones (González, 1991 y 1993, Gairín, 1996a, 1996b; Antúnez, 1994; Cardona, 1994, en González 2003; Aguerro, 1998), de múltiples fases (Sallán, 1998), sin embargo y entrando en un terreno todavía más profundo en el análisis de las organizaciones y específicamente de las OE, existen rasgos que son particularmente distintivos de estas, como lo son: las metas

escolares difusas, su tecnología problemática, las relaciones de sus actores y su débil articulación.

Intencionalmente nos hemos centrado en desarrollar estos aspectos que apoyan en el análisis teórico de las Escuelas de Tiempo Completo en tanto son pensadas como OE, debido a que estas presentan características o rasgos comunes y a su vez las diferencian de otras organizaciones, en este sentido y como lo señalan Ramírez, et. al. (2011, p.18), la complejidad en el fenómeno organizacional la podemos entender como:

“La diversidad de individuos, de intereses, de roles y posiciones, de comportamientos – individuales y grupales–, de objetivos –individuales y organizacionales–, de reglas, de procesos, de restricciones y respuestas ambientales, etcétera, hacen de la organización un ente complejo, es decir, las formas de interrelación de estos elementos que implica la acción organizacional, no siempre es clara y a menudo se torna difusa y ambigua.”

Esta ambigüedad que es intrínseca de las OE, nos permite reflexionar sobre las acciones en relación a los distintos procesos de interacción y negociación social que están atravesados en el acción organizativa, en este sentido el complejo entramado de la organización se ve desplegado ante su funcionamiento y el comportamiento de sus actores, de este modo se puede analizar el control de los individuos, pero también de los subgrupos a los que pertenecen, que ejercen un poder en beneficio particular y en ocasiones expresan o despliegan dominio sobre otros (González, 2011, p.16).

El poder en las OE, se puede entender como un abierto proceso de influencia para negociar estrategias favorables a intereses particulares (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1999, p. 296), el cual, de acuerdo con el análisis organizacional, a su vez puede ser subdividido en micropoder y macropoder. El primero hace referencia al

juego político que puede ser ilegítimo en las organizaciones, especialmente en la administración estratégica, el cual está centrado generar un beneficio particular a partir del conflicto entre los miembros. El segundo, se refiere al uso del poder de parte de la organización y está centrado en el conflicto o en la cooperación respecto a otras organizaciones.

Hacemos esta aclaración del poder con respecto a la Administración estratégica, pues es en ésta en donde se ubica un fino vínculo entre la cultura organizacional y el poder. La cultura organizacional al estar compuesta por las interpretaciones del mundo y las actividades o artefactos que la reflejan de manera colectiva, es decir, un aspecto de esta cultura es la conformación de grupos con intereses particulares, que hacen valer sus propias necesidades mediante la constante negociación (cuestión que más adelante se especificará), es decir, el poder y la cultura se relacionan de manera evidente en la aplicación de la estrategia, en donde se genera una relación circular, que aunque parezca tautológica es necesario aclarar.

González (2003, p. 38) “Una noción que atraviesa gran parte de lo expuesto en las páginas anteriores es la de que el centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituida por personas que se relacionan entre sí de múltiples maneras.” En este sentido valdría la pena profundizar en aquellos aspectos que apoyan en la caracterización de las OE desde una perspectiva todavía más comprensiva y rescatando su complejidad por ser parte del entramado social, el cual se extiende y atraviesa cada una de sus dimensiones,

características o facetas, de este modo la perspectiva política brinda un buen parteaguas para iniciar con el análisis y descripción de las OE como entes complejos.

2.2.2 Perspectiva Política: Valores y Acción de la Organización Escolar

En el sentido de realizar una reflexión crítica sobre los supuestos ideológicos que se promueven, sostienen, reproducen y legitiman las condiciones y prácticas en los centros escolares se analiza sobre la naturaleza y las cualidades políticas de la OE. Aquí podemos hacer distinciones sobre el análisis político de las OE, dada su amplitud y complejidad, por una parte, se puede relacionar con aspectos a nivel macropolítico en donde la escuela es una parte integrada de otras organizaciones más amplias y a su vez también dentro de sí existen relaciones micropolíticas, por lo que el análisis político de las organizaciones puede abarcar ambas dimensiones. Sin embargo, para el desarrollo de este apartado solamente se reflexionará en torno al nivel macropolítico.

Debido a que dentro de las OE se reconoce que las relaciones que se sostienen entre los participantes son relativas a razón de que cada uno tiene cierta identidad, configurada con base a las reglas y varía de acuerdo a la situación (March, 1994, p.20), además poseen cierta autonomía, en suma, estos marcos relacionales se establecen entre el control burocrático y la autonomía de los actores, los cuales al igual que como lo identifica Ibarra (2005), a raíz de la empresarialización educativa, se busca reivindicar la naturaleza única de la educación distinguiendo el modelo burocratizado (propio de los negocios), del modelo colegiado (propio de las OE), que

como consecuencia, esta adopción de prácticas y procedimientos, suponen peligros para el cumplimiento de las funciones, dando lugar a distintas formulaciones teóricas, punto de inicio de las teorías de la ambigüedad organizacional.

En este sentido la perspectiva política de las OE, es un eje que decide evidenciar y realiza una crítica al sistema del control burocrático implantado en las OE, de este modo la realidad política tanto interna como externa a dicha organización es analizada.

La realidad política dentro de las organizaciones es una construcción socialmente determinada por la ideología, donde aspectos históricos, económicos y políticos convergen en ella, a razón de que las instituciones educativas representan un aparato del Estado, responsables de la producción y reproducción ideológica (Althusser, 1970), enfocándose en la estructura de las OE desde un nivel macropolítico.

Así mismo Ball (1989, en Castillo, 2008, p. 89), refiere a que en la elaboración de las políticas y la toma de decisiones, podemos encontrar una carga valorativa y un carácter o contenido ideológico, lo cual implica que dentro de la OE, se relacionan diversas ideologías y políticas educativas dirijan a los docentes a realizar su trabajo de formas muy diferentes, lo cual se ve reflejado a su vez en la ideología del proceso educativo, marcando características únicas sobre la concepción, las propiedades y los principios que se le atribuyen al proceso educativo, en correspondencia de su visión particular del mundo (Bardisa, 1997, p. 22), de esta forma, cada docente conforma su propio concepto, enfoque y categoriza de acuerdo sus saberes que en

suma constituyen una base rica en contenido que de manera constante son desplegadas en sus prácticas al interior de la OE a la que pertenece.

Se puede decir, que en los procesos de interacción entre los distintos grupos que conforman una OE, se pueden llegar a percibir diferentes concepciones del mundo y de las prácticas educativas de los docentes, constituyendo cuerpos de conocimiento únicos (Bardisa, 1997, p. 22), que a medida que se interrelacionan en espacios informales, ya sean implícitos o explícitos, generan pactos, acuerdos y en muchas ocasiones unión entre los individuos, pues regularmente comparten valores, concepciones y objetivos, los cuales pueden ser temporales o estables (González, et al., 2003), que en función de los intereses comunes o a cambio de recibir algo, buscarán hacer valer sus peticiones y acceder a concesiones, creando grupos únicos que podemos llamar coaliciones, alianzas o grupos de interés (Bardisa, 1997).

De esta manera, estos grupos surgen cuando no es posible alcanzar objetivos individualmente, por lo que la unión se revela como una estrategia imprescindible para que mediante el poder colectivo se pueda ejercer influencia e incidir en una decisión (Bardisa, 1997, p. 22), lo que Bacharach y Mundell (1993, p.425, en Bardisa, 1997, p. 22) llaman "lógicas de acción", las cuales muchas veces no es posible observarlas en el plano formal ni el lo explícito, pues se mantienen en un margen de acción y negociación que les posibilite lograr sus objetivos, y esto en muchas ocasiones es implícito e informal, permitiéndoles maniobrar sin que los demás miembros interfieran o también pueden mantenerse inactivos hasta que sea necesario mostrar su presencia, como lo señalan Earle y Kruse (1999, en González, 2003).

En las OE, comúnmente ocurre un fenómeno que no permite ver su incidencia de dichos grupos en los otros, al estar separados al margen de los muros de cada salón, el ambiente escolar mantiene una calma aparente, pues aunque cada profesor se encuentre absorto la mayoría del tiempo en clase con sus alumnos, cuando existen momentos propicios se hacen presentes los grupos de interés.

Estas alianzas, grupos de interés o coaliciones se mueven en dos dimensiones: una es como una autoridad con el derecho a tomar decisiones finales y por otra parte también puede ser que la influencia que se genera sobre otros persuada a las autoridades de tomar decisiones a cualquier nivel (Bardisa, 1997); cualquiera de los dos casos anteriores, no se escapa de que las decisiones tomadas por parte de esos grupos impactarán de forma directa o indirecta en toda la organización, lo cual puede formar parte de un movimiento en forma de ola expansiva que atraviesa de manera transversal a toda la OE.

Así mismo, Bardisa (1997) señala que no es posible atribuir de manera inamovible el poder a la autoridad jerárquica, que en el caso de las OE, se centra en la dirección escolar, puesto que las relaciones de poder se van replanteando, en función de que los docentes conceden el poder al directivo, legitimándolo hasta que como consecuencia de algún conflicto cambie tal hecho (Castillo, 2008).

Castillo (2008, p. 89), identifica que en las escuelas, existen estrategias muy diversas para mantener y ejercer el control, de manera normativa este reside en la dirección, pero constantemente el poder también se encuentra sujeto a disputas y negociaciones entre los individuos y grupos que conforman la organización, lo cual refiere a que el control es modificado de manera continua.



2.2.2.1 El Enfoque Micropolítico de las Escuelas De Tiempo Completo.

La micropolítica de la organización como una perspectiva presente en el análisis crítico de las organizaciones como estructuras, incluye dentro de sus reflexiones el valor del contexto organizacional, sumado al comportamiento de sus participantes, de este modo se redefinen las dimensiones estructurales y normativas de las escuelas como organizaciones (Bardisa, 1997, p. 20).

Esta perspectiva dota de características ricas en contenido por sus reflexiones en torno a la estructura formal, la cual pertenece a la cultura y a la política de la organización, dotando de significados simbólicos e importantes para el desarrollo de dichas organizaciones. Desde esta perspectiva que forma una riqueza excepcional, por partir del análisis de la ambigüedad y la incertidumbre que se generan al interior de los procesos como el de la toma de decisiones, debido a que dentro del complejo entramado organizacional, el individuo como elemento que dotado de su propia lógica, obedeciendo a intereses particulares que a veces se encuentran en armonía con los objetivos y metas de la organización, pero en otras ocasiones puede ser que estos intereses del individuo se contraponen con los de otros individuos o con los de la misma organización.

Las escuelas al ser contextos tan diversos es posible encontrarse con una gran variedad de metas, las cuales son permitidas y en ocasiones reproducidas (Castillo, 2008, p. 89), de ahí que se le denomine *sistema flojamente acoplado*, (Weick 1976; Weick y Orton 1990, en Ibarra, s/f, p. 3), ya que cada individuo como parte que

compone esta organización no se encuentra fijo, existen brechas de comportamiento entre las prácticas y lo normativo, entre lo prescrito y lo realizado, entre lo que debe ser y lo que es, por lo que se crea cierto rango de actuación, al cual podemos llamar autonomía, que existe entre los elementos y entre los individuos que componen la organización, de manera que estos mismos definen la realidad organizacional.

Este fenómeno del sistema flojamente acoplado no es estático, pues como lo enfatizan Orton y Weick (1990, en Castillo, 2008, p. 89), ocurre bajo determinadas circunstancias, las cuales pueden ser temporales, obedeciendo a la dinámica y a la complejidad, de las organizaciones, pues involucra aspectos humanos y sociales.

Partiendo de la idea de que no existen modos únicos o a manera de prescripciones, recetas únicas para que los individuos sigan un rumbo fijo, cada uno debe recurrir al juicio personal y profesional que apoye a reducir la incertidumbre afrontada (González, 2003, p. 9). Así dentro de la organización en sus componentes informales se encuentran ocultos o implícitos.

Anteriormente ya se había abordado la importancia de los individuos en la construcción de la realidad organizativa, la existencia de ambigüedad en las metas escolares, la imprecisión tecnológica de la organización y el carácter problemático de la toma de decisiones, así como la débil articulación como elementos imprescindibles en el análisis micropolítico de las OE. De esta manera podemos especificar algunos otros elementos básicos que se imbrican en las relaciones micropolíticas.

De acuerdo con Hoyle (1988, p.256, en González, 2003, p. 135), en su definición de la micropolítica escolar, toma aspectos como las estrategias a través de

las cuales los individuos y los grupos en las organizaciones hacen uso de sus recursos de influencia y poder para promover sus intereses. Coincidentemente otros autores concuerdan en estos mismos términos como elementos básicos de análisis de las relaciones micropolíticas: los grupos de interés, los intereses de los individuos y las interacciones de poder desplegadas a través de estrategias (Bardisa, 1997; González, et al., 2003, p. 135); cuestiones que abordaremos de manera más específica en el siguiente apartado.

El reconocimiento del enfoque micropolítico de las OE, nos permite reconocer el conflicto y la complejidad que en ellas converge, en donde operan estructuras de poder que aunque es su sutil acción, pueden desencadenar tensiones que frecuentemente se encuentran ocultas o que también, son explícitas, pues ante cualquier situación problemática las líneas de acción son diversas, coexisten múltiples interpretaciones de lo que se debe hacer, el cómo debe hacerse y por qué (González, et al., 2003, p.142).

Exponer los significados de la micropolítica de las OE es una vía para que los actores puedan tomar conciencia de la importancia de las relaciones cotidianas que se desarrollan en las escuelas, apoyando al análisis y reflexión sobre las formas organizativas que probablemente beneficien a algunos (González, et al., 2003, p. 143), establecer relaciones más comprensivas humanamente, respetuosas de las perspectivas personales, más equitativas en marcos de profesionalismo e igualdad, además de apoyar en configurar una visión de los profesionales en educación como un grupo solidario.

De este manera el clima micropolítico no es un impedimento para mejorar a las organizaciones, porque en su comprensión, análisis y reflexión, nos advierte que es necesario reconocer la importancia y participación de cada miembro, la toma de decisiones puede realizarse de manera más compartida, centrada en el contexto y en cubrir los intereses de la mayoría de los miembros, además de la importancia de la toma de acuerdos, puesto que no se pretende que en todas las ocasiones se coincida en las opiniones vertidas en el proceso decisorio. Además se hace visible la necesidad de establecer marcos de igualdad entre profesionales y no sujetarse a estructuras verticales que concentran el poder de las acciones organizacionales en unos cuantos.

2.2.2.2 Grupos de Interés, Intereses e Interacciones de Poder.

A razón de que dentro de las organizaciones constantemente se producen interacciones entre individuos, los cuales a su vez son parte del mundo social y en el que surgen constantes negociaciones, confrontando la manera particular en que cada individuo percibe el mundo, la realidad con las de los demás. En consecuencia, se constituyen maneras específicas de interpretar el mundo, de las cuales surgen conceptos propios, conformando cuerpos únicos de conocimiento, los cuales suelen ser transmitidos en la interacción con los otros.

March (1994, p. 12) considera que, dentro de las organizaciones se configuran repertorios de interpretación que se organizan entorno a los conflictos que se expresan en las diferencias en la dinámica de competencia entre las subculturas impulsándolas a desarrollar contradicciones y en el caso de las subculturas tomadoras de decisiones deben responder a los compromisos y simultáneamente a sus interpretaciones.

De esta forma, las organizaciones son espectadoras de los pactos que se establecen al interior de estas, pues al generarse coaliciones a partir de los intereses comunes de los individuos, que en un modelo lineal o armonioso, se puede ilustrar a dos individuos que por un lado uno realiza peticiones y el otro concesiones y que en equilibrio ambos intercambian posiciones en un acto retributivo de “dar y recibir”¹⁷ sucedería así de manera totalmente plana, sin embargo realmente las situaciones dentro de las organizaciones y específicamente las escolares son todavía más complejas.

En la micropolítica de las OE, podemos encontrar elementos básicos que entran en juego en el complejo entramado de la organización, así, estos son definidos por Hoyle (1988, p.256, en Gonzalez, 2003, p. 135), como «aquellas estrategias mediante las cuales individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses». A raíz de esta idea se establece que dentro de las relaciones micropolíticas de las OE existen intereses diversos, los cuales entran en juego mediante estrategias y relaciones de poder, donde para conseguir sus objetivos los miembros de la organización suelen realizar alianzas con otros.

El poder, como ya se había descrito anteriormente, en las organizaciones es producto de las acciones que provienen de los grupos asociados en forma de alianzas, en consecuencia, el poder no reside en la figura de autoridad formal, es decir de acuerdo a la normatividad escolar establecida, así pues, los acuerdos temporales basados en la opinión común (Castillo, 2008, p. 90).

Cada miembro de la organización, en tanto que es un individuo, posee intereses propios, los cuales de manera ideal coinciden con los de la organización y con los de otros miembros, pero de manera real no siempre coinciden con los de los demás miembros y tampoco coinciden con los de la organización. Los intereses son tan importantes que son el foco de análisis en la micropolítica de las OE.

De acuerdo a lo anterior existe un gran número de autores (Morgan, 1986; Blase, Bacharach, Mundel, en González, 2003, Earle y Kruse, 1999 en González, 2003, Poulantzas, 1992; Lukes, 1985, en De la Rosa, 2007, entre otros) que han intentado conceptualizar el término de "intereses", pues cada uno dirige el análisis hacia un aspecto de la organización: deseos, lógicas de acción, recursos, etc.; que en conjunto lo refiere De la Rosa de un comportamiento institucionalizado.

Los miembros de manera individual y grupal tienen intereses en conflicto (De la Rosa, 2007), en torno a valores o recursos que estiman, los cuales, según González, et al. (2003) pueden ser materiales (tiempo, promoción, ayuda, etc.) o simbólicos (elementos que significan estatus o reconocimiento en la organización). Cuando no se dispone de todo lo necesario, se desarrollan conflictos para conseguir el objeto deseado, cuestión que es común en las OE, debido a que se ven acotadas en recursos, lo cual hace que se proporcionen de manera restringida a los miembros, que de acuerdo con Bolman y Deal (2002, en González, 2003, p. 135), lo propicio sería que la repartición se hiciera de manera razonada y fundamentada con datos, sin embargo, frecuentemente el reparto se realiza de acuerdo a preferencias, valores o creencias, en consecuencia surgen las disputas.

De acuerdo con lo anterior, si un conflicto no es resuelto de manera oportuna se puede caer en constante “sistema en conflicto”, el cual es definido por Barnard (1938, en Ahumada, 2001), un “sistema en conflicto”, es donde los individuos tienen objetivos que no son compatibles, los cuales pueden superarse mediante negociaciones e intercambios entre los distintos miembros de las organizaciones, de manera ideal se puede llegar a establecer relaciones en las que no siempre el conflicto guíe las acciones de los miembros, el cual permita llegar un sistema de satisfacción racional de los miembros.

En síntesis estas diferencias pueden tener distintos soportes: ideológicos, materiales, personales o profesionales; evidentemente la distinción entre uno y otro es difícil, sin embargo los intereses profesionales mayormente, gozan de un alto grado de respetabilidad (Hoyle, 1986, 1988, en Gonzalez, 2003, p . 136)

2.2.2.3 La Encrucijada del Papel del Personal Escolar.

Al ser las OE instituciones, pertenecientes al sistema educativo, todas están regidas por reglas, las cuales de acuerdo con March y Olsen (1997, p.267, en De la Rosa, 2002, p. 36), en su conjunto son parte de la rutina y que, al relacionarse entre sí, definen las acciones más adecuadas en términos de las relaciones entre las funciones y las situaciones, al mismo tiempo y de acuerdo con De la Rosa (2002) estos constituyen la actividad política de la organización.

De acuerdo con lo anterior las instituciones encierran una gran variedad de reglas, las cuales son interpretadas por los individuos en función de su rol o identidad,

y De la Rosa (Idem.) identifica como la lógica de la pertinencia y que precisamente siendo parte del personal escolar, como individuo que se encuentra en medio de un debate constante en tanto es quien hace valer o constantemente se encuentra con el cumplimiento de normas dentro de la OE, pero también tiene intereses propios que sumados a su juicio profesional los dirigen hacia otras posibilidades.

De ahí que cualquiera de las figuras que pertenecen al personal escolar se encuentren en el centro de este análisis, pues cualquiera de ellos debe enfrentar consecuencias directas en caso de no cumplir con lo establecido en las normas institucionales, y a su vez deben enfrentarse al personal a su cargo (en el caso del director o supervisor), a los compañeros (en caso de ser docente o personal de apoyo), además de hacer frente a las necesidades y constantes exigencias de la población a la que atienden.

Haciendo un análisis todavía más profundo, la identidad del individuo está constituida por su historicidad, conformando la esencia de este ser, distinguiéndose idiosincráticamente de otros (Gioia, 1998, p. 18, en De la Rosa, 2007, p. 20), esto se reviste de significados simbólicos y creencias que continuamente son renegociados, en donde la manera de representarse (de este individuo) es clasificándose a sí mismo, por lo que se encuentra en constantes comparaciones con respecto al papel de los demás, existientemente se debate entre sentirse como igual, o sea que se identifiquen con individuos con los que está asociado o que su sentir se centre en aspirar a ser de una clase distinta, concluyentemente la identidad al igual que los roles, son una construcción social (Gioia, 1998; Bouchikhi et al., 1998; Hatch y Schultz, 2000, en De la Rosa, 2007).

De acuerdo con March (1994, p.20), existe ambigüedad en las identidades, debido a tres factores: el primero de ellos es que estas son desarrolladas con base a las reglas asociadas al rol que desempeñan; el segundo es que cada situación evoca una identidad, variando constantemente e identificando en un individuo varias identidades; y, el tercer factor es que las identidades, se definen en términos de expectativas, las cuales son: “imprecisas, inconsistentes, inestables y endógenas.” (Idem).

En esta medida, las identidades de los tomadores de decisiones de acuerdo con March (Idem) son aprendidas al observar a otros, al interpretar sus comportamientos, capacitarse o mediante el discurso idiosincrático que los individuos y las sociedad se esfuerzan por descubrir, interpretar y crear un significado propio de su rol, razón por la que contienen contradicciones, confusiones y momentos de ofuscación, de manera que, cada identidad implica una interpretación y a su vez la reinterpretación constante (Ibidem, p. 22), lo cual hace de las identidades un papel circunstancial, definida por un marco social al que cada individuo está sujeto. Es decir, las identidades, son un elemento que también está lleno de ambigüedad en su significado, debido a que constantemente implican interpretaciones y reinterpretaciones sobre lo que significa ser o pertenecer a una organización.

Dentro de una OE la identidad del director, el personal de apoyo y los docentes como construcción social abre un campo que constantemente es de confrontación individual y social, pues se convierte en una lucha de fuerzas entre lo que de manera individual constituye nuestra esencia y lo que los demás esperan de nosotros, pues

ante la organización institucionalmente están conformados los roles y las tareas son determinantes con relación a los objetivos que se han fijado.

Este campo de debate es el que precisamente es interesante dentro de este análisis de la micropolítica de la OE, debido a que existen grupos con intereses comunes y que al estar constituidos de identidades comunes se establecen en marcos horizontales de poder, sin embargo cuando esto es totalmente contrario se formulan marcos verticales de convivencia, cuestión que es más común de encontrarse, pues dentro de un mismo centro educativo confluyen distintos personajes que al ser cada uno de cierta posición en la escala de jerarquía y por el papel que representan tienen una visión acotada a la misma, lo cual en ocasiones no les permite considerar una perspectiva distinta a la propia.

De este modo se puede realizar juicios o apreciaciones que no coinciden, lo cual nos lleva a revelar que existen en ocasiones discordias que pueden hacer resonancia a través de tiempo, provocando segregación entre el personal, que de no ser tratada de manera pertinente puede provocar fracturas irreparables. Por lo que esto último nos lleva a reflexionar si existirá una forma específica de orientar la OE para que la identidad de los individuos se pueda establecer en un marco de horizontalidad.

Sumado a lo anterior y como ya se había mencionado anteriormente, las preferencias que se persiguen por parte de los miembros de una organización son difícilmente inferidas, por ello, se brinda más valor a aquellas preferencias observables y fácilmente identificables como las metas, los deseos, las necesidades, etc. las cuales explicitan su existencia o su inexistencia en las actividades cotidianas. De

esta forma las preferencias observables, pueden ser intra o interpersonalmente observables, ya que suponen que cada individuo considerado como un tomador de decisiones, puede moldear sus propias acciones y preferencias de manera independiente (March, 1994, p. 19), es decir, las preferencias observables (metas, deseos, objetivos, gustos, etc.) son muchas veces independientes a las acciones que se toman en concreto y puede llegar a ser comprensibles para algunos miembros.

Por ello, en diversas ocasiones se valora que frecuentemente los individuos toman decisiones bajo el argumento de que las preferencias expresadas en las acciones tienen un valor social, cuando en realidad se encuentra evidencia de que no existe contribución a la organización de manera directa, pues la existencia de la hipocresía es un problema moral que puede dañar profundamente a la organización al no considerar a los demás miembros como parte de esa toma de decisiones.

Así mismo, en la práctica se tiene la suposición de que los tomadores de decisiones toman un papel activo para moldear y construir sus preferencias (March, 1994, p. 19), por ello se encuentran constantemente en contradicción, al anteponer la aceptación de preferencias que estratégicamente pueden traer mayor beneficio, de manera que se ubican constantemente en un debate entre sus deseos y las decisiones cuyos efectos sean preferibles.

De ahí que el papel del personal se describe en este subcapítulo en lo que pareciera ser una encrucijada, pues, es un debate interno o externo que cada individuo tiene, en donde debe establecer la relevancia que tienen sus preferencias sobre las decisiones que se toman de manera conjunta en la cotidianidad.

2.2.2.3.1 La participación del docente en la toma de decisiones

En las OE, cada individuo es un elemento importante, pues cada uno lleva a cabo un papel en la compleja dinámica que se desarrolla al interior de esta, sin embargo la participación que llevan a cabo los docentes es todavía más destacable pues son estos los que viven de cerca cualquier problemática, además de materializar, tergiversar o sabotear la planificación, y que a su vez a través de su puesta en marcha se transmite la visión institucional o la entorpecen (Castillo, 2008). Así pues, el docente es un componente fundamental para la vida y los procesos de la OE, por ello su auténtica participación activa es esencial para el proceso decisorio, que de manera directa se encuentra vinculado con la participación en la gestión educativa (ibid., p. 91; Fierro, et. al., 2005; Fullan, 1993; Gonzalez, et. al., 2003; entre otros), tanto en el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta (Gento, 1994, en Castillo, 2008, Khailin, 2016), como en la intervención de individuos o grupos en la discusión y la toma de decisiones, lo que en suma expresa la cualidad creativa de cada miembro, así como capacidad de adaptación, los procesos de mejora y las resistencias (Velasco, 2000, en Castillo, 2008).

Tabla 1. Definición conceptual del proceso decisorio.		
Autor	Definición conceptual del proceso decisorio	Carácter
Modelo Cyert, March y Simon (1958)	Proceso que emplea procedimientos en la formación de coaliciones por la búsqueda de una solución aceptable y satisfactoria, las decisiones organizacionales las toman grupos que establecen coaliciones de poder, este modelo decisorio está orientado a conciliar los intereses de los grupos de poder con los de la organización.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de coaliciones. - Solución racionalmente satisfactoria. - Conciliación de intereses organizacionales y de coaliciones.

<p>Modelo de Cohen y March (1974); March y Olsen (1976)</p>	<p>Es un proceso continuo y complejo, de relaciones flojamente acopladas entre problemas, soluciones y participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso continuo y complejo. - Relaciones flojamente acopladas.
<p>Modelo Mitzberg, Raisinghani, y Theoret (1976)</p>	<p>Modelo de decisiones estratégico, es propio a cada organización bajo la ambigüedad, se identifica una secuencia estructurada que comprende siete rutinas básicas (rutinas de identificar, diagnosticar, investigar, diseñar, proyectar, evaluar/elegir y autorizar) y factores dinámicos que afectan las etapas secuenciales, haciendo que éstas regresen a estados anteriores del proceso mediante ciclos de interrupción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo propio a cada organización. - Proceso bajo ambigüedad. - Rutinas básicas. - Factores dinámicos que afectan. - Ciclos.
<p>Fuente: Elaboración propia con información de: Vilchis, Tovar y Cruz (2010); Mitzberg, Raisinghani, y Theoret (1976)</p>		

De acuerdo con Velasco (2000, en Castillo, 2008, p. 91), existen tres tipos de participaciones en función del grado de compromiso o influencia en el proceso decisorio:

- Participación decisoria: es la discusión que se lleva a cabo en la toma de decisiones.
- Participación consultiva: es la manifestación de opiniones entre quienes toman la decisión.
- Participación activa: cada miembro de la organización actúa de manera congruente con las decisiones tomadas.

Si bien, cada tipo de participación trata del involucramiento que cada miembro tiene con la OE, se busca que exista compromiso en la participación, por lo que es

necesario que a nivel ideológico y axiológico los intereses, valores y objetivos sean comunes, es decir deben ser compartidos por todos los miembros de la OE, por ello, Castillo (2008, p. 92), “resalta la importancia de la dimensión comunitaria de la organización”, pues sólo así se puede acceder a un nivel alto de corresponsabilidad y correspondencia con los objetivos, propósitos y metas comunes (Velasco, 2000, en Castillo, 2008, p. 92), de esta manera será siempre fructífero que se dirijan los esfuerzos en que la participación sea colaborativa y existan canales de comunicación abiertos (Khairi, 2016, p. 79).

A pesar de que actualmente existan intentos por fortalecer la participación de los miembros de las organizaciones escolares (Gento, 1994 y Gutiérrez 2005 en Castillo, 2008; Bardisa 1997; Fierro, et. al., 2005; Fullan, 1993; González, et. al., 2003; entre otros), sumado a la existencia de documentos como “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas” (2019)¹, los cuales son pruebas de que se pretende fomentar la participación de los miembros de las OE y de otros actores educativos, en cambio según dichos autores y la experiencia profesional de los docentes, la participación es débil, burocratizada y desalineada (Castillo, 2008, p. 92).

Tanto los administrativos como los docentes son quienes suelen estar involucrados de forma directa en la gestión y por lo tanto en la toma de decisiones, sin embargo, estos últimos son quienes se encuentran frecuentemente al margen, es decir, se manifiestan cuando es necesario a manera de consulta y de manera activa

¹ Presente en la apertura para el nuevo modelo educativo que se lleva a cabo recientemente en México.

cuando se requiere su participación (Id.), pero difícilmente se pueden ubicar en las decisiones definitivas, lo que en consecuencia lo termina excluyendo de cuestiones administrativas, financieras y pedagógicas (Servat, 2005, en Castillo, 2008).

Esta limitación es producto de la cultura organizacional (Servat, 2005, en Castillo, 2008) que puede ser caracterizada como burocrática, verticalizada y lineal (Casassus, 2000), y a la propia cultura del personal docente, la cual carece de autonomía profesional, que en conjunto no motivan al crecimiento personal, la participación (Castillo, 2008) y por ende afectan el desarrollo de la OE, causando bajo rendimiento (Khairi, 2016). Por ello en muchas ocasiones los docentes se ven aislados de manera obligada (celularismo) y a su vez de manera voluntaria (pensamiento gregario e individualismo), segregándolos y marginándolos.

La toma de decisiones como fenómeno recae de manera transversal en cuatro niveles: individual, grupal o de equipo, organizacional (Castillo, 2008, p. 94) e interorganizacional, su amplia reflexión y análisis permite valorar su pertinencia y limitaciones, ya que cuenta con un amplio marco de acción, convirtiéndolo en un fenómeno muy complejo (Ídem), pues se considera deseable la participación efectiva de los miembros de la organización.

Es importante resaltar que, aunque se considera importante la participación docente en el proceso de toma de decisiones, es fundamental tener en consideración aspectos culturales, políticos y organizacionales del contexto, pues es pertinente diseñar proyectos apegados a las necesidades específicas de las personas y del contexto (Eguren, 2005, en Castillo, 2008, p. 94).

A manera de conclusión, reconocemos que las OE se encuentran compuestas por diversos miembros, conformando una mixtura heterogénea con intereses igualmente diferentes, lo cuales, por medio de distintas estrategias que generan conflicto, concordancia o acuerdos, constantemente buscan validar su beneficio. Esta visión permite apreciar que el poder es una facultad sujeta a la dinámica de la organización y que es pieza clave para lograr los intereses propuestos, esto recae a su vez en la toma de decisiones, la cual igualmente por su vínculo tan estrecho con los intereses individuales o colectivos (dependiendo de la lógica a la que obedezca la misma organización) y al manejo del poder, se torna en un proceso dinámico, como ya se había descrito con anterioridad.

2.2 Tiempo Escolar Como Componente Estructurante Del Dispositivo Escolar

La estructura básica de la OE se ve configurada por varios ejes subyacentes que tienen la función de organizar y determinar los aspectos que están dentro y alrededor de esta, estos “principios vertebradores” según Aguerrondo (1998), es posible agruparlos en tres niveles de análisis y cada uno implica al otro: el primero es el nivel político-ideológico, es el que da el ‘sentido’ al sistema educativo, este nivel determina el campo de posibilidades del siguiente; el segundo nivel es el técnico-pedagógico, que se refiere a las decisiones estrictamente ‘educativas’, determina qué forma debe tener la organización concreta de la educación; y un tercer nivel de análisis es el organizacional, dentro del cual se establecen valores, actitudes, normas, procedimientos, conocimientos, etc. que se aprenden en la cotidianeidad y es definido por el nivel técnico-pedagógico.

En este sentido, el horario escolar, toma relevancia dentro del PETC, debido a que es un componente duro o estructurante, que moldea con fuerza los procesos escolares (Universidad Nacional de Río negro, 2012; en Vercellino, 20012), pues organiza a los demás componentes alrededor de este, ahí reside la importancia de las actividades que se llevan a cabo dentro de ese tiempo y su planeación son la base para cualquier institución educativa.

No hay una forma única ni efectiva de organizar el tiempo escolar, es por ello que de acuerdo al autor y su desarrollo teórico podemos caracterizar el uso del tiempo escolar de acuerdo a su distribución (Aguerrondo, 1998; Gimeno, 2008), su efectividad (Silva, 2007; Kidron y Lindsay, 2014), su uso (López, 2012; Adelman, 1996), enfocarlo al estudiante (Aronson, Zimmerman y Carlos, 1998), al docente (Hargreaves, 1992), etc., relacionado con esto, para el presente objeto de estudio es necesario caracterizarlo, ya que su uso y ampliación en escuelas ha sido objeto de políticas, debate público y teórico debido a que existe una constante preocupación por la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Martinic, S. y Villalta, M., 2015).

Lo escolar en función del tiempo nos permite establecer este término dentro de una categoría sociocultural, ya que este orienta y organiza, pero también regula y norma donde se estructuran, ritualizan actividades y prácticas dentro de la cotidianidad escolar que a medida que se van interiorizando, pueden ser visibles en otros ámbitos.

El tiempo como un elemento particular en la estructuración del trabajo de los docentes, adquiere relevancia debido a que es un punto de referencia, pues alrededor de este se generan expectativas de mejora del proceso educativo (Hargreaves, 1992).

El aumento de la jornada escolar se emprende con el fin de que los estudiantes tengan más exposición a los aprendizajes (Tenti, 2010; Silva, 2011; Redd et al., 2012 en Martinic, S. y Villalta, M., 2015, p. 29) y de que los docentes tengan la posibilidad de hacer uso del tiempo extra para preparar y llevar a cabo estrategias que permitan consolidar los aprendizajes planteados en los Planes y Programas de estudio (OCDE, s.f.; SEP, et al., 2017, p. 5).

Este concepto de escuelas de tiempo completo o ampliación de la jornada escolar, es retomado por varias naciones a nivel internacional, tanto en las ubicadas en Europa, como en las que se encuentran en Latinoamérica, es decir ha cobrado fuerza en las últimas décadas, pues en todas ellas se busca que los estudiantes cuenten con mayores oportunidades de acceso al sistema educativo y por lo tanto a conocimientos, el desarrollo de competencias² para posibilitar su integración en la sociedad, en igualdad de condiciones (SEP, 2017).

A razón de esto es necesario continuar reflexionando sobre las implicaciones que tiene la extensión de la jornada en la OE y sus tensiones, de aquí que surja un análisis en torno a sus particularidades al pertenecer a un programa de Educación Pública que, aunque sean obvias sus diferencias es necesario su análisis a nivel macrosocial y sus repercusiones en el nivel microsociales.

2.1.1 Perspectiva Crítica de la Organización del Tiempo Escolar

Como lo señalan Nancy Adelman (1996; en Pérez, et al., 2015, p. 512), Gimeno Sacristan (2009; en Vercellino, 2012, p. 17) y Silva (2007) la importancia del

² De acuerdo con Planes y Programas aún vigentes en la Ciudad de México.

tiempo escolar y su efectividad esperada radica en el uso de este en actividades que cualitativamente favorezcan a innovar las prácticas educativas, de enseñanza, la evaluación y el abordaje que damos al identificar problemas de aprendizaje entre los alumnos, pues el tiempo agregado puede ser enfocado en el manejo del grupo, en dar instrucciones y estos dos elementos no resultan en un mayor aprendizaje para los alumnos.

De acuerdo con Tenti, a pesar de los cambios en la organización del tiempo escolar, todavía se sigue priorizando el concepto racional y mecánico que definió a las primeras escuelas en el siglo XIX (Tenti, 2010, p. 9). Es evidente que las escuelas como instituciones se encuentran en una completa contradicción, pues se siguen manejando como hace siglos en cuestiones muy básicas y buscan, desean cambios profundos, estableciendo objetivos ambiciosos, como: el uso de nuevas tecnologías, sin que se contrate a personal que tenga formación específica en esta área del conocimiento, así mismo, sin que se hagan inversiones en mantenimiento y renovación de las herramientas tecnológicas de aprendizaje; diversificar a la población y brindar atención bajo el argumento de la no discriminación de alumnos y alumnas con circunstancias y necesidades especiales, sin capacitar a los docentes frente a grupo, ni al personal de apoyo, ni al director escolar para la atención adecuada y pertinente a los educandos que así lo requieren; solicitar la participación comprometida y activa de los padres de familia, que son trabajadores a tiempo completo y que por cuestiones del contexto de “marginación y vulnerabilidad que caracterizan a estas familias (lo que, incluye analfabetismo o rezago escolar)” (CSCE,

2015, p. 49 y 50), por lo tanto, no pueden brindar el acompañamiento que los educandos requieren y que las instituciones escolares solicitan.

Es por ello que Razo, Estrada y Medina (2019), expresan que no pueden señalar que exista un valor agregado en el tiempo extra de las ETC, ya que no se especifica en las Reglas de Operación del Programa, ni en los Lineamientos del Programa cómo usar el tiempo de aprendizaje, pues este puede dedicarse solamente a un tema en específico o a una actividad, es aquí donde deben ser claras las disposiciones del tiempo con respecto a las actividades emergentes, las asignaturas y hacer un balance, mediar y dar el justo peso a aquellas que son favorecedoras al contexto y las comunidades de acuerdo a sus necesidades, en palabras de Mitler (1992; en Vercellino, 2012, p. 17):

“habría que conceder mayor peso a la cuestión bastante descuidada (...) de las posibles alternativas a la estructuración actual del tiempo escolar, de forma que éste se ajuste mejor a la capacidad de rendimiento y a las necesidades de aprendizaje de cada escolar de lo que la reglamentación vigente en el sistema educativo ha permitido hasta ahora (p. 233).”

Es decir en las primarias generales donde actualmente se trabaja bajo el PETC es necesario hacer una revisión de la funcionalidad de tiempo en relación a las actividades de aprendizaje, en específico del contenido curricular presente, pues estas se han centrado en seguir trabajando con los aprendizajes relacionados con la comunicación, las matemáticas y las ciencias, cuando hay temas emergentes que necesitan ser cubiertos y que solicitan de espacios y personal que tenga formación específica en áreas como educación socioemocional, higiene, educación artística

(con especial énfasis en la música³) y aun así el uso de las TIC's para programas como CUANTRIX, por mencionar algunos, sin que estos recaigan nuevamente en una sola figura el docente responsable del grupo.

Aguerrondo (1998) plantea que se pueden hacer dos distinciones con respecto a la distribución del tiempo: el "tiempo de aula" y el "tiempo institucional", haciendo énfasis en este último respecto al docentes, pues este le permite desarrollarse en actividades que le retribuyen profesionalmente, pues puede ser usado para capacitarse, planificar conjuntamente, dependiendo si el trabajo corresponde a un área o aun grado escolar en específico, clases compartidas, etc.(p. 8); es explícito aquí el hecho de que aunque normativamente se establece el uso de horas para estas actividades, estas se deben especificar y dividir, pues los docentes no solo requieren del uso del tiempo compartido, es decir en el trabajo con otros docentes, sino también se deben especificar los tiempos y espacios, que implican estas actividades administrativas individualmente, pues es común que no se propicien estos, a pesar de que es necesario que el docente cuente con ellos para planear, elaborar material, investigar, etc.

En este sentido es necesario rescatar la variable de la OE como la trabaja Fuentes-Sordo (2015), quien con base a su estudio determina que la organización escolar, cuando está bien fundamentada es indudablemente importante para la dirección de la institución educativa, debido a que le proporciona normas, requisitos y regularidades, las cuales deben ser del conocimiento de todo el personal, pues

³ De acuerdo con las Reglas de Operación 2019.

participan en un proceso pedagógico, ya que se considera que las escuelas que conforman el PETC son instituciones de educación formal y debido a esto están enfocadas en un proceso sistemático de aprendizaje, además de que abordan realidades socio-culturales, las cuales son parte de fenómenos complejos y dinámicos.

2.1.2 Tiempo Escolar y Práctica Educativa en Escuelas Primarias de Tiempo Completo

Al interior de las OE, se formulan una gran diversidad de prácticas, los autores García, et al. (2008) plantean la necesaria distinción entre estas, centrándose en las acciones que los docentes llevan a cabo, aquí cabe hacer una precisión, dichos autores se refieren a marcos institucionales, esto no quiere decir que se lleven a cabo dentro de los marcos físicos de dichas instituciones, porque como más adelante reflexionaremos, estas también pueden ser llevadas a cabo fuera de dicha institución.

Ahora bien, siguiendo con lo dicho por los autores anteriormente mencionados, estas prácticas son realizadas dentro de marcos institucionales de las OE, donde algunas de ellas son generadas al interior de las aulas y otras tantas en un marco un poco más amplio pues engloba a las acciones generadas por el personal en su conjunto (director, personal de apoyo y docentes), las cuales son denominadas (por estos autores), “práctica educativa”, las cuales son “situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (García, et al., 2008, p. 3) de modo tal que estas son desarrolladas en su mayoría por las lógicas de gestión y organización institucional de la OE, por lo que esta es una actividad sumamente reflexiva, dinámica, donde intervienen procesos:

antes (como la planeación) y después (como la valoración de la actividad educativa); de lo que sucede al interior de las aulas, razón por la cual, conlleva una intervención pedagógica.

Para ello, García, et al. (2008), señalan que es necesario considerar que la práctica educativa es una actividad reflexiva y dinámica, la cual incluye la intervención pedagógica antes y después de los procesos que se desarrollan dentro del aula, en este sentido se retoman todos aquellos procesos que requieren de planeación, por lo que se involucran a los demás miembros de la OE, ya que a pesar de que esto se puede generar de manera conjunta, por lo general es una actividad que se realiza de manera aislada y que sí bien esta es realizada de manera determinante por algún miembro individualmente, no se suele considerar a todos los involucrados, razón por la que en ocasiones no se involucran todos los miembros activamente.

Así mismo es destacable que ante cada planeación “general”, es decir, cuando las planeaciones se realizan de manera conjunta con todo el personal, siempre se realizan adecuaciones para integrar aquellos aspectos que no cubren a toda la población o que son necesarias de atender a razón del contexto de cada grupo, por lo que se convierte en una actividad restringida a involucrar a unos cuantos.

Estas actividades aunque quisiéramos considerarlas dentro de marcos totalmente institucionales, es decir, como actividades que se realizan solamente al interior de la institución educativa, de acuerdo con los planteamientos de documentos oficiales, donde se pueden incluir las “Reglas de Operación del Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo” o las “Orientaciones Pedagógicas para la Organización y desarrollo del Trabajo en las Escuelas”, esto debería suceder así, sin

embargo muchas ocasiones, esto se traslada a espacios externos, a razón de que el tiempo que se labora al interior de las instituciones es insuficiente para desarrollarlas.

El estudio de la práctica educativa internamente se conforma de un “reto formidable”, como lo señalan varios autores (Arbesú y Piña, 2004; García-Cabrero y Navarro 2001; García-Cabrero y Espíndola, 2004; Reyes, 2004, en García, et al., 2008), para ello es necesario reflexionar, analizar, construir, planear; con la mayor claridad y pertinencia posible, ya que de no ser así, se corre el riesgo de caer en un incremento de ambigüedad desproporcionado, como lo menciona March, los desacuerdos al resolverlos a través de un lenguaje y expectativas imprecisos, en consecuencia, se torna lago el proceso de toma de decisiones, incrementando la ambigüedad (1994, p. 27).

Aunque es claro que existen diferencias conceptuales entre la práctica educativa y la práctica docente (actividades que se realizan al interior del aula, que enmarcan la interacción entre docente y alumnos), ambos procesos se influyen mutuamente (García, et al., 2008, p. 5), además se señala que en las acciones didácticas dentro del aula los conocimientos y el pensamiento didáctico se actualiza constantemente (Schoenfeld, 1998, en García, et al., 2008, p. 5), por lo que estos componentes que se desarrollan como aprendizaje propio del docente, es necesario que sean aprovechados y de ser posible compartidos con el colegiado para que de manera propositiva se pueda abonar a la reflexión y construcción del conocimiento de otros.

Una adecuada reflexión y análisis sobre las prácticas educativas, no solamente habría que realizarlas alrededor de prácticas exitosas, sino también alrededor de

aquellas que puedan resultar un tanto problemáticas para el docente que las enfrenta, por lo que se puede acudir al colegiado o a otros docentes como apoyo.

En este sentido resulta un tanto preciso reflexionar si el tiempo con el que se cuenta para efectuar estas actividades que son parte de la actualmente llamada “descarga administrativa”, es suficiente para desarrollar las actividades de diseño y planeación, de valoración o evaluación y de rendición de cuentas, inclusive el tiempo de formación docente y capacitación, entre otras, ya que son actividades necesarias de realizarse de manera individual como colectivamente.

2.1.3 Repensar el Dispositivo Escolar, Posibilidades del Tiempo Institucional

Reflexionar en torno a la práctica escolar, se traduce en apoyar al análisis y el pensamiento para la acción docente, como lo mencionan García et al. (2008, p. 6), dichas reflexiones deben ubicarse en el marco de un proyecto institucional, en el cual, las actividades docentes se dirijan hacia su perfeccionamiento, ocupando un lugar preponderante.

Promover la reflexión en los docentes sobre sus prácticas se realiza con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta propuesta desde los autores antes mencionados está dirigida a programas de evaluación/formación docente, sin embargo, es necesario considerarlos para un marco a nivel de la OE, es decir en un contexto donde el personal docente de una institución esté involucrado.

Por otra parte, Bolívar (2007) propone que dirijamos a la literatura de la enseñanza colegiada, la cual se pretende promueva el desarrollo profesional

colectivamente, ya que podríamos aprovechar la institución escolar como un espacio de aprendizaje, no solo para los alumnos matriculados, sino también para los docentes, como una “comunidad crítica de aprendizaje”, en ese sentido se vuelve un proyecto de acción común.

Es evidente que existen varios obstáculos que no permiten el aprendizaje de docentes en la escuela, algunos que identifica Santos (2000, en Bolívar, 2007), son: la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995, p. 169) de las prácticas profesionales, la descoordinación, burocratización de cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, entre otros. El obstáculo más grande es que la misma OE caiga en una actitud cerrada a la crítica, a lo nuevo y al aprendizaje.

2.3 La Incertidumbre, la Ambigüedad y Otras Interpretaciones en los Procesos Decisorios y Organizativos en las Escuelas de Tiempo Completo

Dentro de la TO se desarrollaron las bases y fundamentos que permiten ubicar teóricamente al proceso de toma de decisiones, el cual se origina como una crítica a los supuestos del enfoque clásico y neoclásico de la empresa, pues estos se basaban en la constante búsqueda de aquellos factores que permiten su incorporación a la producción, lo cuales suponían maximizar los ingresos netos o ganancias en función de elecciones altamente racionales (Ahumada, 2001, p. 22), de ahí el interés por perfeccionar sus procesos y evidenciado la relevancia que adquiere su desarrollo en función de las ganancias económicas que esto traía para la empresa.

Por estas razones, este enfoque de la teoría de la firma, de poco en poco se fue centrando en el desarrollo económico y por ello se distingue que pasa a

caracterizarse bajo un enfoque administrativo, el cual se focaliza en los procesos internos de las organizaciones (Ahumada, 2001), entre ellos la toma de decisiones, proceso que se torna relevante ante la importancia de las relaciones laborales, la capacidad limitada del ser humano (Ídem) y además en la falsedad de la predicción (Ramírez, et. al., 2011, p. 25), es decir se reconoce al proceso de toma de decisiones como un proceso complejo tanto por la interacción social que esta implica como por la naturaleza de la misma organización.

Esta complejidad que permea a la toma de decisiones la podemos dimensionar en dos ámbitos, uno de ellos está relacionada directamente con la participación de los miembros y su naturaleza social en la organización, y por otro lado es como lo mencionamos anteriormente por la existencia de la misma organización, es decir, la existencia de la racionalidad limitada, se encuentra vinculado con el factor humano y su desenvolvimiento dentro de la organización, y por otro lado, la complejidad se debe por la misma racionalidad organizacional, que de acuerdo con Luhmann (1983, en Ahumada, 2001), en el proceso decisorio se crea una incorporación entre los intereses particulares y la visión del mundo que cada miembro de la organización tiene, para la conformación de los objetivos, metas y fines organizacionales (Hopenhayn, 1994, en Ahumada, 2001), de esta manera en el proceso decisorio se expresan las estrategias necesarias que permitan a los miembros hacer prevalecer sus intereses.

Un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados (personas, recursos, acciones) que forman una entidad que presenta alguna singularidad en su ambiente, el centro escolar puede ser considerada un sistema, en la cual la

organización se caracteriza por las interacciones entre los elementos y por otro que estos elementos son interdependientes entre sí, de este modo la organización en su globalidad, contiene atributos propios que trasciende la suma de las partes que la componen (González, 2003), aunque cuando existe una frágil interdependencia o es poco estrecha, de manera que cada elemento mantiene cierto grado de autonomía o entidad propia, se conceptualiza como un “sistema débilmente articulado” (Weick, 1976; Meyer y Rowan, 1977 en González, 2003).

Hay dos razones principales por las que una organización es un sistema débilmente articulado: una de ellas es que no existe una tecnología que sea capaz de conectar a toda la organización; otra es que las posiciones de autoridad son débiles, por lo tanto, es complejo mantener la unión y coordinación del centro escolar, por lo que se hace presente una verticalización (González, 2003, pp. 36).

Así mismo, es necesario definir lo que se entiende por ambigüedad, de acuerdo con March (1994, p. 4), por ambigüedad nos referimos a “la falta de claridad o de consistencia en la realidad, causalidad o intencionalidad.”, de acuerdo con lo anterior una situación ambigua es aquella caracterizada por ser imprecisa, contradictoria, confusa, sujeta a diversas interpretaciones, poco comprensible.

De acuerdo con lo anterior la ambigüedad y la incertidumbre tienen un vínculo bastante estrecho, pero conviene distinguir una de otra, ya que esta última en la toma de decisiones y de acuerdo con March (Ídem), se refiere a la imprecisión en las valoraciones o estimaciones que se tienen sobre los resultados previstos, las cuales condicionan las acciones presentes, por lo que, la incertidumbre resulta ser una

limitación del entendimiento y la inteligencia, la es deseable que sea reducida, lo cual se logra tomando la selección racionalmente más satisfactoria.

De manera concluyente, la ambigüedad es una característica intrínseca a los procesos organizacionales, incluido el proceso decisorio, del cual, se intenta reducir la incertidumbre tomando la decisión más pertinente o racionalmente satisfactoria.

La obsesión por el control refleja el miedo a la incertidumbre (Kets y Miller, en Gallardo y Sánchez, 1995), por esta razón es aceptable cierto grado de ambigüedad, pues puede tomarse ésta como parte inherente a los desafíos individuales que se ofrecen para el desarrollo laboral, sin embargo, cuando la cultura tiene un alto nivel de evitamiento de incertidumbre, los empleados evitarán actividades que impliquen niveles altos de ambigüedad, ya que puede representar una amenaza a la estabilidad y seguridad personal laboral (López y Hernández, 2010), de manera tal que pueden llegar a preferir actividades con instrucciones y tareas específicas (Vargas, 1992, en López y Hernández, 2010), razones por la que es resaltable el concepto de ambigüedad, debido a que los miembros carecen de capacidad para dirigir los procesos o para tomar decisiones con facilidad, valoración y racionalidad (López y Hernández, 2010, p.171).

De acuerdo con López y Hernández (2010, p. 173), en consecuencia, la ambigüedad como concepto expresa la compleja red de relaciones que se producen en torno y dentro de los procesos organizacionales. De manera que como categoría se relaciona con cuatro características:

- La ambigüedad de intención, dicho de otro modo, la imposibilidad de especificar procesos que satisfagan de manera igualitaria, tanto la consistencia de la decisión en relación con la evidencia empírica de la acción.
- La ambigüedad de entendimiento, es decir, la dificultad para encontrar conexiones claras en la relación que existe entre la acción organizada y sus consecuencias.
- La ambigüedad de historia, esto es, la dificultad para determinar las razones o el momento en el que sucedió un proceso decisorio.
- La ambigüedad de organización, la cual es la imposibilidad para identificar patrones de conducta y participación entre los actores en la toma de decisiones.

Así pues, y de acuerdo con Vergara (en March y Olsen, 1997, p. 15), la ambigüedad tiene un papel sumamente importante en el funcionamiento de las organizaciones y más específicamente en las OE, que de acuerdo con Del Castillo (2001, p. 16), la ambigüedad en las instituciones educativas es una constante.

Regresando a lo dicho por Vergara (en March y Olsen, 1997, p. 15), en el modelo racional no es posible encontrar una explicación más apegada a la realidad que reconozca el amplio margen de ambigüedad que existe entre las preferencias de los individuos y las organizaciones, por ello, es necesario “proponer un modelo que explique convencionalmente el comportamiento” y el proceso decisorio, como alternativa de los mecanismos que permitan a las organizaciones operar y a los individuos decidir.

Es por estas razones, que las escuelas caracterizadas bajo un marco amplio de ambigüedad, que no les permita tener claridad en sus objetivos, es decir ambigüedad en los objetivos, imprecisiones en su proceder o tecnología problemática, además de un flujo constante de responsables en el proceso decisorio, son definidas como anarquías organizadas, concepto que en el apartado siguiente se profundizará con más detenimiento.

En los hallazgos de las investigaciones recolectadas hasta el momento, López (2012) en Luna y Velázquez (2019), señala que para el éxito del PETC, es necesario un liderazgo pedagógico y oportuno de la dirección escolar, pues esta figura será quién dirija a la comunidad académica, igualmente es necesario fortalecer el equipo técnico que asegure el acompañamiento a las escuelas, pues estrategias como la del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) el cual se aseguraba no funciona (CSCE, 2015), cuestión que se puede reafirmar ya que no hay mención de dicho servicio desde el 2019.

En las demás indagaciones no se hacen menciones explícitas de estos conceptos, pero si se hace mención de que existe liderazgo de baja calidad (Loera, 2013, pp. 67), se define la relación entre directivos y docentes como “asimétrica y pautada por un marco normativo que condiciona fuertemente el tipo de comportamientos sociales al interior del centro.” (Pérez, et al. 2015, pp. 515), se caracteriza a la gestión en el PETC como “gestión vacía”, ya que, aunque existe la toma de decisiones pedagógicas que se plasman en la Ruta de Mejora, cuestión que Castillo y Anzures (2017) identifica como un “asunto medular” y que en cambio “no han logrado darle un sentido auténtico que contribuya a la construcción de prácticas

democráticas en las comunidades” (pp. 8). Incluso se menciona que “los directores de las escuelas actúan como concesionarios de franquicias, implementando sus disposiciones naturales para conducir el rumbo de esta política educativa.” (pp. 10).

En otra indagación se menciona que “los mecanismos de integración colegiada no siguen una ruta clara, certera y definitiva en cuanto a la unión de voluntades para alcanzar determinados fines...” (Pérez, 2017, pp. 58 y 59), en vez de esto existen incertidumbre, desaciertos e inconsistencias, los docentes reclaman que en el CTE no hay seguimiento a las actividades y en consecuencia se ostenta una cierta fragilidad y laxitud, idea que se refuerza desde la propuesta teórica de Weick (2009 en Pérez, 2017, pp. 59) pues no hay consistencia o claridad en los propósitos, existe ambigüedad de las decisiones, indeterminación de acciones, simulaciones en los procesos, etc.

Las organizaciones están caracterizadas por conducir sus acciones a un fin determinado, llegar a ese objetivo es posible, mediante acciones coordinadas. Este proceso se puede distinguir por el control jerárquico y los procedimientos estándar de operación, que a pesar de su consistencia no es seguro que exista coherencia entre la decisión y las acciones, por ello es evidente que estén desconectados, pues la ambigüedad característica que pone de manifiesto las incoherencias entre las identidades, la historia y las experiencias, la tecnología y participación variable en la toma de decisiones (March, 1994, p. 23), imprimen el sello que identifica a las organizaciones flojamente acopladas.

De acuerdo a lo anterior, March, identifica que las decisiones y las acciones están flojamente acopladas a razón de que se involucran a las distintas coaliciones,

pues, conforme las decisiones y las acciones alcanzan un mayor compromiso simbólico, se acentúa el flojo acoplamiento entre la selección y la ejecución (1994, p. 27), es decir, existe un valor asignado al objetivo organizacional fijado, pero si las decisiones y/o las acciones no son consecuentes a este objetivo, es muy común que comience una lucha entre los distintos grupos de intereses por reafirmar o redirigir las decisiones y las acciones.

En ocasiones se considera que el flojo acoplamiento en la toma de decisiones organizacionales puede causar desorden y que hasta puede conducir al caos, sin embargo, March (1994, p. 24) considera que, este supuesto desorden, es tomado en relación a las teorías estándar, identificando que el problema no reside en la toma de decisiones en sí misma, sino en la forma en que se establece ese orden tan deseado, pues cada organización al tener y estar constituida por sus peculiaridades también contempla el supuesto orden como un aspiración que sólo puede ser lograda en términos de la misma organización, dicho de otro modo, cada organización tiene su propia forma de llegar al orden y éste difícilmente podrá ser ajustado a los convencionalismos teóricos ya existentes.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, dentro de las organizaciones, existen diversas estrategias que apoyan al logro del orden, una de ellas es la delegación y descentralización de las actividades para resolver problemas de información y motivación (March, 1994, p. 24), haciendo frente a entornos confusos e inconsistentes, vale decir que esto reduce el flojo acoplamiento y la incertidumbre.

Por un lado la descentralización (Ídem), se basa en conformar unidades descentralizadas con conocimiento de las condiciones locales y con competencias

especializadas, de manera que, el control en la aplicación de políticas y su adaptación generan detalles que propicien la atención, no obstante, el costo del uso de esta estrategia es la cimentación de coaliciones que a su vez propaguen o agraven problemas de coordinación y control central, así pues, a pesar de que se pretenda establecer estrategias que apoyen a combatir la incertidumbre y el flojo acoplamiento, es posible encontrar dentro de estas mismas estrategias una nueva inconsistencia que en vez de apoyar al logro de lo establecido por el control central se tomen rutas distintas o efectos indeseados.

March (1994, p. 25), describe que, los proceso de delegación y descentralización producen efectos tales que se traducen en acciones que no pueden racionalizarse de manera fácil, pues la descentralización y la delegación atribuye la posibilidad de que cada unidad establezca de manera autónoma objetivos propios coherentes con las necesidades locales, su conjunto de información, su población en atención y su identidad, que en suma son resultado de la subcultura propia de la subunidad y que las distingue de otras. En conclusión al hacer uso de la delegación y descentralización como estrategia se conforma de manera indirecta con la creación de un nuevo nivel en la organización que puede o no estar acorde con la primera a razón de que se da atención a las propias prioridades, de manera que, el flojo acoplamiento a pesar de ser considerado un aspecto poco deseado, conlleva para la organización una característica que guarda riqueza en su conformación, pues sustenta la existencia de la diversidad y la abundancia de perspectivas como partes sustanciales y fundamentales de la misma organización, algo que igualmente March

lo describe como signo de salud o parte esencial para la salud organizacional (1994, p. 26).

Los tomadores de decisiones tienen motivaciones variables, que pueden ser identificadas como beneficios personales y beneficios grupales, dentro de los cuales al mismo tiempo se identifica que en la toma de decisiones es un proceso en el cual surge la afirmación o reconfiguración de sus intereses, por ello, es necesario establecer vínculos claros, entre las acciones y el valor que se le otorga a esa acción, pues, de acuerdo con March (1994, p. 28), “la acción de apoyar una política con un significado simbólico adecuado puede resultar más importante para los tomadores de decisiones que la adopción de la misma; y su adopción puede resultar más importante que su aplicación.”, esto es, las acciones y las decisiones están cargadas de un significado simbólico que puede o no corresponder con los objetivos de la organización, que como ya lo mencionamos, cuando no se corresponden existe flojo acoplamiento, pero cuando se corresponden se espera que exista cohesión social, de ahí la importancia de que se consoliden acciones y decisiones que se apeguen y sean de igual beneficio para las distintas coaliciones en la organización, por ello, y de acuerdo con el autor, se recalca que en ocasiones esa coherencia entre acciones y decisiones es mucho más valiosa para la organización que la propia aplicación de la decisión.

De igual forma, March (Ídem), identifica que es posible que los tomadores de decisiones que tengan interés en construir coaliciones viables “busquen y encuentren aliados” que visiblemente estén a favor y apoyen las decisiones simbólicas, pero en el momento de ponerlas en práctica no se involucren en las acciones para conciliar

dichas decisiones, en consecuencia, a pesar de que las decisiones son apoyadas, esto no siempre implica compromiso en la participación, pues es una característica de la naturaleza humana no siempre tener congruencia entre el dicho y el hecho.

De manera rescatable y de acuerdo con Ahumada (2001, p. 65), y con López y Hernández (2010, p. 176), desde la perspectiva sistémica y haciendo una descripción todavía más apegada a la realidad, el proceso decisorio no es lineal, sino que es un proceso continuo en donde es considerablemente relevante la creación de una identidad organizacional propia en concordancia con sus objetivos y los fines planteados a partir de la participación de sus miembros, en este sentido el poder y la influencia de los distintos agentes juegan un papel preponderante, donde las decisiones son una oportunidad estratégica para expresarse en sí misma y hacia los demás.

De acuerdo con lo anterior, es posible identificar que, cuando existen preferencias que se atienden constantemente durante un periodo relativamente largo de tiempo, se genera una "realidad organizacional" (Luhmann, 1983, en Ahumada, 2001, p. 66), la cual, puede ser expresamente hallada bajo un papel central en todo proceso decisorio, en donde se encuentran conjugados los intereses particulares y la visión del mundo, en una lógica que coloca en el papel más relevante la determinación misma de los fines (Hopenhayn, 1994, en Ahumada, 2001, p. 66), haciendo prevalecer los intereses de los distintos agentes, dicho de otra forma, la propia organización no se ve determinada de manera externa, sino que es esta misma a través de sus miembros la que apunta y se dirige a donde es pertinente, constituyendo

un principio que genera posibilidad para la misma organización y no la restringe, la organización pasa a ser una herramienta y no una determinante.

Sumado a lo anterior, Ahumada (2001, p. 66), ubica dentro del proceso decisorio dos etapas y aspectos:

- Apertura hacia nuevas posibilidades: Se consideran temáticas o distinciones como posibilidades válidas mediante el diálogo sostenido entre los distintos agentes organizacionales, donde se permiten indagar y explorar en torno a las posibilidades y oportunidades que se le presentan a la organización y a su vez permiten limar o matizar las diferencias entre los partícipes del proceso.
- Acción o concretización: En esta etapa, los agentes organizacionales acotan las decisiones e integran las mismas dentro de la racionalidad de la organización, de esta forma, muchas de las posibilidades inicialmente contempladas son descartadas.

2.3.1 Las Escuelas de Tiempo Completo como Anarquías Organizadas

En general los modelos de ambigüedad, cuestionan los planteamientos de los modelos burocráticos racionales, debido a la importancia que estos modelos de ambigüedad dan al contexto interno en las OE, ya que no podríamos decir que todas son iguales en condiciones, cada una tiene elementos característicos que las diferencian de las demás y las hacen únicas, en este sentido cada una de ellas

enfrenta de manera continua cierta ambigüedad técnica, de esta forma se reconoce la riqueza en el análisis organizacional de sus características específicas.

Un modelo que estudia a las OE desde este enfoque de la ambigüedad es el de las Anarquías Organizadas, desarrollados en los 70's (Cohen y March 1974; March y Olsen 1976, en Ibarra, s.f.; Solís y López, 2000) .

La teoría de las anarquías organizadas es complementaria a la de los sistemas flojamente acoplados (la cual ya mencionamos con anterioridad) y las teorías de cestos de basura (Cohen, et al., 1972, en Castillo, 2001, p. 13), que de acuerdo con Castillo (2001, p. 13), son derivadas de los planteamientos de “racionalidad limitada (Simon, 1947; March y Simon, 1958), conflicto (March y Simon, 1958) y negociación política en las organizaciones (Cyert y March, 1963)”, de manera que en conjunto producen explicaciones sobre procesos organizacionales y decisorios, en suma y de acuerdo con Castillo (2001) se encuentran englobadas bajo la misma perspectiva teórica, la cual es denominada anarquías organizadas.

De acuerdo con los autores mencionados y las características de las teorías en la ambigüedad y el aporte que realizan expresamente al proceso decisorio, en la siguiente tabla se concentra la información anteriormente mencionada:

Tabla 2. Teorías de la ambigüedad		
Teoría y autor(es)	Características	Proceso decisorio
Cesto de basura (Cohen, 1972; March, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos predecibles y manipulables - Carga pesada - Estructura segmentada - Interacciones complejas entre 	Proceso que involucra a un conjunto de individuos y a sus actividades de manera simultánea, los

	<p>actores, soluciones, problemas y oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo como fuente de orden 	<p>problemas se vuelven más difíciles respecto de las competencias de los tomadores de decisiones y de las soluciones viables, aportando significado a las acciones y decisiones.</p>
<p>Sistema flojamente Acoplado (Weick, 1969-1976)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos y participantes con relativa autonomía - Lucha por el poder. - Falta de exigencia de resultados y cumplimiento - Orden distinto al de las teorías convencionales. - Participación abierta y conjunta compleja. 	<p>Proceso flojamente acoplado entre participantes, problemas, soluciones y contextos.</p>
<p>Anarquías organizadas (Cohen y March, 1974; March y Olsen 1976)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compleja red de relaciones entorno de los procesos organizativos. - No hay claridad ni coherencia en objetivos ni en su planeación ni en los responsables de llevar a cabo las acciones. - Orden subyacente en la laxitud de la organización. - Cada participante ejerce su cultura. - Fuerte carga de subjetividad. - Dificultad para concretar resultados. - Participación variable en las decisiones. - 	<p>Proceso continuo y complejo, de relaciones flojamente acopladas entre problemas, soluciones y participantes.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia con información de: López y Hernández (2010); Castillo (2008); March (1994)</p>		

De acuerdo con Castillo (2001, p. 16), la teoría de las anarquías organizadas, recurre al concepto de ambigüedad para manifestar la compleja red que se entreteje entre las relaciones existentes al marco y en el interior de los proceso organizativos, de ahí que sea especialmente complicado entender, describir y explicar, los proceso

organizacionales de manera general y de manera específica podemos encontrar que el proceso decisorio también es bastante complejo, ya que presenta complicaciones para describirlo como un fenómeno generalizable, medible y racional.

Las anarquías organizadas esencialmente se caracterizan por cuatro aspectos:

- Ambigüedad en los objetivos: los fines de la organización son poco claros y/o no existe coherencia entre sus planteamientos y sus propósitos, en caso de que los objetivos sean claros, pueden carecer de consenso de todos los participantes (Castillo, 2001, p. 16), es decir, se le confiere poco valor al objetivo por no ser auténticamente reflejo de lo necesario;
- Tecnología indeterminada o problemática: supuestos que no apoyan al logro de los objetivos, pues son inconsistentes o insuficientemente definidos (Castillo, 2001, p. 16; González, 2003, p. 8);
- Participación variable: la intervención de los miembros puede quedarse al marco de las acciones de los demás, puede ser o no existir compromiso para llevar a cabo las actividades planteadas (González, 2003, p. 8)
- Flujo constante de participantes: las actividades o el papel que cada individuo realizará está sujeto a una constante circulación de miembros que participan en el proceso de toma de decisiones (Castillo, 2001, p. 16).

Fundamentalmente de este modelo de las Anarquías Organizadas y en general de la racionalidad limitada en las organizaciones, reside en lo que Herbert Simon (1947) señala como segmentos de racionalidad, los cuales se reflejan en el comportamiento, ya que este no alcanza la racionalidad objetiva, porque cada individuo cuenta con un conocimiento que es fragmento de las condiciones y las consecuencias que rodean sus acciones, además es imposible predecir en su totalidad lo que sucederá y por lo tanto será imposible seleccionar todo tipo de acciones para contrarrestar cada consecuencia (p. 78), razones por las cuales resulta un modelo que reconoce que existe cierta racionalidad, pues reconoce a la ambigüedad dentro de sus planteamientos, que al igual que otros elementos dentro de las organizaciones son imperfectos.

De este modo March y Simon (1958, en Solís y López, 2000, p. 37), aportan que los actores sociales “de manera consciente (o inconsciente) aceptan una solución satisfactoria (no óptima).”, en donde la toma de decisiones se vuelve un proceso que ayuda a distinguir los límites de la racionalidad que puede ser favorecida por prácticas y hábitos.

En síntesis, una anarquía organizada los cuales afirman que en el proceso de toma de decisiones pueden alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad, el cual a pesar de los esfuerzos invertidos siempre continuará existiendo, pues la ambigüedad es una característica inherente a las organizaciones, como la tecnología imprecisa o la participación variable (Cohen, March y Olsen, 1972; Cohen y March 1974; March y Olsen, 1976; March, 1994, en González, 2003, p. 8).

2.3.1.1 La Racionalidad Limitada de la Organización Escolar

Dentro de la TO podemos encontrar dos principales bifurcaciones en su constitución como cuerpo teórico en relación con su estructura, de acuerdo con esto existen dos visiones desde las cuales se puede analizar la estructura de la organización, la formal y la informal.

Desde el enfoque formal de la estructura organizacional, encontramos que su interés primordial es realizar prescripciones para que el funcionamiento de las organizaciones sea eficiente, eficaz y racional, es decir su función se reduce a su productividad. De este modo se asume que las metas de la organización son el eje para determinar el comportamiento de los individuos, pues definen el diseño y controlan su actuar, asumiendo que, si todo lo anterior se cumple, el individuo estará dotado de racionalidad en su comportamiento (González, 2003, p. 7). Sin embargo, ante la realidad es imposible tener conocimiento de toda la información necesaria para la toma de decisiones, entonces se dice que la racionalidad es limitada.

De modo que la racionalidad limitada se puede considerar al marco de “las relaciones de poder actúan individuos que no tienen intereses, preferencias y deseos coherentes, y que tienen un conocimiento imperfecto acerca de la realidad de sus situaciones” (March, 1994), de acuerdo con lo anterior, no siempre es conocido de manera explícita los intereses, en ocasiones ni siquiera por el mismo individuo, es decir expresamente lo necesario es indagar bajo qué racionalidad se recurre (Foucault, 1989, en De la Rosa, 2007).

Dentro de las OE se establece no solamente una racionalidad propia al individuo, sino que se imbrican sobre de ella una racionalidad institucional que todavía

es más poderosa pues es la aceptación de cierto comportamiento (De la Rosa, 2007, p. 25), así, la organización en sí misma es una institución que rige el comportamiento de los individuos de manera impositiva.

No existe una manera de ser conscientes del poder que se ejerce sobre el individuo, pues este poder se concibe como natural, como algo “normal”, pues para el miembro de la organización dentro de la institución, le da sentido actuar de la forma que actúa, no cuestiona la institución, puesto que es parte de su vida (De la Rosa, 2007, p. 24), de igual forma, este ejercicio de poder es reproducido por los integrantes de la organización, lo cual perpetúa el ejercicio de poder inconsciente.

De manera que quien ostenta salirse de lo “programado”, en términos de lo que plantea Simon (1945 y 1982, en Ramírez, et al, 2011, p. 24), y que ya se había mencionado con anterioridad, siempre hay un grado de impredecibilidad, ya que de manera coexistencial con la estructura formal, la TO reconoce la existencia de estructuras informales, las cuales están conformadas en su base por los sistemas sociales, que consideran las motivaciones tanto personales como sociales de cada individuo perteneciente a la OE, influyendo notablemente en el rendimiento de la organización, sumado a que hay que considerar que las exigencias del entorno también cambian de manera impredecible, esto significa una respuesta conflictiva (De la Rosa, 2007, p. 24).

2.4 Trabajo Colaborativo en las Organizaciones Escolares

La colaboración y la colegialidad son conceptos que frecuentemente son empleados en discursos de las Reformas Educativas, en las Reglas de Operación de Programas educativos, en Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de

Programas Educativos de los últimos años, ya que se trata de conceptos que Moreno (2006) define como complejos, debido a que “pueden tener connotaciones muy distintas según la procedencia e intenciones de quien los emplea” (p. 99), pues por una parte se usan y se definen de acuerdo con sus características que favorecen como estrategia positiva e incluso imprescindible para mejorar los resultados de los centros educativos (Moreno, 2006, p. 99). Sin embargo, es necesario repensar este espacio, pues al ser propuesta por parte de la administración educativa central (Smyth, 1999, citado por Moreno, 2006, p. 100), puede tratarse de una opción política de cooptación de los docentes que responde a intereses económicos nacionales, de este modo la colaboración parece ser más obligada o forzada que impulsada desde y para el colegiado escolar.

Según Fullan (1993, p. 98) la colaboración es un concepto que, junto con otros, es de los peor interpretados respecto al cambio, debido a que no significa automáticamente algo benéfico, ya que, cuando existe colaboración, también existen discrepancias y discusión constante, inclusive como lo afirma Schrage (citado por Fullan, 1993, p. 60), existe el mito persistente de que la colaboración requiere consenso, sin embargo, hay que destacar que estas discusiones no son personales, sino están centradas en áreas en desacuerdo.

Así mismo, cuando se evitan las discusiones y el conflicto, es posible que se llegue a la aceptación sin espíritu crítico y/o la supresión de la discrepancia respecto a las decisiones del grupo, rasgos característicos del pensamiento gregario (Janis, 1972 en Moreno, 2006, p. 108) y la ambigüedad (González, 2003), como consecuencia se logran “acuerdos superficiales” (Moreno, 2004, p. 129), debido a la

toma de decisiones deficiente, lo que no permite que todos los colaboradores tengan claridad, definición y precisión sobre los objetivos y metas que se fijan en común.

Es preciso que el papel docente sea el de reflexionar ante estas disposiciones de innovación o moda que surgen de las políticas educativas, ya que las escuelas y el colegiado pueden apelar por su autonomía fijándose metas y objetivos que posibiliten mejoras para la población con la que trabajan.

Comúnmente las situaciones que generan conflicto son inmediatamente asumidas como indeseables y más si nos referimos a la toma de decisiones, pues en ocasiones provoca debilidad y un desempeño organizacional poco satisfactorio (Castillo, 2008, p. 94), pero desde una perspectiva más analítica, el conflicto manejado de forma adecuada, apoya en la búsqueda del consenso (Schwenk, 1990, en Castillo, 2008, p. 94).

El conflicto puede ser un instrumento esencial para la transformación de las OE (Jares, 1997). Según Castillo (2008) este proceso es acompañado por la toma de conciencia colectiva, evidenciando las contradicciones implícitas, así como las acciones que alteran las condiciones organizacionales, en los conflictos interactúan: “el problema o motivo de la disputa, las personas o protagonistas y el proceso seguido.” (Ídem). Algunos autores (Ferrández, 1990; Ball, 1990, en Jares, 1997, Folch, 1995; Fuquen, 2003), consideran el conflicto como un “tema clave” del fenómeno organizacional, por lo que se considera pertinente abordarlo de manera más específica más adelante.

En lo que respecta a las EPTC, los espacios de discusión, debate y reflexión no solo pueden ceñirse a los CTE, ya que es necesario que los docentes cuenten con sus tiempos de descarga técnico-pedagógica, así pues, en tanto surjan situaciones que sean apremiantes de ser resueltas, es necesaria la asesoría y acompañamientos pertinentes. Por ello, Fullan (1993) apunta que el mundo exige colaboración, la resolución colectiva de los problemas y añade de Schrage (1990):

Aprender a seguir adelante, a funcionar de forma efectiva en un grupo es esencial. Las pruebas y la experiencia confirman que el aprendizaje personal de un individuo se enriquece a través del esfuerzo de colaboración. El compartir ideas, el tener que exponer con claridad las ideas propias ante los demás, o el encontrar compromisos y conclusiones defendibles es, en sí mismo, educativo (p. 60).

Igualmente, Moreno identifica que los rasgos que caracterizan las culturas de la enseñanza de la institución educativa, son la comunicación, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre docentes, alumnos, directivos, administradores, familias, etc. (2006, p. 105). En este mismo orden de ideas, Rosenholtz (1989) y Fullan y Hargreaves, (1991; en Fullan, 1993), mencionan que cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, las escuelas que han decidido enriquecerse por el aprendizaje darán mejores resultados que aquellas en las que perduren la tradición aislacionista de la enseñanza, es común que en los centros escolares, no se brinden los espacios y tiempos necesarios y en el caso del PETC, en cuanto a las horas adicionales semanales para el trabajo con otros los docentes.

Lo anterior es una consecuencia de lo que señala Moreno (2006), en algunas instituciones educativas no existen espacios propios (como la sala de profesores) en el que puedan reunirse para intercambiar o compartir experiencias e información (con

más frecuencia lo padecen los profesores contratados por horas), ya que incluso algunos de ellos tienen que esperar en los pasillos entre clases.

Bajo tal contexto es muy difícil que pueda favorecerse a la colaboración y la colegialidad, debido a que las propias estructuras físicas y las condiciones organizativas impiden que los docentes se comuniquen entre sí, segregando a los menos favorecidos (al otorgarles diferente estatus y condiciones de trabajo) y fomentando de este modo la balcanización (p. 104), es decir la colaboración entra en contradicción con lo dispuesto, ya que a pesar de que se propone el trabajo colaborativo como un “componente clave”, no se definen espacios y tiempos que puedan atender a esta necesidad del colegiado.

Fullan (1993) menciona que, para el trabajo colaborativo, se requiere de tres rasgos: la gestión local participativa, el asesoramiento y la preparación entre compañeros (p. 49), las cuales son prácticas imprescindibles de la organización escolar, para que estas reconozcan las necesidades de atención, así como las características de cada uno de sus integrantes que favorecen a la organización escolar.

Aunque muchas veces la colaboración es considerada automáticamente como algo benéfico para la comunidad educativa, así como se colabora para beneficiar, se puede colaborar para algo negativo; al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender (Fullan, 1993, p. 49). Por ello es preciso tener presente que el trabajo colaborativo debe ser llevado a cabo con mucha cautela, para que no se caiga en la simulación o lo que Contreras (2012; en Barraza-Barraza y Barraza-Soto, 2014) define como “trampas del profesionalismo”,

esto es, cuando los docentes “se reúnen pero su participación es irrelevante; no se obtienen productos académicos ni se llega a un nivel de discusión académica suficiente que conduzca a cambios estructurales, sustanciales y de trascendencia” (p. 478), es decir, se cae en un área de falso confort que no permite que todos los participantes se involucren y se responsabilicen.

El trabajo colaborativo como un valioso espacio del tiempo institucional y que como lo había mencionado antes es definido como un componente clave, es preciso que se le dé su justa importancia y peso dentro de la gestión y organización institucional, ya que a pesar de que este término ya tiene un largo trayecto en las políticas educativas, no se ha podido concretar en las escuelas pertenecientes al PETC como tal, debido a la complejidad y las contradicciones entre los planteamientos y las prácticas que son llevadas a cabo. Es necesario que desde el colegiado y especialmente desde los docentes se haga el rescate de esos espacios que permiten debatir, reflexionar, discutir y aprender sobre las cuestiones que son realmente relevantes para la organización escolar.

2.4.1 Del trabajo en equipo a la colaboración, una necesaria distinción conceptual

La vida en comunidad, la innovación y la suma de capacidades nos permiten hacer frente a los desafíos que enfrentan las OE, pues estas muchas veces tienen que ser partícipes en la resolución de problemas complejos, ante esto Vázquez et al. (2017), resaltan las siguientes consideraciones en torno al trabajo colaborativo:

- La colaboración apoya en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto de manera conjunta, satisfaciendo necesidades para contribuir al tejido social.
- El desarrollo del talento humano se hace presente, pues al convivir de manera cercana se permite la apreciación y motivación para desarrollarse, por lo que se transfieren conocimientos y habilidades.
- Colaborar es acompañar y apoyo mutuo.
- En la convivencia se descubren las fortalezas y debilidades, por lo que un pilar fundamental es el respeto, por eso la colaboración permite la cohesión social.
- Se promueve la inclusión, ya que colaborar permite aceptar las características, estimulando el apoyo entre los participantes.

De esta manera podemos decir, que la colaboración es un modelo de trabajo que mediante la socioformación, está caracterizada por la resolución de problemas complejos del contexto y la metacognición, pues cada integrante aprende a identificar, interpretar, argumentar y resolver, estimulando la creatividad, el crecimiento intelectual, la escucha activa, donde las relaciones entre los individuos se estrechan en lazos de comprensión y respeto de las diferencias, con miras a proyectar una propuesta común.

Como lo señalan algunos autores (Cadavieco, et al., 2016; Vázquez, et al., 2017), las personas que trabajan en conjunto en actividades articuladas con el fin de lograr metas en común, por lo que es necesario comunicarse de manera asertiva, unir fortalezas y solucionar los conflictos que se presenten, por lo que su énfasis está en

la resolución de problemas del contexto, dentro de contextos profesionales, como el de los docentes, las culturas colaborativas además adquieren actitudes positivas hacia la enseñanza.

Es necesario puntualizar que no es lo mismo el trabajo colaborativo que llevan a cabo los estudiantes, al que realizan las comunidades profesionales, en especial las de los docentes, ya que estas se caracterizan además por hacer uso de la modalidad de trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido también se puede encontrar un gran número de investigaciones dirigidas a la formación de docentes, en las que se propone el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje que es necesaria de experimentarse por parte de los futuros docentes para poder explorar de manera vívida las implicaciones que tiene en su puesta en marcha, pues como lo plantea Hargreaves et al. (2001), “es necesario formar docentes para generar una cultura profesional de relaciones constructivas y de este modo crear redes de aprendizaje fuertes e inteligentes para alcanzar propósitos en conjunto” (en Cadavieco, et al., 2016, p. 521).

Vázquez, et al. (2017), proponen que el trabajo colaborativo entre los miembros de una OE, se realiza de manera coordinada y flexible, para que de manera reflexiva, argumentativa y propositiva apoyen a la resolución de necesidades o problemáticas, por lo que puede establecerse el trabajo colaborativo en diversas modalidades: todos trabajan en un mismo proyecto, pueden organizarse subequipos de trabajo y cada uno atenderá una cuestión específica o cada individuo trabaja en un proyecto manteniendo informado a todos del avance en el proceso creativo (p. 339).

A diferencia de otros modelos de trabajo (ver Tabla 3), la modalidad colaborativa favorece la cohesión social, la autoestima, la participación, el pensamiento crítico, además del desarrollo de competencias profesionales, intelectuales y socio-emocionales (Lanza y Barrios, 2002, en Vázquez, et al., 2017, p. 349).

Tabla 3. Diferencias entre el trabajo colaborativo y otras modalidades de trabajo colectivo.	
Modalidad / Autor	Características
Trabajo en masa (Bartolucci, 2002)	El trabajo es completamente guiado por un líder. No existe un análisis crítico ni contribución de manera creativa. Los objetivos son impuestos y en muchas ocasiones estas no tienen relación con el contexto. Cada integrante no aporta más de lo solicitado o no se les permite aportar.
Trabajo en equipo (Winter, 2000)	El líder decide y dirige las actividades y designa las tareas a cada integrante, una vez definidos no hay oportunidad de cambiarlos. Existe tiempo reducido para discutir y aclarar los objetivos. Aunque las actividades son realizadas por varios, en ocasiones se tiende a reconocer partes del trabajo o el papel que desempeña el líder.
Trabajo cooperativo (Maldonado, 2007)	El líder asume la responsabilidad de las actividades, designa tareas que realiza cada equipo o grupo. La consigna principal se divide en subtareas, cada participante cumple de forma independiente. Existen espacios reducidos de reflexión, discusión o análisis, el estado de conocimiento sobre la situación a resolver o problematizar es básico.
Trabajo colaborativo (Vázquez, 2017)	Las metas se formulan a partir de las necesidades congruentes al contexto. Cada miembro del equipo contribuye al logro establecido, la colaboración depende del establecimiento del lenguaje y significados comunes respecto a la tarea. Los equipos están formados de manera heterogénea, el liderazgo y la responsabilidad son compartidas. El rol del moderador es de seguimiento. El principal objetivo es la resolución de una tarea en conjunto y la buena relación de los miembros del grupo. Cada miembro aporta de acuerdo con sus habilidades o destrezas, asegurando un reparto equitativo de tareas. Durante el desarrollo de las actividades y las tareas los miembros del equipo mantienen comunicación constante. La evaluación y la retroalimentación se

	da en conjunto con las reflexiones y participaciones de cada individuo.
Fuente: Elaboración propia, con información de: Winter, (2000) y Vázquez, et al. (2017).	

Consecuentemente, el trabajo colaborativo trasciende a otras modalidades: en masa, en equipo, cooperativo, etc. formas de trabajo características de una educación tradicional y de la sociedad industrializada que buscan el reparto a veces desigual de responsabilidades y la competición entre los miembros de las organizaciones.

De modo que, se plantea que la necesidad de colaboración y coordinación entre el profesorado sea una actitud y capacidades que se desarrollen por los profesores desde su formación, basada en la confianza y apoyo mutuos, además de la auto-revisión y el aprendizaje profesional compartido, en el cual se subraya se pasa de una cultura de segregación a una de colaboración (Hargreaves y Fullan, 2012).

Es destacable que el liderazgo en la modalidad de trabajo colaborativo es totalmente compartido, Wenger (1998) añade que las relaciones son simétricas y recíprocas, llegando al logro de esto mediante la negociación de nuevos significados y de aprendizajes entre los miembros, ya que cada miembro apoya al establecimiento de metas, actividades y la planeación que mediante el diálogo y la argumentación permiten tomar acuerdos, los cuales, son parte fundamental.

En este sentido, se puede decir que, en el trabajo colaborativo en las OE, consiste en que de manera conjunta se plantean, elaboran, evalúan las actividades y estrategias que con apego a las necesidades del contexto, permiten a los docentes definir de manera comprometida, participativa y responsable cada una de las actividades en las que la participación de cada uno es esencial, pues sus habilidades

y destrezas suman a la creatividad e innovación, en donde cada miembro del equipo profesional apoya en la construcción de un lenguaje común que permite establecer relaciones de igualdad y repartos laborales equitativos, donde la auto-revisión sea constantes, la evaluación y retroalimentación sean en conjunto, además de ser periodico. Asegurando que el crecimiento sea progresivo, tanto grupal como de manera individual, aportando no solo al fortalecimiento intelectual y profesional de cada miembro, sino también al desarrollo personal y por lo tanto organizacional.

En este sentido y por último se destaca la colaboración no solo como una modalidad de trabajo sino también como una cultura, en la que por medio del entramado social que compone a la organización, se crean significados y sentidos únicos, que les permite a los miembros ser y sentirse parte de cada aspecto, permitiendo la integración, la coordinación y la articulación de relaciones estrechas entre los profesores que permitan el diálogo, la reflexión y el análisis compartido. Por tanto es necesario abordarlo con más detenimiento en apartados posteriores.

2.4.1.1 La Pertinencia del Conflicto y la Negociación para la Participación en las Organizaciones Educativas

Anteriormente se había abordado que en las OE, específicamente en la micropolítica de la organización y en la colaboración organizacional, los cuales son dos campos en los cuales se desarrolla el fenómeno de la toma de decisiones puesto que en las escuelas la dinámica cotidiana se distingue por ser un amplio campo de posibilidades, que como muchos otros no se escapa de encontrar frecuentemente conflictos, en los cuales se dispone de encuentros y desencuentros entre los diversos

miembros, que como a continuación ahondaremos, su análisis es pertinente en función de la deseada mejora, cambio, innovación o transformación organizacional.

De manera superficial se puede distinguir al conflicto como un entorpecimiento en el desarrollo de las OE, sin embargo, algunos autores (Shlemenson, 1987, Escudero, 1992, en Jares, 1997; Folch, 1995; Fuquen, 2003) analizan a profundidad este instrumento, pues si se encuentra fundamentada en valores compartidos, en el desarrollo de la cultura democrática y en la conformación de una cultura de colaboración, se puede situar al conflicto como un elemento “consustancial e insoslayable del fenómeno organizacional” (Shlemenson, 1987, en Jares, 1997), es pues el conflicto un espacio o un momento infravalorado, casi siempre evitado y por lo tanto muchas veces desaprovechado, pues se le etiqueta de antagónico al desarrollo organizacional.

El conflicto como parte de la realidad organizacional, siempre surge con la exigencia de ser afrontado, pues confronta a posiciones ideológicas discrepantes que generan debate y son base para la crítica que articula “prácticas sociales y educativas liberadoras” (Escudero, 1992, p. 27, en Jares, 1997), en esencia, el conflicto es un fenómeno que expresa la incompatibilidad entre individuos y/o grupos (Jares, 1997), que modifica los objetivos, las estructuras y/o el sistema relacional organizacional (Folch, 1995), como proceso, el conflicto es una oportunidad de aprendizaje continuo que permite la construcción y reconstrucción del tejido social, permitiendo el entendimiento (Fuquen, 2003) y el cambio organizacional (Folch, 1995), así pues, la importancia, el valor y pertinencia del conflicto se hace evidente ya que es parte del fenómeno y cultura organizacional en las escuelas.

2.4.2 Dicotomía: Individualismo y Colaboración

El trabajo colaborativo no es en sí mismo la solución a todos los problemas que encontramos en las OE, pues solamente atiende una de las aristas que se derivan de nuestra problematización, además la implementación de este modelo de trabajo no es en sí lo único necesario como espacio de reflexión y análisis para la mejora educativa.

En este sentido y nuevamente retomando lo mencionado anteriormente por Moreno (2006), la colaboración y la colegialidad casi siempre son vinculadas a los beneficios que estas traen, como estrategias “deseable e incluso imprescindible para conseguir mejores resultados en los centros educativos.” (p.99), mayormente al mismo tiempo que se aceptan estas dos formas de trabajo se rechaza el individualismo de los miembros.

Las escuelas por su arquitectura y por la forma en que se realizan las actividades en su mayoría, se realizan de manera aislada, hasta normativamente dichas distribuciones brindan cierta independencia y privacidad (la colegialidad, la colaboración y el individualismo), así estas formas de trabajo tienen ciertas ventajas, pero también algunos inconvenientes (Morano, 2006, p. 101).

El individualismo, por ejemplo, dentro de sus beneficios, se puede considerar que como espacio de reflexión tienden a facilitar la creatividad, además de liberar a los docentes de los inconvenientes del trabajo compartido (Ídem.), como la posibilidad de tomar decisiones en torno a lo que justamente se necesita, sin que de manera directa se consideren estas decisiones en función de otros.

Sin embargo, habría que diferenciar entre el individualismo como forma de trabajo y el aislamiento, pues el primero es producto de la necesidad del mismo docente, como espacio propio, sin embargo, el aislamiento es producto de la coacción, como instrumento de la misma institución.

2.4.3 La docencia como cultura colaboradora para la transformación

López Yáñez et al. (1994, en González, 2003), menciona que el centro escolar es una organización conformada muchos y muy diversos agentes, pero la participación, es muy cambiante, ya que existen muchas diferencias en el grado e intensidad de participación entre los miembros, pues no todos están igualmente dedicados en tiempo, esfuerzo o disposición, esto implica que haya múltiples magnitudes de implicación y compromiso con respecto a los asuntos escolares (pp. 35).

De acuerdo con esto podemos hacer énfasis en otra particularidad de los centros escolares pertenecientes al PETC donde se ha establecido el trabajo colaborativo como parte de la estrategia de trabajo entre docentes, desde su inicio (DOF, 2008) y actualmente en las Reglas de Operación señalan que el PETC se orienta a desarrollar una Nueva Escuela Mexicana donde para lograr el cumplimiento de objetivos específicos se menciona “el trabajo colaborativo y colegiado...” (SEP, 2019), además de las responsabilidades desde las diversas funciones (supervisor, director, personal de apoyo y docentes), a cada una en el involucramiento del trabajo dentro del centro escolar, le asigna relación con las otras funciones desde el trabajo colaborativo.

Específicamente corresponde al supervisor ejercer un liderazgo académico, también favorecer el desarrollo profesional de docentes y directores, el trabajo colaborativo en las escuelas a su cargo sistemática y permanentemente para desarrollar procesos de mejora continua en las prácticas de gestión escolar y de enseñanza (SEP, 2019, pp. 52). Sin embargo, los resultados de investigaciones como en el caso de Razo, Estrada y Medina (2019), señalan que no es posible dar un seguimiento pedagógico, ni mucho menos desarrollar procesos de mejora continua en las prácticas de gestión escolar y de enseñanza en los contextos específicos de cada organización escolar, una cuestión que puede ser obvia debido a que se marca que simultáneamente en cada escuela se llevan a cabo las sesiones de CTE, es evidente que el supervisor no podrá estar presente en todas las escuelas y así repetitivamente en estos eventos en los cuales es necesaria la asesoría del personal de supervisión.

Sumado a lo anterior aunque la figura del supervisor, sea vista como el canal de comunicación entre los niveles superiores de autoridad y las organizaciones escolares, se convierte más en un figura autoritaria, cuya función principal es vigilar, pues no permite flexibilizar las indicaciones de autoridades superiores y apoyar a realizar adecuaciones pertinentes que se hacen dentro y para las escuelas por el colegiado en representación de la comunidad de padres y alumnos, en estos casos se pierde la función de la supervisión como “una figura inspiradora y estimuladora de la tarea educativa” (SEP, 2013, p. 6).

Un punto clave es la capacitación para y de la supervisión, pues al inicio del ciclo escolar estas figuras se ven favorecidas al recibir de manera personal y en

ocasiones durante varios días cursos de capacitación en reuniones nacionales y estatales, los cuales posteriormente serán retransmitidos a directores y personal de apoyo, sin embargo estas son reducidas y a su vez por ser retransmitidas pueden perder efectividad, pues los mismos supervisores reconocen que esas no son llevadas por especialistas en los temas, señalando también que las actividades son “poco pertinentes”. Finalmente la capacitación por diversas cuestiones no favorece a quienes quedan al final de esta larga línea de capacitaciones de “cascada” que en este caso son los docentes (Razo, Estrada y Medina, 2019; Castillo y Anzures, 2017). Así mismo cabe señalar que tampoco existe evidencia del acompañamiento o asesoría por parte de la supervisión escolar durante o al finalizar el ciclo escolar.

De este modo, la supervisión queda encasillada en una labor puramente administrativa con procesos que son excesivos, pocos eficientes y difíciles de llevar a cabo, se acusa a estos de provocar “detrimento de los aspectos pedagógicos” del PETC (Razo, Estrada y Medina, 2019), pues no se puede cumplir con los requerimientos de las organizaciones escolares. Desafortunadamente el trabajo colaborativo no es definido ni impulsado por parte de esta figura, debido a que no hay involucramiento auténtico y directo por parte de los supervisores hacia los demás elementos que conllevan al colegiado, es decir, puede llegar a ser una figura ajena para el personal escolar.

A su vez al director escolar le corresponde igualmente favorecer e impulsar el trabajo colaborativo entre los docentes, como clave para el fortalecimiento y actualización del conocimiento pedagógico de contenidos (SEP, 2019, pp. 34). Las escuelas que pertenecen al PETC debido a su muy particular existencia, necesitan

personal que cuente con la experiencia necesaria dentro del mismo programa, pues, esta característica se considera indispensable debido a que su organización, procesos, actividades y dirección son totalmente singulares con respecto a otras instituciones educativas.

Sumado a esto Murillo y Roman (2009), en un estudio realizado para comparar 17 países de América Latina y el Caribe, reconocen que los directores que cuentan con “una formación inicial o permanente relacionada con la gestión” (p. 470), poseen mejores resultados en los niveles de aprovechamiento, debido al impacto de esta figura en la organización escolar. Una cuestión medular y que poco a poco va tomando relevancia es la importancia de la formación académica del personal que asume cargos de dirección y supervisión y en general de todo el personal que labora en instituciones educativas.

La dirección escolar juega un papel que igualmente es importante en desarrollo de las estrategias más pertinentes, debido a que desde esta figura es necesario percibirse un estilo directivo que propicie prácticas que contribuyan a que la organización escolar tenga claridad y puedan en conjunto perseguir objetivos sólidos, rescatando un encuadre integrador de varias áreas que corresponden a una necesaria gestión escolar, debido a esto Murillo y Román (2009) identifican preciso, un “estilo pedagógico” en el directivo, dado que su investigación indica que centrarse en tareas de liderazgo pedagógico, conformadas por el desarrollo de proyectos educativos, adaptaciones del currículo, conducción de equipos docentes y supervisión, evaluación y orientación de profesores; para que de esta forma puedan obtenerse mejores resultados en el desempeño escolar del alumnado.

La dirección escolar es un espacio donde se concentran varios factores que inciden en mejorar el desempeño de los alumnos, dos que tienen bastante relevancia son la gestión del clima y la convivencia, como dimensiones esenciales del quehacer profesional directivo (Murillo y Román, 2009, p. 478; Fuentes-Sordo, 2015, p. 4), cuestión que todavía es enriquecida con el término organización higiénica (Fuentes-Sordo, 2015, p. 9), ya que su debida gestión favorece en la unión entre el personal, facilitando trabajar en equipo y la colaboración entre los docentes lo cual a su vez incide directamente en la mejora del desempeño escolar.

Además la dirección escolar es un espacio donde se puede impulsar la constante reflexión y el aprendizaje para favorecer a docentes y alumnos, esto se ve todavía más marcado en dos momentos, al inicio y al finalizar el ciclo escolar. Inicialmente es necesario plantear el PEMC y al finalizar el ciclo escolar para realizar un balance y valorar las actividades realizadas. Sin embargo, a lo largo del todo el ciclo escolar es necesario que constantemente se reconsideren las decisiones que se han tomado en conjunto y a nivel personal para que de este modo se favorezca a todos sin excepción y en especial al alumnado.

Asimismo la dirección escolar es un terreno bastante complejo debido a que esta posición en el organigrama escolar, al igual que la del supervisor, puede ser tomada para abusar del poder y la autoridad conferida normativamente (Castillo y Anzures, 2017) y hacer uso de ella privilegiado las particularidades esta figura, bajo esta lógica Fuentes-Sordo (2015, p. 2), nos recuerda que la inobservancia de las normas y reglas para la organización escolar de acuerdo con el contexto implica una dirección dogmática y autoritaria.

El trabajo de dirección en las instituciones educativas tiende al éxito de acuerdo con el grado de organización alcanzado, este aspecto constituye uno de los más visibles del proceso de dirección, pues se deriva de la planificación, organización y ejecución adecuadas, además del pleno control en las actividades, características que resultan esenciales para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, valores y sentimientos (Fuentes-Sordo, 2015), cuestiones que según López (2015, p. 90), agrega que son englobadas en la idea de liderazgo pedagógico, del cual también depende el éxito del mismo PETC .

En este sentido, para Murillo y Román (2009), la gestión pedagógica dentro de la dirección escolar puede introducir cambios significativos para toda la comunidad escolar, ya que es necesario que se comprenda y asuma que los procesos, aprendizaje y desempeños que alcanzan los estudiantes son tarea y responsabilidad del quehacer de la escuela en conjunto.

Los directores y los supervisores son dos figuras imprescindibles para consolidar y crear una conducción escolar que sea capaz de crear, liderar y valorar acciones administrativas y pedagógicas que amplíen el desarrollo profesional de los docentes y lo conduzcan hacia prácticas de enseñanza al interior de la escuela (Murillo y Román, 2009).

Mientras, los subdirectores escolares o personal de apoyo son responsables de auxiliar al director en sus acciones a la promoción del trabajo colaborativo, así como de coordinar el trabajo colectivo docente (SEP, 2019, p. 36). Así mismo, los docentes desde su figura deben colaborar, contribuir, participar, impulsar el trabajo colegiado en el CTE para favorecer el fortalecimiento y actualización del conocimiento

pedagógico de los contenidos, tanto con sus pares como con los padres y madres de familia o tutores para que apoyen a los educandos (SEP, 2019 p. 41).

Sin embargo, de acuerdo a las indagaciones relacionadas al PETC, entre los hallazgos se menciona que no siempre hay participación activa de parte de todos los integrantes del colegiado, pues se detectan actitudes reservadas o discretas, haciendo énfasis en que no por esto están menos interesados en la toma de decisiones, sin embargo fuera del colectivo se hacen modificaciones de acuerdo a las necesidades individuales o hasta personales (Pérez, 2017).

Otra característica que también es recurrente en las organizaciones escolares es que en las relaciones profesionales entre docentes se tiende a que cada profesor lleve a cabo sus actividades de forma aislada, con nociones pobres o vagas sobre lo que hacen los demás, González (2003) lo define como “celularismo”, Fullan y Hargreaves (1996) lo definen como “aislamiento”. Esto afecta a las relaciones entre profesores y a su vez impacta en su desarrollo profesional dentro del aula, pues el propósito principal del trabajo colaborativo con el colegiado es brindar espacios de reflexión, análisis sobre sus prácticas, que, al exteriorizarse entre pares, les permite enriquecerse desde el diálogo y el intercambio de experiencias de otros.

Así mismo, un problema que también es recurrente en las escuelas primarias pertenecientes al PETC es la falta de espacios escolares adecuados para el desarrollo del programa (SEP, et al., 2017), que sumado a que existe retraso en la entrega de recursos económicos a las escuelas, insuficiente presupuesto para construcción de comedores escolares, es decir las escuelas que pertenecen a este programa, no siempre cuentan con la infraestructura del inmueble básica necesaria

para llevar a cabo todas las actividades que se contemplan desde el objetivo del PETC.

En este sentido sería muy poco atinado hacer señalamientos o cuestionamientos sobre el desempeño, las prácticas y actividades que son llevadas a cabo por el personal de la organización escolar, pues especificar en uno de estos actores recae la importancia de la gestión escolar sería centrar la atención en una sola figura cuando es necesario diversificar la atención y poder brindarle importancia igualitaria a cada una de ellas. De ahí podemos englobar las figuras educativas que son base para la mejora educativa de la supervisión, la dirección, el personal de apoyo y los docentes como una organización escolar.

“La Organización Escolar (OE) se convierte entonces en un saber esencial para el trabajo de los directivos y sus colectivos a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos trazados.” (Fuentes-Sordo, 2015, p. 3) La OE comprende el análisis de realidades educativas donde exista un proceso sistemático de aprendizaje, como es el caso de la educación formal y de las instituciones educativas escolares, este saber colectivo aporta normas, requisitos y regularidades que deben tenerse en cuenta para la organización científica del trabajo, así como la toma de decisiones acertadas en el proceso de dirección (Fuentes-Sordo, 2015).

2.5 La organización inteligente, posibilidades de una gestión participativa

Teniendo en cuenta que vertebrar la OE de manera vertical acentúa desplantes de poder de unos sobre otros, se puede modificar por un acomodo horizontal, de esta manera Bolívar (2007) sugiere el aprendizaje proactivo, convirtiendo el aprendizaje en un incentivo y agrego, en una aspiración de la misma organización para que de

este modo se involucren en el diseño del centro escolar y educativo que se desea, promoviendo el liderazgo compartido, proveyendo de protagonismo a los actores implicados, así como el control sobre su destino y entorno inmediato, cuestiones que se infravaloran o se idealizan pero nunca se materializan en la realidad de las OE.

Aguerrondo (1996), en este mismo sentido, agrega un valor extra a las organizaciones escolares desde la autonomía institucional, la cual identifica como carente de contenido y que de manera general se refiere “ a la capacidad de los establecimientos para generar las decisiones técnico-pedagógicas adecuadas para satisfacer en calidad y cantidad las necesidades educativas de las comunidades en las que están insertos.” (p. 11), es decir la OE no solo es un ente vacío de ideas, sino desde este mismo surgen todas aquellas innovaciones valiosas para su mejora, un factor que lo hace posible es la idea de la Organización Inteligente (OI).

Nos señala Aguerrondo (1996) que Peter Senge (1990) plantea la idea de que las OI, se encuentran receptivas y sensibles al aprendizaje, lo cual implica ciertas características como:

- Pensamiento sistémico: cuerpo de conocimientos que conforman un marco conceptual que integran a diversas disciplinas, fusionándose de manera tal que se conforme un cuerpo coherente entre la teoría y la práctica.
- Dominio personal: se describe como una disciplina que permite ahondar y clarificar continuamente la perspectiva personal para poder observar la realidad objetivamente.
- Modelos mentales: supuestos arraigados profundamente, generalizaciones e imágenes que influyen en la manera que comprendemos el mundo y actuamos,

los cuales son impedimentos actuar de manera libre con las personas que nos rodean.

- Construcción de una visión compartida: esta se define como la necesidad de que metas, valores y misiones, sean compartidos de manera profunda dentro de la organización.

Igualmente de acuerdo con Bolívar (2007, p.121), retoma la importancia de la memoria organizativa, la cual, es el “saber experiencial acumulado en formas y procedimientos tácitos e implícitos o en reglas formales e informales”, es parte de la historia en común que tienen los integrantes de la OE, puede ser tomada como un factor crítico en la toma de decisiones, en un proceso sistemático de aprendizaje, de este modo la memoria organizativa está ligada con la información codificada y por lo tanto con la inteligencia de la organización. Así mismo, la memoria colectiva de la organización va conformando una serie de pautas para proceder de manera precisa y si así se quiere sistemática de acuerdo con lo antecedido.

- Aprendizaje en equipo: mediante el diálogo -agregaría- y la discusión (Pérez, 2019), los miembros del colegiado o equipo de trabajo mediante su capacidad de “suspender los supuestos”, se incorporan a un objetivo pensamiento colectivo. (Senge,1990 en Agüerrondo, 1996)

Es auténtico el reclamo que hace Agüerrondo (1996, p. 12): “Necesitamos ‘escuelas inteligentes’, es decir escuelas organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente.”, estos supuestos nos permiten evocar una OE, con miembros comprometidos, participativos, persiguiendo propósitos comunes, que se

esfuerzan por desarrollar de manera progresiva prácticas que les permitan lograr metas, respondiendo a las demandas del entorno (Bolívar, 2007). De este modo algo que parecería puro idealismo puede ser posible, queda más tangible y al alcance de nuestra realidad.

Bajo esta lógica Pérez- Ruiz (2014), anticipa que las propuestas giran en torno a las prácticas escolares atravesadas por los elementos contextuales y subjetivos, los cuales influyen en las maneras en que actúa el personal, los mecanismos de autogestión son aceptados y a su vez interpretados de formas muy diversas, por lo que no se puede definir una ruta clara, única o en un solo sentido.

De ahí que Bolívar (2007), nos permite saber que una OE que aprende y que es inteligente, se autoexige, se prepara, busca incrementar su profesionalidad, su capacidad para enfrentarse a la realidad y el crecimiento intelectual de sus miembros. Esto se puede lograr mediante el acompañamiento y apoyo entre iguales.

CAPÍTULO III

El Dilema del Trabajo Colaborativo en Escuelas Primarias de Tiempo Completo en el Marco del Siglo XXI

En el capítulo tres, se desarrollará una breve acercamiento a lo sucedido en el contexto político y social desde los elementos solicitados en las políticas externas cuyo efecto como fuerzas centrípetas modelan las acciones del gobierno mexicano y que a su vez conducen de cierto modo las acciones de las OE y de sus miembros, centrando la reflexión en la toma de decisiones para la colaboración organizacional como objeto de estudio, en relación a los objetivos que son definidos por Organismos Internacionales y Nacionales, los cuales forman parte de la acción del proceso decisorio como parte del universo observable de una organización, además de que estos coadyuvan a la inserción de políticas públicas mediante las cuales se determina una lógica de control como parte del neoliberalismo, dirigidas a mejorar la calidad educativa en aras de la excelencia y en las cuales se considera a la colaboración académica docente como un componente esencial para la mejora de procesos organizacionales que permitan cumplir con dichos objetivos y metas planteadas, pese a eso siguen estableciéndose en un marco de verticalidad, impidiendo la participación y el compromiso de todo el personal en su conjunto.

De esta forma se establece un rumbo fijo por el cual las organizaciones escolares deben transitar a manera de camisa de fuerza, a pesar de que en el discurso se retoman planteamientos que esperan captar la perspectiva de las escuelas como entes únicos y ricos en su contexto, en realidad se establecen procesos cerrados, que restringen las acciones y propuestas hechas por el personal, además se establecen sistemas de evaluación con indicadores que son componentes

clave para definir cualquier escuela del Sistema Educativo Mexicano que con recursos limitados y limitantes no permiten su reformulación, innovación, ni tampoco su reflexión al interior de las mismas organizaciones.

3.1 Aproximación a las Políticas Públicas de Educación Básica desde la Gestión de los Organismos Internacionales y las Lógicas de Legitimación del Empresarialismo Educativo

Las organizaciones al ser producto y parte del sistema social en el que nos encontramos obedecen a cambios producidos al interior y al exterior de las mismas, ya que estas en conjunto constituyen un área de producción de servicios o productos, es por ello que se enfrentan constantemente a responder a estos cambios mediante mecanismos que les permiten modificarse. Desde esta perspectiva macrosocial es necesario analizar los elementos externos que a manera de fuerzas que recaen en las organizaciones y sus elementos, continuamente las moldean y las definen, pues estas fuerzas tienen tanta resonancia que las modifican de manera estructurante, o sea formal, así, estas fuerzas que confluyen en un mismo espacio atribuyen características que modifican a los agentes al interior de dichas organizaciones. Partiendo de lo anteriormente dicho, es necesario analizar las fuerzas externas que a nivel macrosocial impactan al interior de las OE.

A razón de las crisis financieras por las que atraviesan diversos países a nivel global, se establece un ordenamiento mundial que define las transformaciones y el avance de la economía en un marco internacional, en torno a valores que se ven plasmados en las agendas de los gobiernos, las cuales, se enfocan problemas educativos similares, para que de este modo se adopten medidas en las políticas que

se asemejan, por ello, adoptan como una tarea constante y primordial la emisión de objetivos y metas, a partir de los cuales se puede plantear de manera más específica las proyecciones que Organismos Internacionales (OI) tales como OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL.

Un mecanismo que permite obtener evidencia de los avances y retrocesos en materia educativa es la política de rendición de cuentas, la cual se centra en explicaciones y justificaciones de los participantes ante un foro, el cual emite juicios validando o sancionando las acciones de los participantes, de este modo se emplean diagnósticos y análisis de resultados a evaluaciones que tienen medidores bajo estándares de eficiencia y eficacia a nivel internacional.

De acuerdo con las propuestas emitidas por OI, se elaboran las políticas educativas, las cuales Brunner (2000) afirma son efectos “Decisionales”, “Institucionales” y “Distributivos” de la globalización, pues se producen consensos mundiales sobre la preocupación en educación, favoreciendo intercambios relacionados a las políticas y se hacen comparaciones entre los resultados que se obtienen de las evaluaciones, además potencializa la influencia de dichos organismos en la elaboración de políticas educativas, así pues, para los OI, un tema central es el desarrollo de la educación y por ello se elaboran agendas internacionales y nacionales que incluyen en toda su extensión los objetivos y metas planteados por estos, lo cual a su vez apoya a legitimar en marcos internacionales que sólo mediante estos medios se podrá alcanzar un auténtico estado de bienestar.

En este orden de ideas, el neoliberalismo puede ser observado por esta serie de políticas que implantan los Estados bajo las pautas de organismos y actores

mundiales muy poderosos, que conllevan impactos globales esencialmente en dos escenarios, por un lado, en sus decisiones más relevantes a nivel económico y, por el otro, en sus efectos económicos debido a su aplicación en el mundo, fundamentalmente en países caracterizados por sus altos niveles de marginación, pobreza y subdesarrollo (Cruz, 2020), de este modo la educación y el desarrollo económico se relacionan entre sí, mediante estas políticas públicas.

Así mismo, las políticas educativas fijadas por el estado neoliberal marcan el ordenamiento a seguir y a su vez rigen todo el sistema educativo de un país, por esa razón el impacto que tienen es sumamente significativo en el quehacer de las Organizaciones Escolares, sus equipos de gestión y sus docentes, a su vez y consecuentemente las prácticas que se generen dentro de estas, desde su implementación, la operación diaria, el proceder de los actores que son parte dicho sistema debe estar alineado a las reglas y normas que se desprenden de estas políticas (Marte, 2017).

En el caso de América Latina nos encontramos como lo menciona Brunner (2000) “en una doble encrucijada”, ya que aún no se han podido resolver todos los objetivos y metas en materia educativa pendientes durante el siglo pasado, ni tampoco se han obtenido los resultados esperados, es decir aún tenemos niveles por debajo de los promedios de la OCDE. Es por ello que se apuesta a cambios mediante las políticas públicas, pues, estas tratan de solventar cuestiones que se reconocen como apremiantes, una de ellas es la educación.

En este sentido, a partir de los 80’s se identifica a la educación como principal instrumento “para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el

aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo.” (Brunner, 2000, p. 4), por lo que se sustenta la educación como un medio para el desarrollo de países que cuentan con características poco favorables.

De acuerdo con Krawczyk (en Marte, 2017) existen dos tipos de políticas educativas: aquellas que están enfocadas en el aumento y expansión de la matrícula, y las que desean garantizar, así como mejorar la calidad del sistema educativo, es decir, estos dos tipos de políticas se centran en atender criterios como la eficiencia, la eficacia y la asequibilidad, por ello se dice que existe una constante “transferencia” de estrategias empresariales al ámbito educativo (Bolívar, 2001), de este modo se asegura que se reduzcan costos y que en la rendición de cuentas por parte de las organizaciones escolares se genere avance o en caso contrario se pueda evaluar y atender de forma certera las cuestiones que impiden el mejor funcionamiento.

La eficacia, en términos económicos, es el conocimiento de acciones que son implementadas para producir un efecto determinado, así mismo, se entiende por eficiencia, como la capacidad de producir el máximo resultado con el mínimo esfuerzo (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983, en Sabirón, 1999, p. 68), en consecuencia la eficiencia optimiza la eficacia, permitiendo valorar desde criterios políticos, ideológicos, organizativos, etc., y principalmente económicos, para que posteriormente, sea posible realizar comparaciones en relación entre el esfuerzo invertido y la calidad de lo obtenido como producto de un proceso.

Estos conceptos son en sí mismos, producto de la explicación empresarial posmoderna del cual las Organizaciones Escolares son revestidas, debido a que esta misma lógica es directamente aplicada, estableciendo el control de los procesos y determinando la forma más adecuada para llegar a fines, metas u objetivos definidos, asegurando así, la optimización y la competitividad de los productos, apoyando a la comparación y valoración entre las organizaciones pertenecientes a la rama empresarial y las Organizaciones Escolares.

De ahí que Sabirón (1999, p.68) advierta que existe una crítica global a la razón instrumental, pues derivada de la ideología del *management* empresarial se introducen el pragmatismo y el funcionalismo, para el control y evaluación mediante instrumentos y métodos, que se establecen y reconfiguran todo, incluso a las Organizaciones Escolares, esta razón instrumental es una gran recopilación de elementos que a manera de mecanismos operan como parte del imperativo eficientista.

La manifestación de las lógicas de los negocios y el mercado, como lo reflexiona Ibarra (2005, p. 15) permean reestructurando y transformando los sistemas educativos en general y a su vez afectando su existencia, fundando una orientación hacia el individualismo, la competencia y la administración, permitiéndole controlar su desarrollo y consolidación a razón del crecimiento de las grandes empresas, enmarcando el contexto en el que se han producido altos costos sociales en términos de justicia, equidad y participación. En este contexto y bajo este sentido la empresarialización del Estado y la sociedad se traslada también a la educación de

manera amplia, bajo trasplantes de modos de trabajo y en las direcciones que estas deben tomar.

Las Organizaciones Escolares son dentro de la nueva gestión pública (*new public management*), un segundo sector que emula los modos de administración, la cual emplea conocimientos y experiencias adquiridas de las organizaciones mercantiles (Bolívar, 2001, p. 7) y otras disciplinas (Planells y Marmi, 2018), esto a su vez se puede ver reflejado en los diversos niveles de la estructura, como en el liderazgo gerencialista, la autonomía escolar, la evaluación continua de los actores, en esta última se puede agregar la rendición de cuentas. Cuestiones que traen consigo muy diversas desavenencias, pues dentro de la esfera política se establece un modelo rentable, pues se pretende la mayor eficiencia al menor costo; se afianza la idea de que los gobiernos actúan de manera pertinente, pero por otro lado, se genera una gran presión dentro de las organizaciones escolares, debido a que deben someterse a un riguroso sistema de evaluación (Planells y Marmi, 2018), además de que si algo falla o no es adecuado, estas son las primeras en hacer frente a los inconvenientes que esto traiga consigo.

En consecuencia, organismos internacionales como OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL ejercen un rol determinante en el impulso y el desarrollo de los gobiernos y sus reformas educativas de países que pretenden responder a las demandas de diversos sectores estableciendo su sistema y procurando la calidad de los mismos, por esta razón las publicaciones y los documentos que realizan estos organismos son herramientas que definen opciones, prioridades, estudios de viabilidad educativa, financiera y/o económica y la toma de decisiones que permiten

innovar y reformar los sistemas de educación de los países que estén inmersos en dicho proceso (Marte, 2017). La influencia que poseen estos organismos internacionales es fundamental en el proceso de elaboración, implementación y evaluación de las políticas y reformas de los sistemas educativos de los países participantes de estos organismos, incluidos los países pertenecientes a la región de América Latina.

En este tenor, las Organizaciones Escolares se adaptan o se ajustan a factores externos a estas, como es el caso de las metas y objetivos que plantean los OI, de este modo Meyer y Rowan (1977, p. 341, en Espinosa, 2015) identifican tres mecanismos de cambio institucional: el coercitivo, el mimético y el normativo; los cuales se identifican como factores que hacen que las formas estructurales de las organizaciones tiendan a parecerse (De la Rosa, 2002), imitando prácticas que tienen las grandes empresas y que son aplicadas con éxito, de las cuales surge una influencia por reproducir estas prácticas por otras organizaciones, de este modo se hace una elección influida pero no determinante, es decir, se modela y se controla de manera homogeneizante a partir de los requerimientos de indicadores globales, como lo son los criterios de calidad y universalización de la educación básica.

Una de las reformas que ha respondido en consecuencia a la mejora de la calidad educativa y la universalización de la educación, es la realizada para incrementar las horas de permanencia en los centros escolares, a razón de que el incremento en las horas de clase apoyaría en la mejora en la atención de dificultades de escolarización y a sectores socioeconómicos menos favorecidos.

La globalización y el neoliberalismo son dos fenómenos de configuración de lo político, lo económico, lo social y también lo cultural dando continuidad en el presente contexto a las lógicas del empresarialismo educativo, legitimándolo a través de instrumentos y mecanismos muy diversos que de manera asidua, asegurando su reproducción, continuidad y establecimiento mediante la persecución de objetivos, metas y procesos gestionados por OI, que son tomadas en cuenta para la creación de políticas públicas que enmarcan a su vez, a las Organizaciones Escolares.

3.2 Ampliación de la Jornada Escolar, Antecedentes en el Contexto de Políticas Neoliberales

En términos generales, en América Latina según Casassus (2000, p. 5), se ha dado un cambio por la transición de los procesos de centralización, descentralización y recentralización, el primero es caracterizado por el autoritarismo donde unos sujetos se encargaban de planificar y otros de ejecutar dichos planes, la descentralización es un proceso mediante el cual se genera un cambio en las competencias de gestión de los actores involucrados, pues las decisiones se toman a nivel regional o local y se responde ante estos mismos niveles (Cifuentes, y Holz, 2017, p. 5), por último, regresando nuevamente a Casassus, este reconoce un tercer proceso, la reconcentración, el cual se desarrolla previendo problemas de gobernabilidad en el Estado, complementado mediante dos medidas: la aseguración de la concentración de competencias estratégicas relacionadas a la capacidad de decisión; y el establecimiento de sistemas de evaluación que se evidencia en la gestión basada en los resultados, la calidad total.

Estos modelos de gestión del Estado o gobernanza educativa (Cifuentes y Holz, 2017), administran y definen a las organizaciones, debido a que de manera determinante les proporciona o suprime su capacidad de decisión, delimitando su marco de acción. En consecuencia, lo que se proponía dentro de las políticas de descentralización educativa, eran espacios que generaran innovaciones para dinamizar la educación, sin embargo, y ante la posibilidad de propiciar problemas en la gobernabilidad se regresó casi de inmediato a la política de reconcentración, para asegurar el poder central del Estado.

Específicamente en México estos procesos anteriormente mencionados impactaron a raíz del proyecto modernizador, en un primer momento se establece el neoliberalismo y por otro se comienza con los procesos de desconcentración, descentralización (Ibarra, 2005, p. 14; Gamboa, et al, 2015, p. 11), y reconcentración (Casassus, 2002, p.17), los cuales produjeron cambios profundos en la gestión del sistema educativo, por lo que se generaron formas diversas de organizar y regular la acción social, lo que en consecuencia impacta en las prácticas sociales al interior de las Instituciones Educativas y a su vez en las Organizaciones Escolares.

Algunos países de Europa Occidental son los precursores de la modalidad de extensión de la jornada (SEP, et al., 2017), en América Latina a pesar de que ya se había retomado este modelo con anterioridad pero de manera más dispersa, no fue sino hasta que las políticas de extensión de la jornada escolar comenzaron a implementarse en los Centros de Experiencia de Educación Pública (CIEP) en Brasil, pionero en los 80's y hacia fines de la década del noventa en Chile durante 1997, con la fundación del régimen de "Jornada Escolar Completa Diurna", un año más tarde,

Uruguay implementó el programa “Escuelas de Tiempo Completo” y, en 1999, Venezuela impulsó los programas “Simoncito” y “Escuelas Bolivarianas”. En 2003 se sumó Cuba con la “Extensión de la Jornada” (Rivera, 2021; Perera y Llambí, 2009; Martinic y Villalta, 2015; Vercellino, 2012; SEP, et al., 2017; Veleda, 2013).

Con todas estas experiencias, se cimentaron las bases para que sustentaran programas relacionados a la extensión de la jornada en otros países, los últimos en agregarse a esta lista son el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PNETC) en México en 2007 (Vercellino, 2012; Gómez, et al,2013; Loera, 2013; Luna y Velázquez, 2019) y Argentina con la “Política Nacional para la Ampliación de la Jornada Escolar en el Nivel Primario” en 2011 (Veleda, 2013). Estos programas, aunque tenían algunas singularidades, respecto a: la cantidad de horas, la obligatoriedad del programa, los contenidos curriculares prioritarios o las actividades que se llevan a cabo dentro de este “tiempo agregado”; se establecieron con un solo objetivo en común: elevar la calidad de la educación y la cobertura en zonas menos privilegiadas (IIFE-UNESCO, 2010; Vercellino, 2012).

En conclusión, podemos indicar que en Latinoamérica la extensión de la jornada fue promovida por organismos como OCDE, UNESCO e inclusive el Banco Mundial (Vercellino, 2012, 10), de estos, solo Chile y México se inclinaron por las escuelas con bajos resultados y tasas de población desescolarizada (Veleda, 2013), México fue el único país que apostó por un modelo bastante ambicioso, pues propuso abarcar a todas las escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria (Veleda, 2013, p. 43), es decir esta implementación formó parte de una estrategia de atención focalizada a las poblaciones con alta marginación, más vulnerables y por lo menos en

el caso de estos dos últimos países en aquellas que además tenían resultados poco satisfactorios, es decir se ejerce una “discriminación positiva” por medio de la implementación de estas políticas.

3.3 Programa de Escuelas de Tiempo Completo en México

Un hecho que contribuyó importantemente al inicio del PNETC, son los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) perteneciente a la OCDE, la cual es aplicada cada tres años para poder medir los niveles de conocimientos y habilidades en áreas de lectura, matemáticas y competencia científica (Gómez, et al,2013; Vercellino, 2012; Loera, 2013; Gómez y Alemán, 2013), “El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio.” (OCDE, s. f.), en distintos países pertenecientes a la OCDE, los niveles de logro en PISA estaban debajo del nivel promedio, por lo tanto, entre las recomendaciones sobre las políticas educativas emitidas por la UNESCO, estaban: extender progresivamente el tiempo dedicado al aprendizaje, así un ciclo escolar duraría 200 días y se trabajarán al menos 1,000 y hasta 1,200 horas anuales, esto con la finalidad de fortalecer las medidas que facilitaran el aprovechamiento del tiempo escolar usando métodos de enseñanza flexibles y diversificados (Vercellino, 2012, p. 10; ROP, 2009; SEP, et al, 2017).

En 2006 los resultados de la prueba PISA, revelaron que, en México, alrededor del 50% de los alumnos se encontraban debajo del nivel 2, “lo que implica que muchos jóvenes no se están preparando para una vida fructífera en la sociedad actual.” (INEE, 2007). Teniendo estos resultados como referente la OCDE identificó varios factores

que contribuirían al pobre rendimiento académico de los jóvenes mexicanos, enfatizando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la educación básica, las condiciones de trabajo y las prácticas de los profesores, participación de todos los interesados, el nivel de autonomía escolar financiado por el sistema educativo, los mecanismos de responsabilidad, regional, de género y las disparidades socioeconómicas (Gómez et al., 2013, 2), es decir había muchos desafíos por atender y todos los mencionados se centran en la población con edad escolar para cursar estudios de educación básica.

La extensión de la jornada escolar es un desafío para varios países en América Latina y “se afianza como una de las políticas prioritarias para mejorar la calidad educativa.” (SEP, et al. 2017), ya que es parte de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), establecidas en el año 2008, derivada de la Quinta Meta General “Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar” podemos encontrar la Meta Específica 14, donde se propone “ampliar el número de escuelas de tiempo completo en primaria”, con el objetivo de cubrir entre el 20% y el 50% de las escuelas públicas en el año 2021, esto quedó asentado en un acuerdo global (Ídem, p. 9; OEI, 2019), es decir cada país decidió su participación para dar atención a esta meta mediante el incremento de la jornada escolar.

En consecuencia, dentro del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012, se contempla el PNETC, donde está comprendido junto con otros programas (Loera, 2013; Gómez y Alemán, 2013; Gómez, et al., 2013; Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2015). En 2008 se publican las Bases de

Operación del Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo (SEP, et al., 2017)

como una posibilidad de:

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (DOF, 2008, p. 12)

Además, dentro del programa se tenían contemplado que de existir las condiciones escolares se ofrecería servicio de alimentación, dando oportunidad de acceder al programa a familias monoparentales o madres que trabajan, para que sus hijos puedan permanecer por más tiempo en la escuela (SEP, et al,2017, 5). Por estas razones el programa se consolidó rápidamente, los beneficios de este eran apreciados por la población, aumentando la demanda, “más de la mitad de los directores de las ETC reportó que, a partir de la puesta en marcha del PECT, aumentó la demanda de alumnos y padres de familia para integrarse...” (Gómez y Alemán, 2013, p. 5), es notorio que el programa se expandió aceleradamente.

3.3.1 La innovación educativa en las Escuelas de Tiempo Completo, organización y funcionamiento

Durante el ciclo escolar 2007-2008 el programa inicialmente arrancó con 249 escuelas primarias dentro de las cuales se contemplaban escuelas públicas, priorizando aquellas con experiencia de horario ampliado, pero también se incluyó a otras que operaban con jornada regular en nueve estados: Aguascalientes, Chihuahua, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas y Veracruz; y el entonces Distrito Federal (SEP, s. f. en CSCE 2015), extendiendo el horario escolar a ocho horas diarias, sumado a una propuesta que pretendía innovar

pedagógicamente dirigido al desarrollo de competencias para la vida de los alumnos mediante seis líneas de trabajo:

- 1) fomento de aprendizajes curriculares,
- 2) uso didáctico de contenidos curriculares,
- 3) aprendizaje de idiomas,
- 4) actividades de arte y cultura,
- 5) vida sana y
- 6) recreación y desarrollo físico. (Gutiérrez, 2018, 575)

El PETC inicialmente se dirigió a escuelas públicas de educación básica, con preferencia a aquellas que atendían a población en condiciones desfavorables en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes, incluyendo a las que presentan bajos resultados educativos (DOF, 2008).

La propuesta de este modelo reside en que la extensión del horario pretendía que los docentes tuvieran más tiempo para preparar y llevar a cabo estrategias que permitan consolidar los aprendizajes planteados en los Planes y Programas de estudio, enfatizando aquellos que tenían estrecha relación con lectura, redacción, expresión oral, pensamiento crítico, pensamiento matemático, así como estrategias de investigación apoyadas por las TIC's como herramientas de estudios (OCDE, s.f.). De manera que se les proporcionaría a los docentes cinco horas semanales para el trabajo institucional, es decir: "la jornada laboral incluye tiempo pago sustantivo para reuniones entre docentes, preparación de clases, evaluación de los alumnos y

tutorías.” (SEP, et al., 2017, p. 21), sin embargo, este tiempo nunca fue planteado específicamente, por lo que aparentemente solo puede ser descargado durante las sesiones del CTE con el personal escolar en conjunto, esto es “el colegiado”, director, personal de apoyo y docentes, en este sentido este esquema de trabajo que le han denominado “trabajo colaborativo”.

Este trabajo entre el personal de gestión escolar (director y personal de apoyo) y los docentes, pretende la reducción o eliminación de la sobrecarga administrativa de las escuelas y retoma la creación de CTE como estrategia operativa, los cuales sesionarán aproximadamente una vez por mes, de acuerdo con el calendario definido para el ciclo escolar, es decir sesionarán al menos ocho veces al año para la elaboración del actualmente denominado “Programa Escolar de Mejora Continua” y su respectivo seguimiento (SEP, 2014; en Gutiérrez, 2018, p. 575). No obstante, las horas que corresponden a una sesión de CTE (que son alrededor de ocho), son insuficientes, además de que no coinciden con el número de horas planteadas para la Planeación, Evaluación y otras actividades que son administrativas, las cuales son necesarias para el trabajo individual como para el trabajo colectivo del personal docente, esto quiere decir que para la participación de estas sesiones es necesario trabajar horas y días antes de la misma y en frecuentemente requiere horas y días después de dichas reuniones.

Este tiempo idealmente podría ser bien invertido en generar estrategias y trabajar en conjunto, favorecer la autonomía y la gestión escolar desde la visión de los docentes, en cambio se centra más en dar respuesta y generar evidencias

derivadas de las Guías que son materiales de apoyo para llevar a cabo las juntas de CTE.

Normativamente se debían cubrir varios aspectos, fundamentalmente estos son:

1. “La organización de las condiciones para la incorporación de las escuelas al Programa y el establecimiento de un modelo de gestión para su operación.

2. La planeación, organización y desarrollo del trabajo docente.”
(Loera, 2013, p. 61)

Dentro de los cuales el primer aspecto está dirigido conforme a las Bases de Operación del PNETC y, el segundo, en los requerimientos del plan y programas de estudios vigentes y en el documento, e inicialmente en el documento *Orientaciones Pedagógicas para la Organización y desarrollo del Trabajo en las Escuelas* y subsecuentemente en el documento *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*.

Dentro de estos requerimientos normativos el Programa originalmente necesitaba cubrir varios requisitos, entre ellos destacan: “la firma de convenios entre la federación y las entidades federativas, la integración de Comités Técnicos Estatales, el consenso de la comunidad escolar, el cumplimiento del horario ampliado, el desarrollo de las actividades propias de las escuelas de tiempo completo y la capacitación del personal.” (Loera, 2013, p. 61), en consecuencia, durante el primer ciclo, los recursos financieros del PNETC estaban limitados a las siguientes

asignaciones: “actualización del personal directivo, docente y de apoyo; seguimiento y asesoría a las escuelas; material didáctico; servicios de alimentación a alumnos y docentes; personal de apoyo para la atención al horario escolar ampliado y al fortalecimiento de las Coordinaciones Estatales...” (Luna y Velázquez, 2019), es decir que a medida que avanzaba el programa se cumplía con estos requerimientos, una cuestión que debilita profundamente las prácticas educativas y de gestión, pues las capacitaciones se realizaban durante la jornada laboral del personal, reduciendo los tiempos y el impacto de estas, por lo que se tornaron en capacitaciones laxas e insuficientes para llevar a cabo los procesos necesarios para el correcto funcionamiento del programa.

Desde 2009, la designación cambia por Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) y desde entonces es un Programa sujeto a Reglas de Operación (SEP, et al, 2017, 5), es decir a pesar de haberse puesto en marcha no había suficiente claridad sobre su proceder a nivel federal, estatal, regional, local y específico, las escuelas incluidas en el programa no tenían los suficientes elementos normativos para la organización interna, por ello fue necesario reforzar con las Reglas de Operación (ROP).

En su segunda fase el programa se extendió a 15 entidades (SEP, s. f. en CSCE 2015, p. 35). De 2007 al 2012, el PETC alcanzó una cobertura de 6,708 escuelas de tiempo completo en el país, en todos los niveles y modalidades, es decir se incluyen a las escuelas de Educación Indígena, Educación Especial y de Educación para Trabajadores. Para 2013 y como consecuencia de la Reforma Educativa, el PETC adquiere más relevancia al elevarse a mandato Constitucional en

el Decreto y por el que se reforma el Artículo 3o. en sus fracciones III, VII y VIII... publicado en el Diario Oficial el 26 de febrero de 2013 y el Artículo Quinto transitorio, fracción tercera inciso b que mandata:

Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales. (SEP. et al., 2017, p. 5)

Es decir, ya no solo se daba importancia a la extensión del horario en función del mejoramiento en el desarrollo académico, sino que se establecía mayor importancia a aumentar el número de escuelas en función de la ampliación del horario y además se sumaba la mejora de las condiciones del servicio mediante la alimentación nutritiva como parte de una vida sana.

De 2013 a la fecha el Programa tuvo un crecimiento del 273%, para el Ciclo Escolar 2016-2017, operaban 25,032 escuelas públicas de educación básica en sus diversos niveles y modalidades, que contaban con un solo turno y que atienden a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, y con bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar, como se tenía contemplado inicialmente, es decir, el programa tomó mucha fuerza y se diversificó, pero se enfocó más en la creación de primarias generales, pues en el 2009 había solamente 1404 primarias generales y para el 2015 se reportó un incremento en estas alcanzando las 16 249 escuelas en este nivel y bajo esta misma modalidad (Luna y Velázquez, 2019, p. 92), es un programa que se centró esencialmente a abracar este

nivel, siendo este uno de los que cuenta con la matrícula más elevada y por lo tanto con mayor impacto sobre la población en edad escolar.

Aunque el objetivo inicial y justificación para su creación fue cambiando, específicamente en el aspecto que pretendía cubrir el mejoramiento de la calidad educativa, no se había podido lograr cabalmente, pues todavía existen rezagos, así mismo, se ha identificado disparidad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos atendidos por el sistema educativo nacional, sumado, al desde entonces ya existente bajo rendimiento escolar, repetición y deserción, es decir los resultados en 2013 de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la prueba de evaluación del logro educativo, aproximadamente el 54% de los estudiantes se ubicaban en niveles de logro insuficiente y elemental en matemáticas y español a nivel primaria, la situación fue menos favorecedora en secundaria, alrededor del 79% se encontraban en situaciones similares, ubicándose en logros insuficientes. En 2012, la OCDE ubicó a México en el lugar 53 de acuerdo con los resultados en PISA, el puntaje alcanzado en matemáticas fue de 413 puntos, cuando el promedio de la OCDE es de 494 (SEP, et al., 2017), es decir no se había podido lograr el objetivo de mejorar los aprendizajes, el cual es esencial para el programa hasta ese momento.

Durante el periodo 2014-2017, la población objetivo se consolidó en 40.000 escuelas a nivel nacional, producto de las sugerencias publicadas en los dictámenes elaborados específicamente para evaluar el programa a nivel nacional (Rivera, 2021).

De acuerdo con las reglas y funcionamiento del programa, este se integró a otros programas para favorecer aspectos como brindar alimentos durante la jornada,

de esta forma hasta el 2017 de las 25,032 escuelas de tiempo completo (ETC), 18,075 se encuentran en municipios de la Cruzada Nacional contra el Hambre (CNCH), otorgando servicio de alimentación en 13,670 centros educativos con lo que beneficia a más de 1,400 millones de alumnos (SEP, et al., 2017). Por consiguiente, el incremento del tiempo en la escuela no es el único elemento que define decisivamente el aprendizaje, pues el programa mejoró el servicio y a su vez se complementó al modificar las bases para ofrecer alimentos nutritivos y en consecuencia a la salud pública para evitar la deserción escolar (Rivera, 2021), sin embargo, esto es lo que se proponía en las reglas de operación del programa, porque al menos en la Ciudad de México y en otros estados (Razo, et al., 2019, p. 6) el costo de los alimentos por día corre por cuenta de los padres de familia, lo cual provoca una gran contradicción, pues no todos los padres están en las posibilidades de pagar el servicio de comedor escolar, y en el peor de los escenarios ni de mandar alimentos, lo que provoca discriminación a los menores.

3.3.2 Las implicaciones de la política educativa en la gestión escolar y su impacto en Escuelas de Tiempo Completo de la Ciudad de México

Actualmente hay 1,663 escuelas ubicadas en la Ciudad de México que trabajan con el PETC (Castro, et. al., 2022, pág. 26), además el programa opera en dos modalidades: en jornada ampliada (JA), la cual trabaja 6 horas por día y la segunda modalidad es la de jornada de tiempo completo (JTC), la cual trabaja por ocho horas

por día, por la cantidad de horas que esta última tiene, es obligación del servicio brindar alimentación al alumnado.

Los recursos financieros para la operación del programa en las entidades y en la Ciudad de México se destinan a cuatro rubros:

1. Pago de apoyo económico para personal directivo, docente y personal de apoyo que preste su servicio en la jornada extendida.
2. Fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas. En este rubro, los recursos otorgados son para el desarrollo de acciones que fortalezcan la autonomía de la gestión de la escuela en la que se trabaje el Programa Escolar de Mejora; para que se celebren sesiones de CTE y de Zona; además, se realice una evaluación interna, de esta forma la escuela utiliza los resultados de esta y de las evaluaciones externas para la mejora escolar.
3. Apoyos para el servicio de alimentación.
4. Apoyos a la instalación local. Se refiere a la asignación de recursos para instalar la propuesta pedagógica en las escuelas, y contempla la formación del personal docente, directivo y de supervisión escolar para la asistencia técnica, acompañamiento, seguimiento y evaluación que permitan lograr los objetivos del programa y la mejora educativa (CSCE, 2015, 37).

Para el cumplimiento de los objetivos del presente análisis estos apoyos pueden ser divididos en dos, los apoyos técnicos y los apoyos financieros y de acuerdo con la indagación pondremos especial énfasis en aquellos que sirven para el

objeto de estudio. Los apoyos técnicos se derivan de la Secretaría de Educación Básica (SEB) a las Autoridades Educativas Locales (AEL). Por lo tanto, dentro de las funciones de la SEB se establecen dos

- Proporcionar normas, asesoría y acompañamiento técnico y operativo a las AEL.
- Apoyar a las AEL para el desarrollo de las competencias locales que permitan el funcionamiento del programa en relación con el objetivo y su evaluación.

A su vez, las AEL tienen la obligación de apoyar a las escuelas para: “fortalecer su capacidad de gestión; es decir, la planeación, la evaluación interna y el seguimiento pertinente para la mejora educativa.”, además “tienen la capacidad de apoyar a las escuelas para fomentar la participación de la comunidad escolar”, esto implica al personal que labora en la escuela, asimismo a madres y padres de familia (CSCE, 2015, 37 y 38).

Normativamente cada escuela diseña un plan de desarrollo pedagógico, nombrado como “Programa Escolar de Mejora Continua”, en el que se señala que las escuelas recibirán un apoyo para poder llevarlo a cabo, sin embargo, en las escuelas se lleva un plan de trabajo alternativo, de esta forma, podemos encontrar un “plan administrativo-operativo”, el cual se entrega a supervisión escolar y otro, que podemos llamar “plan económico-contextual” para gozar del apoyo que comprende el PETC (Castillo y Anzures, 20017, p. 6), a pesar de que ambos deberían tener congruencia entre sí esto no siempre ocurre de esta manera, pues las escuelas son

determinadas por factores externos como los requerimientos de la gestión del subsistema escolar, compuesto por los mandos superiores de las administraciones educativas estatales y los cuadros administrativos y técnicos más cercanos a las escuelas, como son las oficinas regionales, la supervisión escolar y los servicios de apoyo técnico-pedagógico, sumado a esto, las escuelas también son determinadas internamente por los actores que ejercen el liderazgo administrativo y de gestión contextual, quienes determinan el grado de participación y/o toma de decisiones de los demás integrantes.

Es necesario mencionar que no siempre el apoyo es ejercido de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa y, por el contrario, cuando hay correspondencia entre las necesidades y los materiales adquiridos con el apoyo no siempre significa que dichos materiales serán implementados (Castillo y Anzures, 20017, p. 6).

Por otra parte, los apoyos técnicos son asignados a las escuelas por las AEL a través del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), tres son los ámbitos en los que centra la atención: práctica docente, funcionamiento y organización escolar, y evaluación interna y externa” (CSCE, 2017), es decir estos sirven para orientar la organización escolar, las prácticas docentes y directivas al funcionamiento y consecuentemente a cumplir con los objetivos planteados. No obstante, “no se tiene información acerca de si esto está sucediendo efectivamente” (CSCE, 2015, 38), como consecuencia, esto no permite una adecuada asesoría para docentes, personal de apoyo, directores y supervisores, pues no hay una comunicación directa con los asesores, recayendo este papel en los supervisores, quienes en su “mayoría no

habían sido formados para el desempeño de estas tareas y que, a menudo, no cuentan con la organización y los recursos materiales y humanos para atender a los nuevos requerimientos.” (Arnaut, 2010), derivado de esto las escuelas están desprovistas de un elemento esencial para que los docentes, personal de apoyo y directores tengan orientación pertinente para llevar a cabo las actividades y prácticas por parte de todo el personal de la organización escolar para la atención adecuada a la matrícula de las instituciones escolares.

3.3.3 El Consejo Técnico Escolar espacios de intercambio y toma de decisiones de la organización escolar

El acoplamiento entre los docentes, personal de apoyo y director, es mucho más perceptible durante las reuniones donde estas figuras tienen el papel de conformar un equipo de trabajo, especialmente durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), los cuales son espacios para el intercambio de ideas y la toma de decisiones respecto a la tarea pedagógica, de gestión y organización de la escuela las cuales suceden en varios momentos a lo largo del ciclo escolar, pues se pretende que fomente el diálogo, la participación y construcción colectiva para la mejora de la praxis docente, para el que se propone el trabajo colaborativo orientado por la “comprensión del otro, el cuidado y la búsqueda del bienestar” (SEP, 2020) como un medio para que el equipo de trabajo docente pueda desarrollar prácticas que contribuyan a que el alumnado alcance aprendizajes fundamentales (SEP, 2020, p. 5).

3.3.4 Experiencias de trabajo colaborativo en la docencia. Panorama internacional.

El desarrollo profesional docente puede producirse de forma intersubjetiva y social, por lo que poco a poco al considerar la colaboración docente frente a un contexto que permite todavía más apertura a nivel internacional, se pueden rescatar diversas experiencias de colaboración de profesionales de la educación, que preocupados por continuar aprendiendo de las experiencias de otros se aproximan a ámbitos que cada vez difuminan más las fronteras físicas para acercarse y crear oportunidades de aprendizaje.

Dentro de esta reflexión podemos centrarnos en tres subapartados, dentro de los cuales se puede analizar el trabajo colaborativo, pero desde distintos ángulos: el TC en las instituciones educativas, el TC en la formación de profesionales de la educación, el TC respecto a las nuevas tecnologías y redes de comunicación.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en Chile, a partir de un análisis al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de las escuelas, generan un modelo de trabajo colaborativo “como una forma de promover el desarrollo profesional” (p. 2), que de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (2008)⁴, se establece como responsabilidad de los docentes relacionarse profesionalmente en equipo con colegas, para promover la reflexión, intercambio, el diálogo y la participación en aspectos pedagógicos y didácticos.

⁴ El Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento guía, tanto para el docente como para los equipos de la escuela que realizan procesos de acompañamiento y mentoría a profesores.

Dentro de este modelo de TC, se consideran los siguientes elementos como claves para su desarrollo:

- “Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.” (p. 3)

Nuevamente y aunque ya lo habíamos tomando en cuenta anteriormente, se establecen características muy específicas para el trabajo colaborativo, dentro de las cuales podemos destacar: objetivo común definido por el grupo, respuesta a las necesidades del contexto, participación activa y responsable de los miembros, relaciones simétricas y recíprocas, fomentar el diálogo y la reflexión, pero un punto que es importante destacar de este modelo es que retoma la frecuencia de los encuentros para el trabajo colaborativo, pues a pesar de que otros modelos son similares no hacen una referencia directa o explícita a la cantidad de tiempo que debe ser invertido para tener resultados favorables y es que la función del tiempo en nuestro presente análisis es imprescindible, como ya se planteó en apartados anteriores.

En conclusión, este documento del Ministerio de Educación en Chile, es producto de la inversión que se tiene sobre la reflexión y el análisis de la importancia de la colaboración de las instituciones educativas, pues anterior a este se realizaron estrategias de Redes de Mejoramiento Escolar (RME), en las que se involucraron 15

regiones, donde se realiza un balance sobre las experiencias colaborativas durante el periodo comprendido entre 2015 al 2017 (MINEDUC, et al., 2018), es decir en cuanto al desarrollo de estrategias colaborativas dentro de las OE, Chile no solo ha invertido en plantear su implementación, sino que también ya se realizó una valoración a la estrategia de trabajo y se elaboró un documento a manera de retroalimentación para puntualizar lo que el TC requiere para su implementación.

En este sentido Vaillant (2016), menciona que al iniciar el milenio, el aprendizaje de los docentes está cada vez más relacionado con la apertura de campos todavía más amplios al involucrarse en las plataformas que ofrecen diversos servicios (redes sociales, streaming, blogs, etc.), donde se puede contar con una infinita cantidad de recursos, los cuales pueden ser consultados de manera asincrónica y tienen la posibilidad de ser compartidos por cualquier herramienta asociada a las nuevas tecnologías.

En una comparación de redes colaborativas y de formación de profesores en Holanda, Australia y Canadá, Korthagen, Loughran y Russell (2006, en Vaillant, 2016), concluyeron que, el trabajar con otros profesores es necesario para romper el aislamiento característico de la actividad profesional docente, relacionarse con otras escuelas de manera significativa, además de centrarse en cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional, entre otros, son características esenciales de los programas de formación docente exitosos. Por lo que podemos sumar a esa conclusión que se hace énfasis en la colaboración no solo dentro del contexto de la misma organización, sino en marcos todavía más amplios

donde se colabora con otras escuelas, sumado a esto se destaca la idea de formar a los profesores para continuar aprendiendo.

Además Zepeda (2012, en Vaillant, 2016, p. 10) puntualiza que existen elementos, componentes o principios en los que coinciden diversos estudios relacionados a la evaluación del desarrollo profesional docente, entre los cuales podemos destacar: el trabajo colaborativo para solucionar problemas, “el cambio educativo colectivo para garantizar la innovación educativa y la transformación de prácticas pedagógicas”, además de otros; los cuales tienden a plantear que los docentes pueden llegar a tener acercamientos a experiencias poco tradicionales en las cuales se analicen y reflexionen de manera colaborativa, situaciones cotidianas de los contextos educativos.

De acuerdo con lo anterior se han desarrollado diversos estudios (Calvo, 2013; Unesco-Orealc, 2014, en Vaillant, 2016, p. 11), que apoyan la premisa de que los saberes docentes pueden permitir un cambio favorable y continuo en el marco de experiencias en redes de aprendizaje que se generan en contextos educativos específicos.

Sumado a lo anterior Calvo (2013), coincide en que las experiencias colaborativas en las escuelas son efectivas, ya que involucran al personal en su conjunto para que juntos analicen y trabajen para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje. Así podemos destacar tres categorías en las actividades vinculadas a la colaboración: centrarse en el trabajo con otros, aprender con y de otros, y la posibilidad de crear comunidades más allá de la estructura física de la institución educativa.

De modo que para Vaillant (2016), define al trabajo colaborativo “como una posibilidad de desarrollo en el contexto o ambiente con el que los profesores se vinculan activamente.” (p.5) Como conclusión, en este análisis de las experiencias de trabajo colaborativo en centros de formación docentes se puede concluir que el trabajo colaborativo puede ser una herramienta necesaria para que los profesores o los profesionales de la educación continúen aprendiendo.

3.3.5 La colaboración docente en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

A pesar de que con el PETC, se plantea la innovación educativa al enfocarlo a las poblaciones con alta vulnerabilidad y proporcionarles un espacio que promete trabajar en áreas de conocimiento, además del bienestar emocional y físico; sus planteamientos no dejan de ser parte de un marco más amplio de incertidumbre y ambigüedad que impregna de manera amplia todos los aspectos de las OE, pues traspasa los espacios macrosociales y macropolíticos hasta las prácticas que son llevadas a cabo por los profesores con su equipo de trabajo o con la población que atiende.

Las cuestiones anteriormente abordadas todavía quedan como un auténtico reclamo de que, en el gobierno actual, donde se establecen las bases para la conformación de un nuevo modelo educativo y se estima que el cambio es abarcativo, todavía hasta el momento no se ha ni siquiera especulado que se generen rumbos claros para las especificidades y necesidades del PETC.

El crecimiento exponencial del Programa y su seguimiento son razones de peso para considerar que a pesar de que se realizan, más o menos cada año, Guías Operativas y Reglas de Operación como orientaciones hacia dónde deben dirigirse los participantes, no son comunicadas a todos los miembros de las escuelas y lo que es todavía más importante, su existencia en sí no son aval de su aplicación, pues ante la inminente evidencia de que la realidad supera en mucho a dichos documentos, se vuelven “arreglos” superficiales con poco apego a las necesidades de los individuos y del contexto.

Lo anteriormente expuesto no se queda en las áreas externas a las OE, pues a manera de cascada, la inadecuada planeación, la escasa claridad y la pobre reflexión sobre las necesidades específicas, generan conflictos que se trasladan a las OE, infiltrándose y ocultándose de manera extensa, de ahí que las organizaciones dentro de su nivel microsocial están cargadas de ambigüedad, incertidumbre, provocando a su vez flojo acoplamiento y poca coordinación entre los miembros.

De ahí que sea tan necesaria la reflexión y el análisis sobre lo que se espera del programa, lo que se plantea de manera específica para su aplicación y las prácticas que se llevan a cabo, pues al menos debe haber una línea de concordancia con planteamientos específicos, adecuadamente comunicados, que permita a los miembros de las OE establecer sus estrategias de actuación.

3.4 Contexto del objeto de estudio de la investigación

La escuela primaria perteneciente a la Alcaldía Venustiano Carranza, Es una escuela perteneciente al PETC con ingesta operando en un horario de 8:00 a 16:00 horas. Está conformada por 4 edificios de dos niveles y un patio pequeño, cuenta con

15 aulas para la atención a grupos, una biblioteca, un aula de cómputo, un salón de usos múltiples, una dirección escolar matutina y una para la nocturna, área para el comedor, una bodega de Educación Física, un aula de trabajo de UDEEI, una conserjería y sanitarios. Cuenta con todos los servicios.

3.4.1 Infraestructura

El plantel consta de cuatro módulos, distribuidos de la siguiente manera:

- En el primer módulo, se encuentran: la entrada al plantel (puerta principal), un recibidor, la dirección, la subdirección, la bodega de material didáctico, el archivo escolar y el aula asignada a la UDEEI (la cual, ocasionalmente es usado para reuniones con padres de familia).
- En el segundo módulo, se ubican: la conserjería, el aula de usos múltiples y la bodega de materiales de Educación Física, así como una pequeña estancia para los docentes de esta misma materia.
- En el tercer módulo, que corresponde a un edificio de tres pisos, se encuentran: en la planta baja, los salones de 1° 2° y 3°B y 5°B; en el primer nivel se encuentran los alumnos de 3°A ,4°, el aula de Inglés, la Biblioteca Escolar y el Aula de Cómputo; en el tercer nivel se encuentra los salones de 5°B , 6° grado, aula de UDEEI (para clases con alumnos) y la bodega de desayunos escolares. Frente a este edificio, se cuenta con dos patios, uno extenso para actividades que impliquen mucho espacio y en el segundo patio que es muy reducido, se encuentra el Comedor Escolar.

Durante la entrevista se pudieron recabar algunos antecedentes que se consideran relevantes, pues a pesar de que forman parte del pasado de la misma organización, puede marcar pautas significativas en su funcionamiento actualmente.

Los recursos materiales con los que se cuenta para el trabajo cotidiano en el aula son los libros de texto gratuito de los alumnos y el material de lista de útiles de uso cotidiano, cubierta en un 100% por los mismos alumnos de cada salón con apoyo de los padres de familia.

3.4.2 Contexto externo

La Escuela 1 (E1), que por efectos de salvaguardar la identidad de la misma y de su personal se ha denominado así, se encuentra ubicada en el oriente de la Ciudad de México; las principales vías de acceso al plantel es la Avenida Anillo Periférico, la Calzada Ermita Iztapalapa y el Eje 6 oriente, la colonia cuenta con todos los servicios (luz, agua, drenaje), el material de construcción que predomina en la colonia es el concreto, como aspecto importante que relata el personal del colectivo docente se identifica a la zona como insegura, ya que los asaltos a transeúntes con constantes.

La estructura del plantel es antigua, por lo que cuenta con necesidades como: pintura interna, herrería, sustitución de mobiliario de algunos salones y mantenimiento menor en general.

Para poder conocer las características de la población escolar, saber con qué recursos cuentan y poder brindar a los alumnos un aprendizaje situado, por parte de la escuela se elaboraron diversos formularios, que el personal distribuyó a los padres de familia por diversos medios, cuyos resultados fueron compartidos como parte del

Diagnóstico en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que realiza la escuela al inicio de cada ciclo escolar, dichos resultados se analizan a continuación:

- El nivel socioeconómico de las familias es clase media-baja, lo cual implica que: los padres de familia cuentan con un nivel máximo de estudios de preparatoria o carrera técnica, en la mayoría de las familias los dos padres trabajan y dejan a los alumnos a cargo de otros parientes (abuelos, tíos o primos).
- En cuanto a las condiciones de vivienda de los alumnos, el 50% vive en departamento, el 20% vive en condiciones consideradas como de hacinamiento (en el mismo lugar viven varias familias), 30% cuenta con casa propia.
- Aproximadamente un 60% de las familias de los alumnos son nucleares, los demás viven solo con la madre o el padre ya que son separados o perdieron a uno de ellos. Debido a esta situación y a que por lo general padre y madre tienen que salir a trabajar existe falta de comunicación entre los padres e hijos. Los días en que conviven las familias por lo regular son los fines de semana. En muchos casos esa falta de tiempo se observa en la apariencia descuidada de los alumnos. Pocos manifiestan realizar alguna actividad extracurricular como basquetbol, natación, etc.
- Al inicio del ciclo escolar, el 30% de los padres de familia manifestó estar dispuesto a que sus hijos asistieran a clases presenciales, sin embargo, este porcentaje se fue incrementando hasta llegar a un 90% de alumnos asistiendo al plantel de manera regular.

En general se puede decir que en la escuela la matrícula de alumnos y la población a la que se atiende cuenta con las características que principalmente fueron consideradas para que las ETC atendieran a esas poblaciones consideradas bajo condiciones de vulnerabilidad, cuestión que es central para el establecimiento del programa y que como un objetivo la escuela busca ser un entorno más favorable que el que se puede encontrar en su marco sociofamiliar.

Por ello el establecimiento de esta ETC dentro de esta ubicación está justificada y puede decirse que cumple con uno de los objetivos principales para su implementación.

Posteriormente, otro aspecto que igualmente es importante y que nos permiten realizar un vistazo externo o a las primeras capas de lo que para nosotros es el punto central de análisis y que nos apoyan a centrarnos en el objeto de estudio. El colegiado escolar, el cual, de acuerdo con lo expuesto en el apartado contextual está encargado de efectuar decisiones realizadas de manera colectiva orientadas a que la escuela de cumplimiento a sus metas y objetivos planteados en el PEMC del plantel educativo y tomando como base el desarrollo de las sesiones de CTE.

El órgano colegiado se integra de: la directora, una subdirectora académica, una subdirectora de gestión, doce docentes frente a grupo, una promotora de lectura, dos docentes de Educación Física, dos docentes de Inglés, una Maestra Especialista de UDEEI.

Como se menciona anteriormente en los marcos de la Nueva Escuela Mexicana, aún no se consolida un planteamiento definido y específico para los actores

que son partícipes en las ETC, que aunque existen documentos normativos (Reglas de Operación y Guías Operativas), todavía existe bastante incertidumbre y ambigüedad que les permite accionar de manera clara esporádicamente, pues los conflictos no tardan en aparecer y las necesidades no son cubiertas de manera adecuada y pertinente.

Por ello la insistencia en reflexionar y analizar sobre lo que se espera del programa, lo que se plantea de manera específica para su aplicación y las prácticas que se llevan a cabo, para tener ejes adecuados y propios al PETC, para ello la importancia de proporcionar tiempo específico y amplio para que los docentes en conjunto puedan establecer parámetros de actuación claros, comprometidos y responsables, para ello el trabajo colaborativo, pues este permite que en conjunto se disponga de la toma de decisiones, ya que al menos debe haber una línea de concordancia con planteamientos específicos, adecuadamente comunicados, que permita a los miembros de las OE establecer sus estrategias de actuación.

CAPÍTULO IV

La complejidad en la toma de decisiones de la organización colaborativa, la pertinencia del estudio de caso.

Aludir a las organizaciones escolares en tanto entes complejos es considerar las dinámicas que se dan entre los miembros y su relación con su entorno, es analizar, estudiar, conocer para poder entender y explicar lo que acontece en la cotidianeidad, de manera que se permite establecer que la importancia de las OE no solamente se queda al marco de la estructura formal, sino que va más allá permitiendo vislumbrar los finos hilos que se entretajan en las dimensiones relacionales y culturales, las cuales son informales, pues son estas las que brindan sentido y significado a la existencia de las organizaciones, por ello, es pertinente apuntar el análisis hacia los casos específicos que permitan descubrir los aquellos fenómenos que aporten a su descripción, estudio y comprensión.

4.1 La perspectiva sociocultural de la organización escolar

La existencia misma de las organizaciones es un ejemplo de la unión del esfuerzo entre diversos individuos para el logro un fin común, en este caso las OE, como objeto de estudio y como ente multidimensional (González, et al, 2003, p. 1), dado que puede ser analizado, investigado, entendido desde diversas perspectivas teóricas que permitan su comprensión sobre lo que es auténticamente necesario de ser considerado y explicado.

En este sentido la perspectiva teórica es un marco cognitivo del que podemos partir para expresar y definir de manera específica un fenómeno que al considerarse único, es necesario describirlo, interpretarlo, comprenderlo, explicarlo y así poder compartir su extensa amplitud que igualmente tiende a ser momentánea, pues es muy

común que al llegar a un punto del entendimiento de dicho fenómeno, en otro momento se torna o se consideran otras características, acrecentado así el bagaje teórico que se tiene sobre el mismo.

Del mismo modo, se considera que las perspectivas teóricas son el reflejo de una forma particular de percibir y pensar a las organizaciones (Gioia y Pitre, 1990, p. 585), por lo que se puede advertir que al ser parte del entendimiento del pensamiento humano está conformado por supuestos y creencias que estiman la naturaleza y determinan la concepción, descripción y comprensión de las organizaciones (Greenfield, 1992, p. 516, en Cano, 2003, p. 2), en este sentido, al elegir una perspectiva para explicar a las OE, permite generar una representación única organizada de manera coherente a partir de categorías, es decir en un orden jerárquico de relevancia a medida que nos es posible sumergirnos en el conocimiento mismo.

De manera metafórica, una perspectiva teórica permite darle cuerpo y forma a las organizaciones, accediendo a generar un entendimiento complejo del fenómeno organizacional, creando un ordenamiento único de capas que en suma conforman el universo organizacional en su vasta existencia.

De acuerdo con el desarrollo histórico de las organizaciones, es posible detallar que el estudio de las OE, está caracterizado por el pluralismo conceptual y metodológico (Cano, 2003, p. 3), que en conjunto marcan la coexistencia de diversas formas en que se puede percibir el ente complejo que es el fenómeno organizacional, debido a muchas razones, pero una que se considera de suma importancia es a razón de su desarrollo multidisciplinar en función de la complejidad y amplitud de este objeto

de estudio, en síntesis y de acuerdo con Cano (2003), se pueden determinar tres perspectivas que consideran las organizaciones desde distintos enfoques teóricos: la técnica, la cultural y la política.

Desde la perspectiva técnica las OE, comparte un tronco común de desarrollo histórico y científico con otras ciencias, teorías y disciplinas, las cuales son guiadas por una corriente positivista derivada de las ciencias naturales que motivada por la razón instrumental, es decir la optimización de los medios para conseguir ciertos fines, que presenta diversas inconsistencias que llevan a la simplificación del fenómeno organizacional, lo cual, no permite reconocer, conocer, comprender y explicar la complejidad de lo que implica las organizaciones y más específicamente las OE.

De ahí que se pase a una serie de fuertes discusiones como: la falacia de la predicción (Ramírez, 2011, p. 25), las paradojas organizacionales (De Gaulejac, 2008), o el reconocimiento de la complejidad organizacional (Barba y Solís, 1997), entre otras.

Retomando lo escrito por Cano (2003), por otra parte y siguiendo con el desarrollo teórico organizacional, la perspectiva cultural se encuentra orientada por las ciencias interpretativas, pues se privilegia la comprensión de las interacciones sociales y humanas, las cuales están cargadas de manifestaciones simbólicas, por ello, es necesario conocer y entender el sentido, la razón de ser y la esencia de los fenómenos o acontecimientos, teniendo como fin “el entendimiento de la naturaleza y cualidades de una realidad organizativa determinada (Bolman y Deal, 1984, en Cano, 2003, p. 11), es decir toman en cuenta no sólo aquellos aspectos que son importantes

para su funcionamiento, sino expresan la compleja trama de relaciones que se entretreje entre los procesos y los miembros de las organizaciones.

De acuerdo con Ruiz (1997, p. 21), el reconocimiento del papel político e ideológico que ejercen las escuelas involucra a un entorno social más amplio y que conlleva el vínculo entre dimensiones sociales, culturales y económicas, de modo que, la perspectiva crítica dirige su análisis en ese mismo sentido, pues para reconocer, analizar, comprender y explicar estas dinámicas micropolíticas que se despliegan en las escuelas es necesario reconocer, analizar, comprender y explicar primeramente los fenómenos que se ubican en el contexto geográfico que rodea a la organización escolar.

En esta misma dirección es necesario orientar el análisis a cuestionar, para transformar y dignificar el papel que desempeñan los individuos y que los sitúa en una relación fluctuante entre los fenómenos que regularmente no son visibles (Ídem) pero sí se proyectan en cuestiones que son sumamente finas y que solo el ojo agudo del investigador puede hallar.

4.2 El estudio de caso en las Escuelas Primarias Públicas Generales de Tiempo Completo.

De acuerdo con Hernández (2003), la investigación científica es: “en esencia, como cualquier tipo de investigación, sólo que más rigurosa, organizada y se lleva a cabo cuidadosamente.”, es “sistemática”, por lo que implica disciplina para realizarla, sin dejar hechos a la casualidad. Además, es “empírica”, significa que se recolectan y analizan datos que son extraídos de la realidad del contexto específico a estudiar. Tiene un carácter “crítico”, quiere decir que se evalúa para la mejora constante. En

consecuencia, la investigación científica es necesariamente metodológica, pues necesita claridad en su proceder para proponer alternativas, soluciones o transformaciones.

Como lo explica Niño (2011): “La investigación científica propiamente es un proceso que busca la producción y comprobación del conocimiento nuevo (es decir, que nadie lo ha producido aún en su forma o contenido), en cualquiera de los campos de la ciencia...”, por ello cuenta con la propiedad de ser inédita y creadora de conocimiento necesario para su aplicación en el campo educativo, y específicamente en las EPTC, las cuales han sido desprovistas de conocimiento teórico propio que pueda apoyar a su desarrollo y las prácticas del personal que labora en estas.

Así mismo, se considera que como lo menciona Aron (1989, en Chaverri, 2017):

“Las ciencias sociales no son solución inmediata de los problemas, algo así como la pócima última para la “sanación” de la sociedad, se debe proceder con modestia sobre los beneficios de la investigación, su impacto es parcial y tentativo, ineludiblemente afectado por su contexto de recepción” (p. 186).

Estimando esto, se contempla que la presente investigación no es la solución a todos los problemas existentes dentro de las organizaciones educativas pertenecientes al PETC, pero bien podría ser un parteaguas para continuar trabajando y elaborando más información sobre el presente objeto de estudio, pues a

pesar de que no es un tema nuevo si está muy poco centrado en lo que a la gestión y los estudios organizacionales corresponde.

La meta esencial es construir una interpretación que pueda ser explicada, tomando como base un fenómeno social y que de acuerdo con ello es necesario identificar las cualidades de este (Aravena, et. al, 2006).

Como analizan Cook y Reichardt (1986), es necesario abordar las problemáticas -ellos especifican que, en el campo de la evaluación educativa, pero también es pertinente para nuestro objeto de estudio- con instrumentos apropiados que resulten accesibles, pues de esta forma se empleará una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos (p. 11). En el caso de las investigaciones educativas por el contexto en el que se desarrolla puede llegar a ser exigente, por lo que es evidente la necesidad de que se empleen una variedad de métodos y herramientas de investigación que en conjunto puedan brindarnos percepciones todavía más matizadas o específicas sobre su estado actual.

El enfoque mediante el cual se abordará el objeto de estudio será mixto, es decir se hará uso del paradigma cuantitativo y del paradigma cualitativo, debido al tratamiento y pertinencia de los datos que se pretende obtener, en vista de que estos pueden ser valorados desde distintas perspectivas, permitiendo profundizar y estimar la amplitud de los elementos recabados, de este modo como lo comenta Cerda (1993, p. 49) no se puede prescindir de ningún paradigma “ya que de lo contrario la realidad se reproducirá o se reflejará muy parcialmente en el pensamiento humano y el acto de conocer se desvirtuaría.”, es decir que, necesariamente ambos paradigmas serían complemento en el reconocimiento de sus respectivas limitaciones (Aravena, et. al.,

2006) en el análisis al objeto de estudio seleccionado pues como también lo apuntan Cook, y Reichardt (1986, p. 16): “existe coincidencia en admitir que ningún tipo de método es por sí solo generalmente suficiente para todas las diversas exigencias de la investigación”, debido a que de esta forma se abarcaría con mayor amplitud el objeto de estudio y a los sujetos que permitan y aporten información valiosa a la investigación.

Los métodos mixtos de investigación se definen como:

“un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; en Hernández, 2003, p. 534).

A razón de esto es necesario construir un diseño que implique instrumentos cualitativos y cuantitativos, por ello, de acuerdo con Miles y Huberman (1994, p. 41, en Aravena, et al, 2006, p. 94), quienes esbozan de manera general diseños para integrar ambos enfoques en uno solo, en el cual se van empleado diversos instrumentos en correspondencia a cada enfoque y a las distintas etapas en el proceso de investigación, de acuerdo con dichos autores, se puede explicar el diseño en el siguiente diagrama:

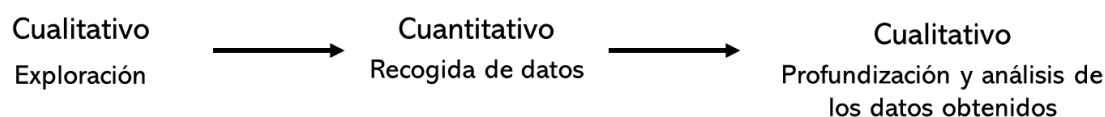


Figura 1. Diseño de Investigación para la integración de la investigación cualitativa y la cuantitativa.
Fuente: Adaptado, en Aravena, 2006, p. 94 de Miles y Huberman, 1994, p. 41.

De acuerdo con el diagrama anterior, en la primera etapa que es una fase exploratoria y de acuerdo con el enfoque cuantitativo se hace uso de un instrumento que corresponda a este mismo enfoque; después, en la segunda etapa, de acuerdo con el enfoque cuantitativo y en correspondencia con este, se hace uso de un instrumento por medio del cual se recaban datos cuantificables; por último, en la etapa final, se analizan los datos recabados en las primeras dos etapas mediante un instrumento que se encuentre considerado dentro del enfoque cualitativo.

Sumado a esto se pretende focalizar los hallazgos mediante un estudio de caso, el cual se distingue por ser un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo. Además, no solo es valioso el estudio de caso por el estudio de las singularidades, sino porque este es abarcativo, pues como Simons (2011) lo plantea:

“El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto. Es una idea que se corresponde con mi forma de ver el mundo y cómo decido entenderlo, es decir, mediante las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos.”

Son muy valiosos los planteamientos de Simons para la investigación educativa, pues ella misma asevera que se enfoca en este particular campo de estudio. Otro valioso aporte es que valora el conocimiento de lo político del investigador, pues esto le permite trabajar inter e intra grupalmente, es decir de manera interna y entre los grupos que se relacionan, así como darle un significado a este trabajo mediante el estudio de caso.

Además, se contempla en varios momentos realizar triangulaciones de diversos tipos, metodológica, entre sujetos y de momentos; para que de esta forma se pueda dar mayor fiabilidad y validez a los datos obtenidos en los diferentes

momentos de recogida de datos, así como aprovechar los datos obtenidos para comprobar su veracidad.

De acuerdo con lo señalado por Hernández (2003) una vez seleccionado el diseño de investigación apropiado en concordancia con nuestro problema de estudio e hipótesis, es necesario especificar el proceso metodológico que se llevará a cabo para la recolección de datos.

Por su naturaleza, los métodos mixtos de investigación son multimetódicos, es decir, se representan por varios métodos con el fin de agregar valor al estudio con el sentido de adaptar las técnicas y herramientas al planteamiento del problema, debido a su complejidad (Hernández, 2003, p. 534), esto genera flexibilidad al interior del estudio y permitirá que se desarrolle de manera consecuente y adaptable al contexto.

4.3 La colaboración organizacional y la toma de decisiones de los docentes en las organizaciones escolares, diseño de instrumentos para recolección de datos.

Rivas (2015, p. 6), plantea que, en las investigaciones cualitativas, se suele recomendar las palabra “categorías de análisis”, la cual permite ordenar, clasificar y esquematizar las diversas relaciones entre los distintos conceptos teóricos que en ocasiones no es tan evidentemente su nivel jerárquico, ni su profundidad, por ello, conviene realizar esquemas que propicien la visualización de la información de manera general y permite analizar y relacionar, para que por último, se pueda expresar el peso justo de cada concepto evocado.

De ahí que el autor (Idem), recomienda inicialmente, hacer uso del diagrama sagital, ya que es un esquema comprensivo, que permite visualizar la relación entre

las distintas categorías de estudio, especificando de manera general las causas principales del fenómeno. De acuerdo con el fenómeno descrito anteriormente se establece el siguiente diagrama sagital:



Figura 2. Diagrama Sagital
Fuente: Elaboración propia con base a lo desarrollado por Rivas, 2015, p. 6

En el esquema anterior se pueden observar tres categorías que se encuentran representadas con una figura en forma de círculo que, y de acuerdo con su relevancia el diseño abarca un área más amplia. De igual manera, a cada categoría le corresponden sus subcategorías, las cuales, también tienen forma de círculos, que, en relación con su jerarquía, su diseño corresponde a un área menor o medianamente grande que las representa. Las figuras están conectadas de acuerdo con su cercanía con sus categorías y subcategorías, donde encontramos las primeras conectadas al centro y sus subcategorías cercanas a su diámetro. De esta forma, Rivas (2015), enfatiza que el valor de un diagrama sagital radica en explicitar de manera visual las distintas asociaciones, ya que, permite sintetizar de manera esquemática las influencias y su grado de amplitud respecto a otras.

A continuación, se presenta una tabla que representa la Matriz de congruencia (Rendón, 2001 y Cabrera, 2005) o matriz de consistencia cualitativa (Giesecke, 2020), la cual, es un instrumento metodológico que permite la sistematización, el análisis y comprensión de los procedimientos y avances de una investigación (Giesecke, 2020, p. 397), ya que en ella es posible organizar categóricamente cada una de las etapas del proceso que se deriva del diseño metodológico, además es útil para comprobar la coherencia entre cada una de dichas etapas (Rendón, 2001 y Cabrera, 2005), específicamente este concentrado en forma de tabla, ayuda a visualizar la implicación, naturaleza y estructura de fenómenos y hechos (Giesecke, 2020, p. 397), que son complejos en relación con los sujetos que las vivencian.

De esta forma, la matriz de consistencia permite estratificar a profundidad el objeto o fenómeno de estudio, así como los atributos que se le asignan, por lo que es

posible encontrar conceptos, categorías, dimensiones y variables, entre otros, (Giesecke, 2020, p. 407), establecidos de manera clara y precisa en una lógica formal, bajo el principio de concordancia, por ello, es posible visualizar y analizar cada elemento, así como sus características de manera sintética y causal.

Tabla 4. Matriz de congruencia

Tabla 4. Matriz de congruencia															
Planteamiento del problema						Hipótesis	Dimensiones de análisis		Categorías	Subcategorías					
Objeto de Estudio	Problema de investigación	Pregunta General	Objetivo General	Preguntas específicas	Objetivos específicos		Definición conceptual	Definición Operacional							
Toma de decisiones	Los procesos decisorios que se llevan a cabo en las organizaciones escolares pueden ubicarse en el ápice estratégico y en el colegiado durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, donde constantemente se confrontan los objetivos establecidos por la organización escolar con los intereses particulares, produciéndose una compleja red de relaciones entre participantes, problemas, soluciones y contextos, que puede permitir un amplio rango de acción, diversas interpretaciones, acotando su participación, debilitando el acoplamiento, que en la comprensión de su natural existencia son características propias de las organizaciones.	¿Cuáles son los procesos implementados en la toma de decisiones que permiten el desarrollo del trabajo colaborativo para la consecución de los objetivos de la organización?	Conocer los procesos implementados en la toma de decisiones que permiten el desarrollo del trabajo colaborativo para la consecución de los objetivos de la organización	¿Cuáles son los rasgos y características de la toma de decisiones?	Identificar desde la perspectiva de los actores los rasgos y características de la toma de decisiones.	La escasa capacidad para establecer espacios que permitan el debate y la reflexión entre docentes impiden la toma de decisiones.	<p>Proceso decisorio Proceso organizacionalmente ambiguo, compartido y rutinario, mediante el cual, la certidumbre de la información pertinente puede llegar a niveles satisfactorios de racionalidad con coherencia hacia los objetivos, metas y fines de la organización de manera que produzca resultados eficientes y eficaces.</p>	Es un proceso ambiguo, compartido, rutinario que consiste en identificar, diagnosticar, investigar, diseñar, proyectar, evaluar/elegir y autorizar por el directivo escolar.	Proceso decisorio	Inteligencia					
				¿Qué procesos en la toma de decisiones permiten el trabajo colaborativo del personal docente en la vida cotidiana escolar?	Contrastar la participación formal con los procesos en la toma de decisiones que permiten el trabajo colaborativo del personal docente en la vida cotidiana escolar.	Los marcos amplios de interpretación y la poca asistencia técnica del director provoca poco acoplamiento para el trabajo colaborativo.				Ambigüedad	Diseño				
				Colaboración organizacional	¿Cómo participa el personal en la toma de decisiones durante el CTE para favorecer la colaboración organizacional?	Caracterizar la participación del personal en la toma de decisiones durante el CTE que favorecen la colaboración organizacional.					En la cotidianidad la toma de decisiones al ser poco participada causando incertidumbre o reproduciendo flojo acoplamiento, efecto evidente durante el CTE.	<p>Colaboración organizacional modelo de trabajo que trasciende a otras modalidades, ya que de manera conjunta se plantean estrategias con apego a las necesidades del contexto, fortaleciendo el desarrollo intelectual, profesional y personal, tendiendo a conformar una cultura de colaboración, caracterizada por la integración, la coordinación y la articulación de relaciones estrechas entre los profesores que propiciando el diálogo, la reflexión y el análisis compartido.</p>	Modo de trabajo integrada y coordinada, que se genera mediante la comunicación, el consenso y la participación colectiva generando cohesión social, en actividades con apego al contexto	Trabajo colaborativo docente	Premisas de decisión
															Intención
															Nivel de certidumbre
															Intencionalidad
Tipos de juicios															
Oragización															
Objetivos Organizacionales															
Comunicación															
Cohesión															
Participación															
Consenso															
Coordinación															
Flexibilidad															

Fuente: Elaboración propia con información de: Cyert, March y Simon, 1958; Cohen y March, 1974; March y Olsen, 1976; Mitzberg, Raisinighani, y Theoret, 1976; March, 1994; Castillo, 2008; López y Hernández, 2010; entre otros.

En las investigaciones se sugiere, identificar y posteriormente generar tantas definiciones conceptuales y operacionales como categorías existentes (Rivas, 2015, p. 8), por consiguiente se presentan a continuación una tabla que retoman los conceptos de los autores que se consideran pertinentes y que corresponden a una cuidadosa selección con base a su relación con el ámbito organizacional, educativo y, que de igual manera sus bases teóricas quedaron expuestas con anterioridad a lo largo de los capítulos anteriores y de las cuales se formula su definición operacional, además se identifican las subcategorías en correspondencia a las categorías de análisis mencionadas en relación al presente objeto de estudio.

Tabla 5. Categorías y dimensiones de análisis.

Categoría/Autores	Dimensiones de análisis		Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
	Definición conceptual	Definición operacional		
Proceso decisorio (Cyert, March y Simon, 1958; Cohen y March, 1974; March y Olsen, 1976; Mitzberg, Raisinghani, y Theoret, 1976; March, 1994; Castillo, 2008; López y Hernández, 2010)	Proceso cíclico y organizacionalmente ambiguo, compartido y rutinario, mediante el cual, se establecen acuerdos para llegar a niveles satisfactorios de racionalidad con coherencia hacia los objetivos, metas y fines propios a la organización.	Proceso cíclico, ambiguo, compartido, rutinario que consiste en identificar, diagnosticar, investigar, diseñar, proyectar, evaluar/elegir y autorizar por el directivo escolar, con coherencia hacia los objetivos propios de la organización.	Proceso decisorio	Inteligencia Diseño Premisas de decisión Nivel de certidumbre Intencionalidad Tipos de juicios
			Ambigüedad	Intención Entendimiento Historia Organización Objetivos Organizacionales
Colaboración organizacional (Fullan, 1993; Cadavieco, et al., 2016; Barraza, 2012; Hargreaves y Fullan, 2012)	Modelo de trabajo que trasciende a otras modalidades, ya que de manera conjunta se plantean estrategias con apego a las necesidades del contexto, fortaleciendo el desarrollo intelectual, profesional y personal, tendiendo a conformar una cultura de colaboración, caracterizada por la integración, la coordinación y la articulación de relaciones estrechas entre los profesores que, propician el diálogo, la reflexión y el análisis compartido.	Modo de trabajo integrada y coordinada, que se genera mediante la comunicación, el consenso y la participación colectiva generando cohesión social, en actividades con apego al contexto.	Colaboración organizacional	Comunicación Cohesión Participación Consenso Coordinación Flexibilidad

Fuente: Elaboración propia con base a información de Esquivel (2014), en Rivas (2015)

De acuerdo con lo expuesto en las Tablas anteriores, es necesario traducir las dimensiones de análisis a elementos que permitan valorar mediante categorías de análisis que a su vez se subdividen en subcategorías y estos podemos interpretar en información que nos apoya para reconocer sus características, es decir lo podemos transformar en indicadores, que apoyen en la definición operacional de las subcategorías en cuestión. Estos indicadores apoyan en la elaboración de preguntas, las cuales son el punto medular de cada instrumento de investigación, pues su formulación y posterior recopilación de datos responderán en suma a las preguntas específicas como consecuencia de los objetivos de investigación planteados.

A continuación, en la siguiente tabla se muestra la relación dimensiones de análisis, subcategorías de análisis e indicadores.

Tabla 6. Relación dimensiones, subcategorías e indicadores.		
Dimensión	Subcategoría de análisis	Indicadores
Proceso decisorio	Inteligencia	Definición clara y precisa del problema.
	Diseño	Elaboración y comunicación de una estrategia.
	Premisas de decisión	Reflexionar elecciones.
	Nivel de certidumbre	Certeza, riesgo e incertidumbre.
	Intencionalidad	Explícita o implícita.
	Tipos de juicios	De hecho y de valor.
Ambigüedad	Intención	Satisfacción igualitaria.
	Entendimiento	Relación entre acciones organizadas y sus consecuencias.
	Historia	Razones o momentos en los que surge el proceso decisorio.
	Organización	Patrones de conducta en el proceso decisorio.
	Objetivos organizacionales	Coherencia, consenso y comunicación
Trabajo colaborativo docente	Comunicación	Abierta, constante y clara.
	Cohesión	Relación profesional estrecha.
	Participación	Activa y pertinente.
	Consenso	Acuerdos comprometidos y compartidos.
	Coordinación	Conocimiento común de la planeación.
	Flexibilidad	Adaptación a circunstancias específicas.
Fuente: Elaboración propia, con información de: Cyert, March y Simon, 1958; Cohen y March, 1974; March y Olsen, 1976; Mitzberg, Raisinghani, y Theoret, 1976; March, 1994; Castillo, 2008; López y Hernández, 2010; entre otros.		

En correspondencia con el análisis realizado para la elaboración de la matriz de congruencia, se plantea un diseño metodológico que permita recabar datos en dos vías, tanto por parte del personal de dirección, como del colectivo docente, para identificar, caracterizar y contrastar la información proporcionada por los actores educativos anteriormente mencionados.

Posteriormente, la investigación se centrará en recabar datos con el método de estudio de caso, el cual reunirá un mayor número de evidencia, centrada en la recolección de datos pertinentes sobre las variables de los casos (participantes, grupos, fenómenos, procesos, organización, etcétera), recabando datos sistemáticamente para su posterior triangulación con los datos obtenidos durante los distintos momentos de exploración.

El estudio de caso tiene una larga historia, sus antecedentes están en las disciplinas de la sociología, la antropología, la historia y la psicología, y en las profesiones de la abogacía y la medicina, en todas las cuales se han desarrollado procedimientos para determinar la validez del estudio de caso para sus respectivos propósitos. El estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico y político de mayor amplitud, que afectan a las técnicas y herramientas seleccionadas para la recogida de datos.

Como lo menciona Simons, en cuanto el propósito principal de una investigación con estudio de caso, "La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular." (2011, p. 20). Es

decir, ante la necesidad de los sucesos que nos rodean y en especial de aquellos que son únicos, nos permiten dar cuenta del valor de estos, pero este valor al ser estudiado se prioriza mediante lo que Simons llama la “anécdota autenticada”, este término se refiere a la idiosincrasia de lo particular, a la necesidad de aportar pruebas y al potencial inherente de contar historias del estudio de caso (2011, p. 20), por esta razón de peso, no es posible validar un hecho no autenticado, pues no será útil para la misma investigación.

Los estudios de caso, por su procedencia tan particular, puede abarcar un amplio fenómeno, ya que puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema (Simons, 2011, p. 21). Relacionado a esto Simons (Ídem) señala que “existen diferentes opiniones sobre si hay que utilizar una red de mayor amplitud para que incluya, por ejemplo, los procesos, las políticas y los acontecimientos.

Se rescata esta metodología como la más adecuada, pues se centra en los datos subjetivos, los cuales son una parte integral del caso (Ídem). La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas (Simons, 2011, p. 21), esto permitirá que la investigación comprenda la profundidad de los fenómenos complejos que son parte de la organización escolar.

En este sentido el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe, por ello Simons afirma que la realidad es propensa a ser estudiada desde cualquier forma de investigación “pero en el caso singular y con los métodos cualitativos, el “yo” es más transparente y es muy

conveniente controlar su impacto sobre el proceso de investigación y su resultado.” (2011), mediante el estudio de caso, no solo observamos, sino podemos dialogar y hasta discutir con nuestros valores y acciones, ya que estos configuran la recogida y análisis de los datos, pero también a su vez, es un riguroso examen de cómo nos afectan los acontecimientos o las personas presentes en el campo de estudio, y concluye “En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos.” (Simons, 2011), es entonces el estudio de caso una herramienta que permite el conocimiento de los hechos y también propicia el autodescubrimiento del investigador.

El concepto de “historia del caso”, siguiendo a House (1980; en Simons, 2011), se entiende como: el caso mediante la determinación de su estructura y significado subyacentes.” Esto es, acontece un orden y una interpretación de los sucesos que relatan una historia coherente, esto no deviene en un sentido cronológico sino a través de la articulación de las inferencias e interpretaciones de dichos sucesos, estructuradas “de tal forma que sea posible contar una historia de todo el conjunto como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos” (Simons, 2011).

De esta forma y tomando en cuenta estas características, podemos definir al estudio de caso como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un

programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad.” (Simons, 2011).

Durante la recolección de datos, se pretende que la investigación se elabore con sistematicidad, para facilitar el análisis y manejo de datos, por lo que se incluirá la técnica de observación con los instrumentos de: bitácora de campo, anotaciones, hoja de revisión, observaciones sistemáticas y entrevistas semiestructuradas; centrándonos en: significados, prácticas, papeles o roles, grupos o subgrupos y procesos, los cuales por el momento debido al distanciamiento social se concentran en las JCTE celebradas de manera virtual y en reuniones ocasionales y/o extraordinarias entre el personal en conjunto.

Sumado a esto y en correspondencia con características de imparcialidad y neutralidad de las investigaciones científicas, se tiene contemplado que la porción representativa del total del personal perteneciente al contexto del objeto de estudio, se realizará al azar, pero manteniendo criterios de representatividad por cada subfunción en la que se divide el personal de la escuela, esto es debido a que el personal se compone por un director, varios docentes de apoyo, docentes frente a grupo, docentes de educación física, docentes de inglés y una Especialista del área de UDEEI, por lo que se tiene previsto que sea conveniente seleccionar una cantidad equitativa de cada subgrupo, es decir, se establecería un muestreo probabilístico estratificado (Niño, 2011, p. 56), privilegiando la proporcionalidad de elementos de cada subconjunto.

Debido a esto, se considera que el proceso de investigación y las estrategias utilizadas precisan de adaptarse a las necesidades, del contexto, las circunstancias, los recursos, pero sobre todo al planteamiento del problema (Hernández, 2003, p. 534).

De manera general, el proceso a seguir se divide en 3 etapas, la primera etapa fue exploratoria, y se dirigió al personal de dirección, para después recabar datos del colectivo docente, por último, se analizan y contrasta la información obtenida en cada momento.

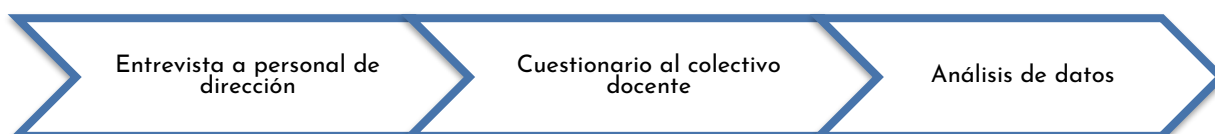


Figura 3. Diseño de Investigación para la integración de la investigación cualitativa y la cuantitativa.
Fuente: Adaptado, en Aravena, 2006, p. 94 de Miles y Huberman, 1994, p. 41.

De acuerdo con lo anterior, se considera que en un primer momento el diseño metodológico permitió recabar información que de acuerdo con el enfoque cualitativo, debido a que se considera que como lo menciona Aravena (2011, p. 105) “no hay una mirada directa de la realidad sino que ella está “cargada” o imbuida por los esquemas de asimilación de los sujetos.”, por ello es necesario considerar una primera etapa exploratoria, que permita recopilación de información detallada obtenida de forma directa desde los participantes (Fontana y Frey, 2005, en Vargas, 2012), por ello, se considera pertinente llevar a cabo mediante el uso de una entrevista semiestructurada, la cual permite suficiente flexibilidad, para que sumada a la

habilidad, pericia y conocimiento a profundidad del marco teórico y contextual del entrevistador sea posible realizar preguntas adecuadas en el momento oportuno.

Hernández (2014, p. 188) considera en la entrevista como una herramienta para entender el mundo desde la perspectiva de los sujetos, ya que permite analizar las experiencias de individuos, en su relación con su cotidianidad, tanto en el aspecto personal como profesional, enfatizando en esos aspectos que son provenientes del contexto natural, de ahí la relevancia y pertinencia de dicho instrumento, pues permitirá obtener información de primera mano de quienes son actores educativos.

El instrumento ubicado en el Anexo 1, consta de 29 preguntas, realizada al personal de dirección escolar, dentro del cual están considerados directores, subdirectores académico y administrativo, con el objetivo de identificar desde la perspectiva de los actores los rasgos y características de la toma de decisiones, y que, además, apoye a contrastar la participación formal con los procesos en la toma de decisiones que permiten el trabajo colaborativo del personal docente en la vida cotidiana escolar, por ello la entrevista se divide en 3 partes.

En las primeras preguntas (1 a 8), se tienen previstas preguntas demográficas o de ubicación del participante entrevistado (Hernández, et. al., , p. 223);, relacionadas con los datos específicos en función del perfil personal y profesional del informante. Posteriormente, las siguientes 12 preguntas se dirigen a recabar información sobre la toma de decisiones que se lleva a cabo de manera cotidiana por parte del personal de dirección, las posibilidades de dicho proceso organizacional durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, además de establecer preguntas

relacionadas con el proceso decisorio que se lleva a cabo en la OE desde la función que cada miembro de la dirección desempeña.

Por último, se consideran 9 preguntas sobre el trabajo colaborativo que se lleva a cabo, ahondando en las características del equipo de trabajo, en las particularidades de las Juntas de Consejo Técnico Escolar que favorecen o afectan a la cohesión, además de las actividades que se llevan a cabo por el personal de dirección para favorecer a dicha integración entre colegas.

La entrevista semiestructurada se sometió a una fase de prueba, es decir para concluir con su estructura final, se realizó una entrevista a un director de una Escuela Primaria de Tiempo Completo, ubicada en la Alcaldía de Iztapalapa, para:

- Estimar el tiempo de la entrevista.
- Verificar la estructura de la entrevista, es decir, si había sido conveniente la segmentación de esta, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.
- Comprobar la pertinencia de las preguntas, debido a los cambios establecidos en el marco de la NEM, que conllevan una “renovación” de los Consejos Técnicos Escolares.
- Considerar preguntas descartadas y nuevas preguntas en el guion a razón de contener las preguntas absolutamente necesarias para los fines previstos.

Posteriormente se realizaron las adecuaciones oportunas para que el guion de la entrevista contara con todos los elementos imprescindibles para recabar la información suficiente y precisa. Es necesario puntualizar que, en el guion las preguntas contempladas son la base de la entrevista, ya que están sujetas a la

pertinencia del diálogo que se desarrolle durante la misma y que alterno al guion “base” se llevó impreso un guion “alterno” o “alternativo” que considera preguntas que fueron usadas de manera oportuna durante y de acuerdo al desarrollo de dicha entrevista.

La estructura final de la entrevista para directores se encuentra en el Anexo 1 y para subdirectores en el Anexo 2. A continuación, en las tablas del Anexo 6 y 7 se presentan las preguntas formuladas en función de los indicadores propuestos para las entrevistas de directivos y subdirectivos.

En el segundo momento de recolección de datos el diseño metodológico, nos permitió recabar información de acuerdo con el enfoque cuantitativo, mediante un cuestionario de preguntas cerradas, en formato impreso aplicado durante una sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE), o bien, durante la jornada escolar de acuerdo con la organización y requerimientos de cada escuela, con el fin de recabar la información de todos los participantes pertenecientes al equipo de trabajo que conforman el colectivo docente, es decir a docentes frente a grupo, docentes de Educación Física, docentes de Inglés, así como a docentes de Cómputo, al maestro o maestros especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y docentes especialistas en otras áreas que igualmente forman parte del colegiado, pero que no pertenecen normativamente al área de gestión o administración escolar.

El objetivo de este instrumento es caracterizar la participación del personal en la toma de decisiones durante el CTE que favorecen la colaboración organizacional. Por ello se considera pertinente el uso de lo que Lázaro (2002) retoma como “técnica objetiva”, la cual, es definida “como aquellos instrumentos en los que el sujeto no puede manejar sus respuestas.”. El cuestionario consta de 46 preguntas cerradas (ítems), formulados como afirmaciones para posibilitar la medición de la reacción de los participantes, mediante una escala valorativa de Likert, con las categorías precodificadas:

0 = Nunca, 1 = A veces, 2 = Habitualmente y 3 = Siempre.

En el cuestionario propuesto, se consideran cuatro fases. En las primeras preguntas (1 a 8), se tienen previstas preguntas generales relacionadas con los datos generales, el perfil individual y profesional del informante. Posteriormente en la

segunda fase, que corresponde a las preguntas (9 a 20), se proponen preguntas relacionadas con las actividades que se lleva a cabo en la OE desde la función que cada miembro del colegiado lleva a cabo, además de considerar su perspectiva en relación hacia los miembros del colegiado que pertenecen a los equipos de trabajo por grado que comprende el personal de apoyo o que encabezan a la dirección escolar (preguntas de la 21 a la 29), y por último sumado a esto se considera el Consejo Técnico Escolar como principal espacio para desarrollar el proceso decisorio (de la pregunta 30 a la 49).

Considerando siempre que, cuando las afirmaciones fueron redactadas de manera negativa o “desfavorables”, la escala de puntuación en la codificación fue presentada al contrario de las afirmaciones positivas (Hernández, et. al., 2003, p. 241; Supo, 2013, p. 32). De acuerdo con esto, se evalúa la actitud del grupo docente frente a determinadas situaciones (Supo, 2013, p. 32), es decir que los puntajes que sean representados con mayor valoración serán aquellos frente a los que tengan una mejor actitud o una opinión positiva, en caso contrario los que se encuentren valorados en menor estima, indican estimaciones poco favorables o hasta negativas.

De esta forma se puede dar pauta para valorar y caracterizar las apreciaciones por parte del personal en la toma de decisiones durante el CTE para la colaboración organizacional, en tres niveles: individual, en el equipo de trabajo y organizacional.

El cuestionario fue sometido a una etapa de piloteo para comprobar la validación de consistencia del instrumento mediante el cálculo de la consistencia interna con alfa de Cronbach (α), debido a que el instrumento solamente se sometió a una aplicación a un grupo de sujetos. El coeficiente alfa de Cronbach es una fórmula

que se usa para estimar la fiabilidad de instrumentos con respuestas con dos o más valores, como es el caso de la escala de actitudes con respuesta tipo Likert (Rodríguez-Rodríguez, y Reguant-Álvarez, 2020, p. 6). Por tanto, después de la aplicación piloto, se realizó una versión del instrumento y como resultado nos muestra sí los ítems son coherentes, adecuados a la investigación o sí son repetitivos.

Durante la etapa de piloteo del cuestionario, la muestra estuvo conformada por siete profesores que forman parte del colectivo docente, en una escuela primaria pública general, correspondiente al Programa de Escuelas de Tiempo Completo, posteriormente en el Anexo 5 se presenta una tabla que indica el cálculo del coeficiente de confiabilidad del instrumento, donde el valor de α es igual a 0.92 lo cual señala que el instrumento cuenta con una fiabilidad sumamente elevada.

Después del piloteo del cuestionario, se consideraron realizar modificaciones posteriores a la valoración de su pertinencia para la aplicación al contexto perteneciente al estudio de caso.

En el Anexo 8, se muestra la tabla de las preguntas elaboradas de acuerdo con los indicadores establecidos para el análisis de cada una de las categorías propuestas.

Un aspecto que se puede decir que ha sido una complicación para llevar a cabo la recogida de datos es la autorización por parte de los supervisores de Zona. Se realizaron dos solicitudes, una a una escuela perteneciente a la alcaldía Venustiano Carranza y otra a una escuela ubicada en la alcaldía Iztapalapa. En la primera escuela a pesar de que el recibimiento por parte del personal de apoyo en zona fue amable, al no encontrarse la Supervisora se dejó una solicitud por escrito, así mismo, se dejó abierta la disposición para que se otorgara la oportunidad de hablar directamente con la Supervisora. Finalmente, nunca fue posible conciliar una cita, ni hablar directamente con la Supervisora, en todo momento se declaró ocupada, ni tampoco dio apertura a recibir información para explicar el proceso de recogida de datos.

En la segunda Zona, el contacto fue en todo momento por correo y directamente con el Supervisor de Zona, en general el trato fue muy cordial y amable, de igual manera, siempre se trató de mantener cierto rango de transparencia en cuanto a los datos que se deseaban obtener, es decir, el supervisor de esta zona solicitó los instrumentos previamente a la recogida de datos y mostro interés en el proceso solicitando una propuesta de trabajo, el cual se incluye en el Anexo 9

Desafortunadamente por los tiempos de aplicación de los instrumentos, fue bastante restringido el acceso, ya que, conforme con el calendario escolar, se ubicó en la penúltima semana del ciclo, por ello, solamente se permitió realizar la recogida de datos con todos los instrumentos mencionados durante un día, previendo eso, se compartió el código QR del cuestionario para que el personal que no estuvo presente pudiera contestarlo de manera electrónica, razón por la cual, la mayoría de los

integrantes del colegiado que no estuvieron presencialmente ese día ya no fue posible recabar sus participaciones posteriormente, como es el caso de la Subdirectora Académica.

Una característica que considero facilitó la autorización por parte del supervisor fue que él mismo ya había realizado estudios de posgrado con anterioridad y entendía la metodología del estudio, además, en todo momento se expresó que se conservaría el anonimato y confidencialidad de datos sensibles.

En total se realizaron 2 entrevistas (directora y subdirectora de gestión) y 12 cuestionarios al colectivo docente, es decir, se recabo una parte mayoritaria de lo que representa el colegiado de dicha escuela.

CAPÍTULO V

Una Escuela Primaria Pública de Tiempo Completo, una perspectiva, un caso particular.

En un primer momento dentro de este capítulo se realiza una descripción de la escuela en la que se recabaron datos, pues esta brinda una perspectiva específica al ser un caso que al reflexionar en torno a sus singulares características posibilitan la observación de las condiciones y el contexto que en su conjunto referencian a explicar lo que se expresa.

Posteriormente, se analiza aquellos aspectos que proporcionan acceso a aquellos rasgos que posibilitan observar la OE de manera más profunda, haciendo un acercamiento al modelo tridimensional (explicado anteriormente) del proceso decisorio.

Finalmente, se busca realizar una exposición de aquellas peculiaridades que pueden representar tanto limitantes como hallazgos significativos en la presente investigación.

5.1 Descripción general del caso.

Anteriormente, en el apartado contextual se estableció que uno de los principales objetivos del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, desde su creación, es que la extensión del horario pretendía que los docentes tuvieran más tiempo para preparar y llevar a cabo estrategias que permitan consolidar los aprendizajes planteados en los Planes y Programas de estudio, tiempo que es descargado normativamente durante las sesiones del CTE con el personal escolar en

conjunto, esto es “el colegiado”, director, personal de apoyo y docentes, bajo un esquema de trabajo que se le denomina “trabajo colaborativo”. De ahí que sea imprescindible realizar una breve pero sustancial descripción de los aspectos técnicos y operativos de la organización escolar a analizar.

5.1.1 Caso Escolar 1

La Escuela 1 (E1), que por efectos de salvaguardar la identidad de la misma y de su personal se ha denominado así, se encuentra ubicada en el oriente de la Ciudad de México; las principales vías de acceso al plantel es la Avenida Anillo Periférico, la Calzada Ermita Iztapalapa y el Eje 6 oriente, la colonia cuenta con todos los servicios (luz, agua, drenaje), el material de construcción que predomina en la colonia es el concreto, como aspecto importante que relata el personal del colectivo docente se identifica a la zona como insegura, ya que los asaltos a transeúntes con constantes.

La estructura del plantel es antigua, por lo que cuenta con necesidades como: pintura interna, herrería, sustitución de mobiliario de algunos salones y mantenimiento menor en general.

La infraestructura de la escuela se encuentra monitoreada por la Delegación Iztapalapa a partir del sismo del 19 de septiembre del 2018, en consecuencia, asisten de manera regular al plantel ingenieros que miden el nivel de hundimiento del plantel, ya que esta irregularidad ocasiona inundación en: el área de cisterna, los baños y los salones de la planta baja; en caso de lluvia intensa.

El plantel consta de cuatro módulos, distribuidos de la siguiente manera:

- En el primer módulo, se encuentran: la entrada al plantel (puerta principal), un recibidor, la dirección, la subdirección, la bodega de material didáctico, el archivo escolar y el aula asignada a la UDEEI (la cual, ocasionalmente es usado para reuniones con padres de familia).
- En el segundo módulo, se ubican: la conserjería, el aula de usos múltiples y la bodega de materiales de Educación Física, así como una pequeña estancia para los docentes de esta misma materia.
- En el tercer módulo, que corresponde a un edificio de tres pisos, se encuentran: en la planta baja, los salones de 1° 2° y 3°B y 5°B; en el primer nivel se encuentran los alumnos de 3°A ,4°, el aula de Inglés, la Biblioteca Escolar y el Aula de Cómputo; en el tercer nivel se encuentra los salones de 5°B , 6° grado, aula de UDEEI (para clases con alumnos) y la bodega de desayunos escolares. Frente a este edificio, se cuenta con dos patios, uno extenso para actividades que impliquen mucho espacio y en el segundo patio que es muy reducido, se encuentra el Comedor Escolar.

Durante la entrevista se pudieron recabar algunos antecedentes que se consideran relevantes, pues a pesar de que forman parte del pasado de la misma organización, puede marcar pautas significativas en su funcionamiento actualmente.

5.1.1.1 Previo al presente, toda escuela tiene una historia que contar.

Para muchos, el pasado es solo un aspecto que como su denominación lo determina, es anterior a lo que está sucediendo en este momento, pero si oportunamente ahondamos en lo acontecido, podemos poco a poco ir armado una

historia que en su caso para esta escuela particularmente marca de manera significativa “un antes y un después” de lo ocurrido.

Acorde a lo dicho por la directora y la subdirectora de gestión, la escuela que se describe 7 años atrás era un lugar donde el director a cargo de la escuela constantemente toma decisiones de manera determinante, o como la subdirectora lo comenta “*era tajante*” e “*impositivo*”, pues en vez de contemplar las distintas opiniones de los conforman el colegiado, se enfocaba en generar un camino único por el cual el equipo de trabajo debía transitar, hasta llegar al punto de que el colectivo docente presentaba una actitud de conformismo, pues en propias palabras de la subdirectora:

“Antes de que llegara mi jefa, eran tan diferentes (el colectivo docente), tu preguntabas (el personal de dirección) y ellos (el colectivo docente) «como quieran» (expresión que denota conformidad) ...”

Además de lo mencionado previamente, el anterior director expresaba su preferencia por algunas personas y con otras se mostraba distante, pues evitaba saludarlos o convivir con ellos, llegando al punto de existir privilegios para unos y “*nada para otros*”, lo cual generó un ambiente que la directora describe como de “*pugnas e inconformidades*”, de manera tal que este entorno se trasladaba a los padres de familia, pues la directora manifiesta que:

“... cuando los padres de familia se enteraron que yo ya había llegado, llega una marejada de padres de familia que solicitaban hablar conmigo para cambiar las cosas. Toda una semana tuve que platicar con un papá tras otro para poder escucharlos.”

Las personas que en ese entonces se estaban beneficiando del trato con el director, eran los más cercanos a él, pues además de los privilegios que se mencionan, también se tenía un trato más cordial y reconocimiento a su trabajo, mientras que los demás, constantemente tenían reclamos sobre ese trato que podemos decir era diferenciado.

Posteriormente, la directora tomo su tiempo para atender a cada situación en específico de manera personal asignando tiempos para escuchar con detenimiento las demandas de padres de familia y a lo largo de su trayectoria en la escuela, también se dio el tiempo para escuchar al colectivo docente y al personal de dirección, con quienes en suma y de manera determinante concluyo con que:

“Esa marejada impresionante, yo traté de platicar con ellos y decirles que formáramos equipo para solucionar los problemas y a decirles que las cosas se iban a hacer de manera distinta, porque no podíamos seguir en lo mismo de «ah, bueno» (expresión que denota conformismo)”

En el fragmento anterior hay un aspecto que puede ser considerado significativo, pues la directora identifica que todos en conjunto forman parte importante de la solución a los problemas que en ese momento se habían acrecentado, es decir, reconoce que todos son imprescindibles para formar un equipo y de esta misma forma solucionar, más adelante se ahondara en estos aspectos que poco a poco pueden caracterizar dos modelos de gestión existentes en lo que describen la directora y la subdirectora y que es un parteaguas para el trabajo colaborativo del colegiado.

La subdirectora suma a esto diciendo que:

“fue mucho trabajo de la directora, fue mucho trabajo de: “¿no te gusta, te gusta? (queriendo expresar la indagación que hace la directora para saber las opiniones de los demás), a ver exprésense, entonces ahorita siento que hemos trabajado muchísimo, porque si defienden su postura (el colectivo docente), si aportan, llevamos seis años juntos hemos mejorado este tipo de relaciones.”

Continuando con los antecedentes del momento actual de la escuela, desde la llegada de la directora a la escuela, ha realizado una gran labor para poder solucionar y establecer su propia forma de llevar la dirección escolar, pues, por medio de diálogos directos entablados con todos los participantes del colegiado y con los padres de familia, en síntesis, esto con seguridad ha marcado un antecedente que es imprescindible tomar en cuenta, pues permite a quienes participan de ella que se pueda realizar cierto marco comparativo entre lo que ocurrió y lo que está ocurriendo, además la historia de la escuela, es la historia de las personas que intervienen con sus acciones.

5.1.1.2 El Órgano Colegiado de la Escuela de Tiempo Completo, Encuentros y Disparidades.

Toda escuela está sujeta a momentos que pueden modificar la vida de los centros escolar en varios aspectos, tanto para los individuos que permanecen como para quienes cambian su Centro de Trabajo, especialmente cuando ese cambio significa para todos transformar sus prácticas.

Para poder conocer las características de la población escolar, saber con qué recursos cuentan y poder brindar a los alumnos un aprendizaje situado, por parte de

la escuela se elaboraron diversos formularios, que el personal distribuyó a los padres de familia por diversos medios, cuyos resultados fueron compartidos como parte del Diagnóstico en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que realiza la escuela al inicio de cada ciclo escolar, dichos resultados se analizan a continuación:

- El nivel socioeconómico de las familias es clase media-baja, lo cual implica que: los padres de familia cuentan con un nivel máximo de estudios de preparatoria o carrera técnica, en la mayoría de las familias los dos padres trabajan y dejan a los alumnos a cargo de otros parientes (abuelos, tíos o primos).
- En cuanto a las condiciones de vivienda de los alumnos, el 50% vive en departamento, el 20% vive en condiciones consideradas como de hacinamiento (en el mismo lugar viven varias familias), 30% cuenta con casa propia.
- Aproximadamente un 60% de las familias de los alumnos son nucleares, los demás viven solo con la madre o el padre ya que son separados o perdieron a uno de ellos. Debido a esta situación y a que por lo general padre y madre tienen que salir a trabajar existe falta de comunicación entre los padres e hijos. Los días en que conviven las familias por lo regular son los fines de semana. En muchos casos esa falta de tiempo se observa en la apariencia descuidada de los alumnos. Pocos manifiestan realizar alguna actividad extracurricular como basquetbol, natación, etc.
- Al inicio del ciclo escolar, el 30% de los padres de familia manifestó estar dispuesto a que sus hijos asistieran a clases presenciales, sin embargo, este

porcentaje se fue incrementando hasta llegar a un 90% de alumnos asistiendo al plantel de manera regular.

En general se puede decir que en la escuela la matrícula de alumnos y la población a la que se atiende cuenta con las características que principalmente fueron consideradas para que las ETC atendieran a esas poblaciones consideradas bajo condiciones de vulnerabilidad, cuestión que es central para el establecimiento del programa y que como un objetivo la escuela busca ser un entorno más favorable que el que se puede encontrar en su marco sociofamiliar.

Por ello el establecimiento de esta ETC dentro de esta ubicación está justificada y puede decirse que cumple con uno de los objetivos principales para su implementación.

Posteriormente, otro aspecto que igualmente es importante y que nos permiten realizar un vistazo externo o a las primeras capas de lo que para nosotros es el punto central de análisis y que nos apoyan a centrarnos en el objeto de estudio. El colegiado escolar, el cual, de acuerdo con lo expuesto en el apartado contextual está encargado de efectuar decisiones realizadas de manera colectiva orientadas a que la escuela de cumplimiento a sus metas y objetivos planteados en el PEMC del plantel educativo y tomando como base el desarrollo de las sesiones de CTE.

Respecto a la platilla del personal, la siguiente tabla muestra un concentrado de las características de este, de acuerdo con la situación en el momento de la recogida de datos:

Tabla 7. Datos generales del colegiado de la Escuela 1 (E1).

Tipo de Instrumento	Ítem	1. Edad.	2. Último grado de estudios concluido.	3. Institución de egreso del último grado de estudios.	4. Año de ingreso a la docencia.	5. Años de experiencia en la docencia.	6. Función que desempeña actualmente.	7. Años de experiencia en la función que desempeña actualmente.
	Clave del participante							
Entrevistas	E1D1	44	Licenciatura	BENM	2001	21	Directora	6
	E1 SG1	34	Licenciatura	ENEF	2011	11	Subdirectora de Gestión	9
Cuestionarios impresos	E1C1	47	Maestría	UPN	1993	28	Docente frente a grupo	28
	E1C2	39	Licenciatura	ESEF	2007	14	Docente de Educación Física	14
	E1C3	29	Licenciatura	ESEF	2016	6	Docente de Educación Física	6
	E1C4	38	Licenciatura	BENM	2008	15	Docente frente a grupo	15
	E1C5	36	Licenciatura	UNAM	2011	11	Docente de Inglés	10
	E1C6	53	Normal Básica	BENM	1987	34	Docente frente a grupo	34
	E1C7	39	Licenciatura	UPN	2001	19	Docente frente a grupo	19
	E1C8	58	Normal Básica	UNIVDEP	2002	20	Promotora de lectura	1
	E1C9	55	Licenciatura	UPN	1986	36	Docente frente a grupo	36
	E1C10	55	Normal Básica	BENM	1990	32	Docente frente a grupo	32
	E1C11	44	Licenciatura	BENM	2003	19	Docente frente a grupo	19
Cuestionarios en formulario	E1C12	43	Licenciatura	BENM	2000	22	Docente frente a grupo	8

Fuente: Elaboración propia con la información recabada durante la recogida de datos

En relación con los datos recabados, el órgano colegiado se integra de: la directora, una subdirectora académica (la cual no asistió por licencia médica por COVID), una subdirectora de gestión, doce docentes frente a grupo (de los cuales, dos enfrentan investigaciones y dos más, igualmente no asistieron por licencia médica a causa de la COVID), una promotora de lectura, dos docentes de Educación Física, dos docentes de Inglés (de las cuales, una no se presentó ese día), una Maestra Especialista de UDEEI (quien no asistió al plantel debido a que tenía CTE de UDEEI en otra escuela).

Con la descripción anterior, se puede decir que el colegiado escolar se compone: 63.2% por docentes frente a grupo, 15.8% por el personal de dirección, 10.5% por docentes de educación física, 5.3% por la promotora de lectura y 5.3% por la maestra especialista de la UDEEI; es decir, en las escuelas primarias públicas el colegiado está compuesto mayoritariamente por los docentes frente a grupo.

Si bien, la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de las escuelas públicas en la Ciudad de México (AEFCM, 2021, p. 134), establece que una de las funciones del director es crear un expediente del plantel educativo de manera física y digital que contenga el Organigrama del funcionamiento dispuesta con fotos de cada integrante a la vista de madres, padres de familia y/o tutores, al momento de solicitarla a la directora escolar, esta no fue proporcionada pues no estaba elaborado dicho esquema, por ello, a continuación, se presenta un esquema que representa el Organigrama del Colegiado Escolar:

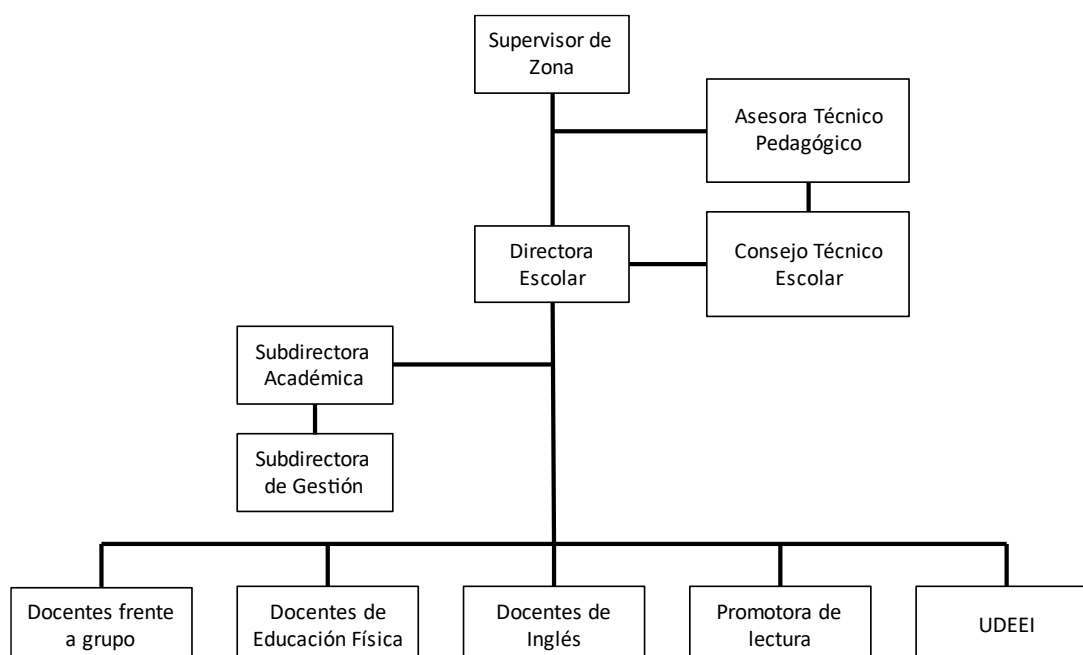


Ilustración 3. Organigrama escolar Escuela 1 (E1). Elaboración propia con la información recabada durante la recogida de datos.

De acuerdo con el esquema anterior, en la parte superior, se encuentra el Supervisor Escolar de Zona a quien se le considera un “Líder de Apoyo a la Escuela” (Ibidem, p. 142) y que, respecto a lo dicho por la directora escolar, es una figura que constantemente ella considera para sus reflexiones sobre su propia identidad y sus decisiones dentro de su Centro escolar, de acuerdo con sus propias palabras:

“En las Juntas de Consejo que tenemos con nuestro supervisor, siempre nos dice: - La dirección es una función muy solitaria -, y tiene mucha razón. Realmente, estás en medio de la autoridad y los docentes, y tienes que mediar siempre.”

Un aspecto a resaltar, es que se refiere a que su función es una actividad en la que frecuentemente se siente solitaria, cuestión que es reiterada constantemente por el supervisor de zona, a razón de esto, la directora coincide y asume que su labor

es así, “*solitaria*”, esto apoya la perspectiva de Gioia (1998), Bouchikhi et al., (1998), Hatch y Schultz (2000, en De la Rosa, 2007) y March (1994), sobre la conformación social y ambigua de las identidades, pues su deber consiste en mediar, entre la autoridad superior del supervisor de zona, el personal de dirección y el colectivo docente, es decir, en la función de dirección se conjuntan tres personajes que son imprescindibles para el funcionamiento de la escuela, pues tiene que ser una especie de punto central en el que muchas opiniones, visiones, aspectos normativos; convergen, para que de ahí se redirijan y/o puedan continuar su cauce natural.

Esta es una labor que concentra y a la vez valida lo que se va a realizar, pues a pesar de que en la función de dirección se puede tener un gran número de información, siempre es necesario descartar lo que sea menos crucial y retomar lo que verdaderamente es viable, factible, necesario; para el beneficio común y esto sin duda, es una reflexión que se realiza de manera individual.

En otro momento, reconoce que mucho de la labor individual del director se debe también, a que, si se desea mejorar, está en ella misma la decisión de buscar por diversos medios satisfacer esa necesidad:

“Si tú quieres saber, tiene que ser por ti, si tú quieres mejorar tu pedagogía... si tú quieres desarrollarte mejor profesionalmente,... tienes que documentarte, si quieres saber el funcionamiento de algo, los protocolos, toda la parte legal de una escuela, tiene que ser por ti, a final de cuentas, porque es muy difícil que nosotros como directores nos den esa capacitación.”

Además, reconoce una necesidad que continuamente sigue presente, la necesidad de capacitarse, pues la directora considera que es necesario mejorar, pero ella misma comenta que ha tenido que desarrollar herramientas para cubrir sus necesidades de mejora en sus prácticas, asiduamente son cubiertas por su capacidad de autogestionar su mejora profesional.

Sin embargo, en otro momento menciona que reconoce estar rodeada de más personas con diversas funciones que la apoyan mucho en su labor, pues menciona y reconoce la labor de la Asesora Técnico pedagógico (ATP) y de las subdirectoras.

En cuanto a la labor que realiza la ATP en cuanto a lo mencionado por la directora se siente afortunada por contar con su acompañamiento, pues menciona que contantemente se acerca a la ATP para resolver sus dudas, en general también el personal tiene esa apertura de solicitar su opinión o recomendaciones, especialmente en situaciones difíciles, de tal manera que considera siente que los auxilia. Además, una parte que igualmente resalta la directora sobre la labor que lleva a cabo la ATP y la Zona Escolar es su parte humana, dicho en sus propias palabras:

“ella siempre rescata esa parte humana, una zona escolar, un asesor a técnico pedagógico que se presenta para apoyarte y para recomendarte, eso cambian la perspectiva (de la función de un ATP o del Supervisor de Zona)”

Además, la directora más adelante agrega sobre la labor que desempeña la ATP:

“Yo creo que la maestra ha tenido el buen tino de saber por dónde llegar, de respetar el trabajo tanto de directores como de docentes y pues eso es muy

extraordinario. Realmente nunca había conocido a una asesora que cumpliera con sus funciones.”

Concretamente, la directora asegura que existe un acompañamiento muy cercano de la ATP, lo que no solo contribuye a su labor, sino que observa que este mismo acompañamiento también lo lleva a cabo con todo el personal, lo cual enriquece de forma igualitaria al colectivo docente, pues siente que lo hecho por la ATP, ya que, los orienta, los auxilia, los apoya y les brinda recomendaciones, actividades que son vistas como algo favorecedor y que especialmente la directora denota sentirse sumamente afortunada.

Otra función que apoya mucho el trabajo que realiza la directora, es el que llevan a cabo las dos subdirectoras, de las cuales, menciona que:

“Yo creo que he tenido esa fortuna de tener dos subdirectoras muy responsables, que hemos ido caminando juntas”

Se puede destacar que ella se siente afortunada de contar con la compañía de sus dos subdirectoras a quienes considera que son personas muy responsables y que mira como compañeras que a pesar de su denominación por función, las visualiza como iguales, pues las percibe como que han transitado un trayecto en conjunto, un camino, que por lo que se mencionaba con anterioridad no ha sido fácil, pues en el momento que el anterior director fue promovido, las subdirectoras y la directora, tuvieron que hacer frente a muchas situaciones complejas, además, día a día se vuelven a reafirmar esos lazos que las mantienen unidas.

Igualmente, la subdirectora menciona sentirse de una forma similar, debido a que, percibe que la propia directora ha llevado una labor en conjunto a lo largo de los seis años que llevan trabajando juntas, como ella misma lo menciona:

“fue mucho trabajo de la directora, ... entonces ahorita siento que hemos trabajado muchísimo, ... llevamos seis años juntos (y) hemos mejorado este tipo de relaciones.”

Es decir, a lo largo de esos seis años además de establecerse una nueva forma de trabajo con el colegiado en general, la directora ha conformado nuevas formas de relacionarse como compañeros, como iguales y que su labor es evidente, pues ha reestablecido el tejido que entramaba relaciones de conflicto a relaciones que son más colaborativas y propositivas, aquí se encuentran presentes varias cuestiones que posteriormente ahondaremos, una de ellas es el trabajo colaborativo que dicen llevar en la escuela y la otra son las relaciones que se conforman entre los diversos participantes.

Anteriormente ya se había mencionado que el 63.2% del órgano colegiado está compuesto por los docentes frente a grupo, sobre quienes recae mucho de la organización de esta escuela, debido a que a pesar de que se menciona que el personal de dirección siempre presenta propuestas para llevar a cabo las actividades durante el ciclo escolar, los docentes tienen ese espacio necesario para debatir y compartir sus propias apreciaciones.

En lo compartido por los participantes en el cuestionario, como lo muestra la gráfica siguiente, el 41.7 %, es decir la mayoría de los participantes, indican que

regularmente sienten que pueden ejercer influencia en las decisiones que se toman sobre la función que desempeñan, sin embargo, también puede decirse que a pesar de que el colectivo diariamente toma decisiones con respecto a sus actividades, no sienten que tengan completa influencia sobre su quehacer cotidiano, es decir puede que constantemente se encuentren en un margen de acción acotado o restringido respecto a la función que desempeñan.

Elaboración y comunicación de una estrategia.

Ítem. 9. Puedo influir en las decisiones que se toman en la función que actualmente desempeño.

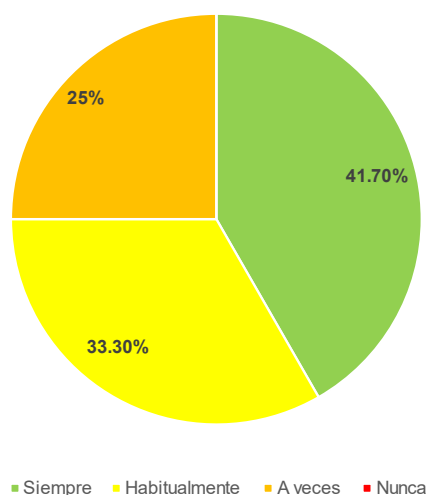


Figura 4. Elaboración propia.

Una característica que apoya a que la toma de decisiones sea estable, es el respeto y el compromiso para llevar a cabo esas determinaciones, el 66.7% de los participantes, es decir la mayoría del colectivo docente considera que se respetan y se sienten comprometidos a realizar como conjunto las acciones planteadas durante la toma de decisiones en colegiado.

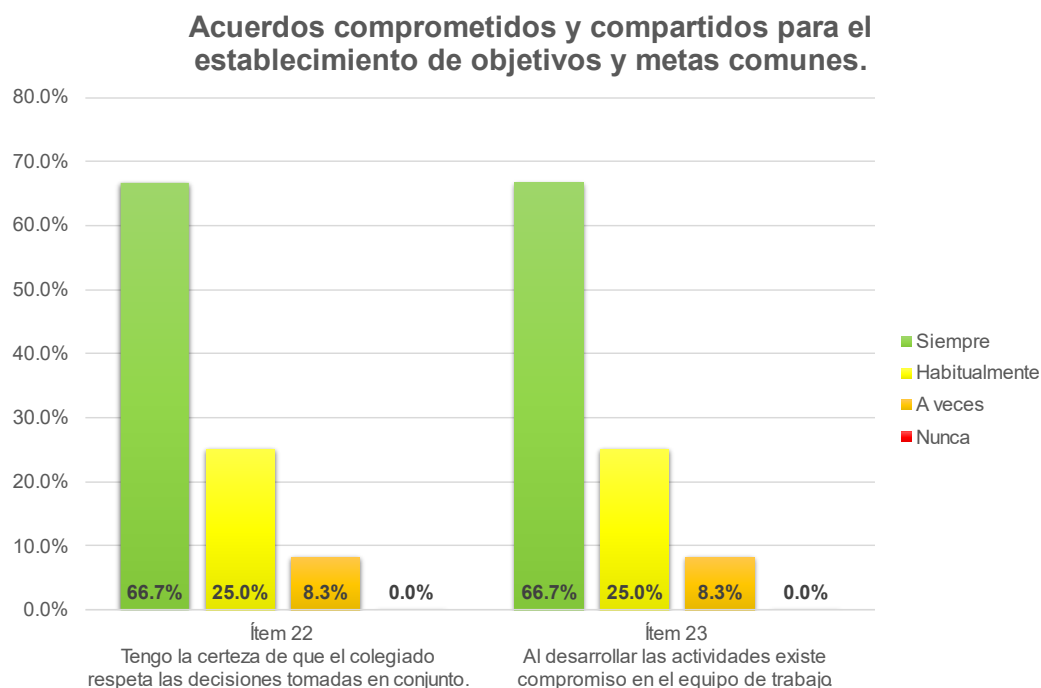


Figura 5. Elaboración propia.

Esto es apoyado por una cuestión muy importante, la definición de los objetivos y metas al inicio del ciclo escolar, en el Ítem 25 “Antes de iniciar el ciclo escolar, definimos entre todo el colegiado los objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).”, como se muestra en el grafico siguiente, el 83.3 % de los participantes, es decir significativamente la mayoría del colegiado, admite definir en conjunto al inicio del ciclo escolar los objetivos que se plantean en el PEMC, es decir, existe una implicación de cada uno de los participantes en las premisas que dirigirán sus actividades a lo largo del ciclo escolar.

Implicación del colegiado para la definición de objetivos y metas

Ítem 25. Antes de iniciar el ciclo escolar, definimos entre todo el colegiado los objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

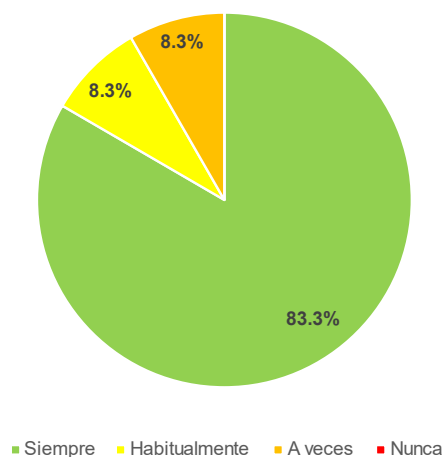


Figura 6. Elaboración propia.

De manera que, como ya se había abordado en el apartado teórico, el grado de concordancia entre las metas y la ejecución (González, 2003, p. 7), es donde se ubica la toma de decisiones, que, si bien es una tarea racional, en este caso se puede decir que existe cierta coherencia entre lo planteado y los objetivos organizacionales, de manera que se produce consistencia entre lo que se lleva a cabo y lo que se espera. También como lo menciona March (1994, p. 27), al coincidir las decisiones y las acciones se alcanza un mayor compromiso, asignando un valor al objetivo organizacional, haciendo que las decisiones y las acciones sean consecuentes, en búsqueda de una meta común.

Sumado a esto, no solo existe una convención al plantear los objetivos y metas del PEMC, sino que en general durante las sesiones de CTE, existe una participación,

asistencia e involucramiento que es igualmente elevado, como se muestra en el siguiente gráfico:

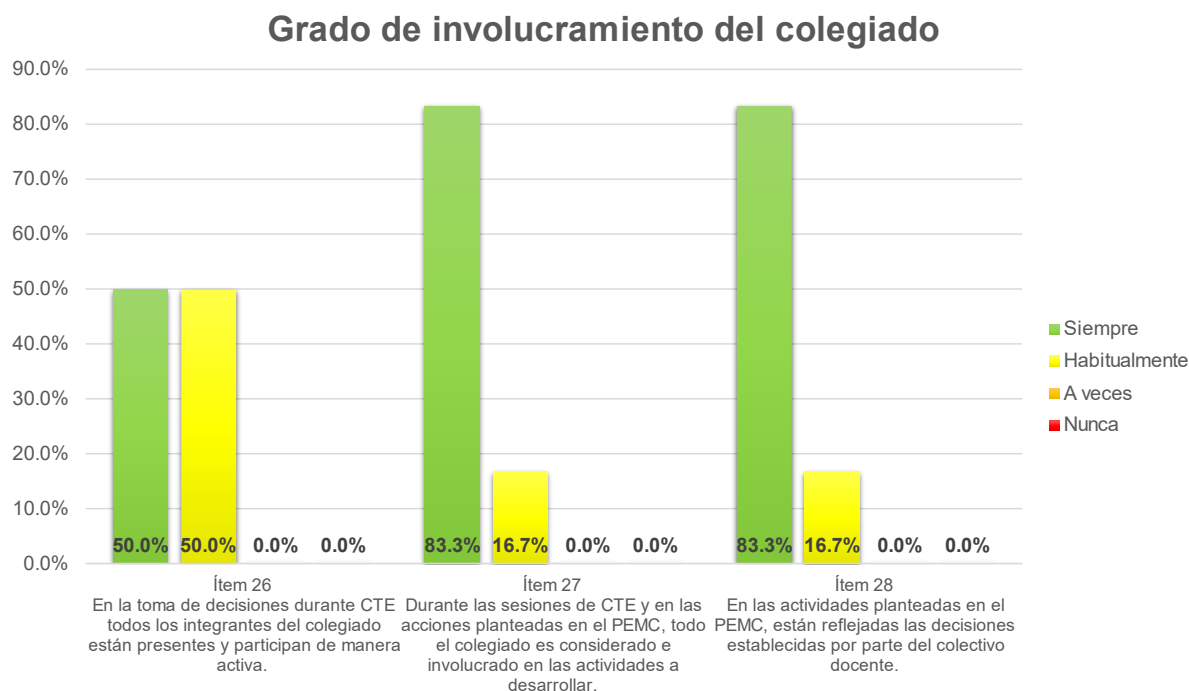


Figura 7. Elaboración propia.

Durante la toma de decisiones la mayoría del colectivo docente, es decir el 100%, indico que generalmente, los integrantes del colegiado se encuentran presentes, así mismo esta presencia no solamente es física, sino que, en las sesiones de CTE, el 83.3% señala que es una asistencia involucrada en las actividades y en consistencia con lo mencionado en el Ítem 28, las actividades que se plantean son establecidas por parte del colectivo. De manera que podemos decir que existe consistencia, en cuanto a la presencia, participación e involucramiento de parte de todos los integrantes del colegiado para decidir y llevar a cabo las actividades, lo cual, como mencionaremos más adelante, recae en el trabajo que se lleva a cabo en conjunto.

Concluyentemente, se puede decir que el colegiado es un órgano integrado por diversos actores, los cuales participan de distintas maneras para poder llevar a cabo las actividades que se plantean como equipo de trabajo, si bien la directora puede sentir que su labor es un tanto “solitaria” por el cargo y responsabilidad que tiene ante la toma de decisiones, existen otras funciones que orientan su actuar como el supervisor de zona y especialmente la ATP, y quienes apoyan su trabajo, como las subdirectoras y que finalmente, esta toma de decisiones no se realiza por completo en solitario, sino se elabora en conjunto día a día y que el colectivo docente, ve este proceso, como un aspecto que los compromete a participar de manera activa e involucrada a todos los integrantes del colegiado.

Toda escuela está sujeta a momentos que pueden modificar la vida de los centros escolar en varios aspectos, tanto para los individuos que permanecen como para quienes cambian su Centro de Trabajo, uno de esos, es cuando existen movimientos en el personal, especialmente cuando estos tienen cierta resonancia en el quehacer de todos en conjunto, de modo que, en un mismo colegiado es posible transitar de momentos de conflicto a ubicarse en un punto de encuentro entre sus autoridades y entre sus iguales, es decir las escuelas son también espacios de encuentro y desencuentro entre sus actores.

5.1.1.3 Sobre la Labor de Gestión en Una Escuela de Tiempo Completo.

Anteriormente, ya se habían expuesto las condiciones únicas de la llegada de la directora a la escuela, no obstante, es fundamental realizar algunas presiones

sobre su trayecto profesional y su experiencia, pues estos, de distintas maneras apoyan en el modelo de gestión que actualmente se lleva a cabo en la escuela.

La directora describe que en su trayectoria profesional fue poco a poco ascendiendo a un cargo superior, relata que inicialmente fue docente frente a grupo en ambos turnos, por aproximadamente 7 años, posteriormente, la invitan a formar parte de la dirección escolar como secretaria en el turno vespertino.

Después, las escuelas comenzaban a ampliar sus horarios, con ello su escuela se convierte en escuela de “Jornada Ampliada” (es decir, que tenía un horario de 8:00 a 14:00 hrs.), razón por la cual no era conveniente para ella, pues de integrarse a esa modalidad hubiera perdido un turno, viendo esta situación su supervisora la invita a formar parte del personal en zona escolar, durante aproximadamente un año.

Más adelante, la invitan a participar en una escuela como subdirectora académica en un turno y como subdirectora de gestión en el otro, pasando en ambas funciones aproximadamente tres años, hasta que realiza su examen en el Servicio Profesional Docente y le asignan su clave como directora y por tener una segunda clave sus autoridades le ofrecen una escuela de Tiempo Completo.

Esta escuela, es la escuela en la que actualmente sigue siendo directora, ella comparte que:

“Yo jamás había estado en una escuela de tiempo completo. Siempre había estado en matutino y vespertino.”

Seguidamente, la directora describe que esto fue difícil para ella por tres cuestiones, la primera es que ella no tenía ninguna experiencia en escuelas con esta

modalidad y que a pesar de conocer el funcionamiento de las escuelas primarias para ella fue comenzar un proceso de autoaprendizaje, por lo que en ese momento solicitó a sus subdirectoradas que le proporcionaran información sobre las condiciones del plantel, para posteriormente indagar sobre su funcionamiento normativo y lo existente. Lo segundo que fue difícil para la directora, fue responsabilizarse de su papel como directora del plantel por la cantidad de información que se maneja, en sus propias palabras:

“un director tiene que asumir absolutamente toda la responsabilidad de un plantel... pudiera a veces parecer muy sencillo o muy descansado,... Debes saber qué pasa en todos lados, adentro con los docentes, con los trabajadores, con los alumnos, con tus subdirectores, y afuera con los papás, para poder crear un entorno favorable, para que todo se dé bien.”

Dicho de otra forma, para ella su principal interés era informarse de maneras muy específicas lo que corresponde en la función normativa para una escuela de tiempo completo y por otra parte, y que ella asegura era igualmente importante, es el tener suficiente información para saber las condiciones de la escuela a la que llegaba desde tres ámbitos: con el colectivo docente y trabajadores, con los alumnos y con los padres de familia, pues resalta que para ella lo que tenía un gran peso era generar un “*entorno favorable*”, que, como ya se había comentado anteriormente y que es el tercer motivo que se le dificultó, es llegar a una escuela con varias situaciones problemáticas que tuvo que resolver.

De manera que, y como ya se había establecido con anterioridad, la directora llega a una escuela en donde se ubicaba una práctica de gestión distinta a la que ella

lleva a cabo actualmente, ya que se propuso a informarse, se dispuso a “trabajar en equipo” para resolver, se evocó a tomar decisiones de manera “colectiva y consensuada” para involucrar a su “comunidad” educativa, de esta forma, los datos obtenidos en los cuestionarios indican lo que a en los siguientes párrafos se describe con mayor precisión.

Como veremos en la gráfica siguiente, la percepción del colegiado respecto a sus autoridades y la cooperación entre el colectivo dan evidencia de lo referido por la directora y la subdirectora:

Cooperación entre el colegiado
Ítem 36. Las autoridades y el colectivo docente promueven la cooperación entre el colegiado y se aprecian los aportes de mejora.

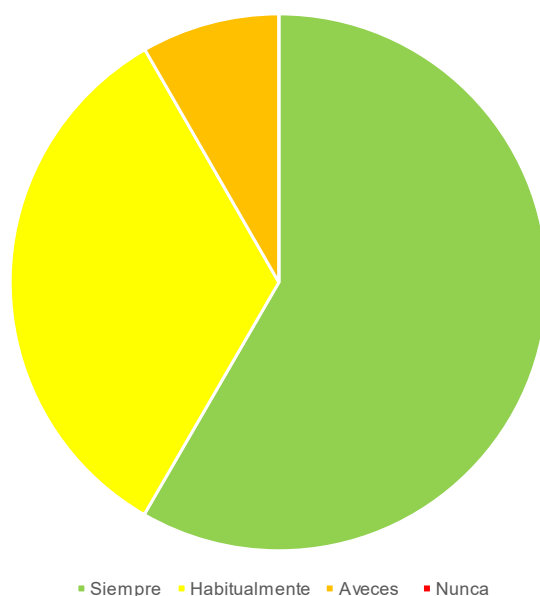


Figura 8. Elaboración propia.

El 58.3% y el 33.3% de los participantes marcaron las opciones de “Siempre” y “Habitualmente”, respectivamente, por lo que se interpreta que, la mayoría de los participantes perciben que las autoridades y el colectivo promueven la cooperación

entre el colegiado, así como, se aprecian los aportes para mejorar las practicas que se llevan a cabo. La promoción de la cooperación y el reconocimiento de los aportes son dos características que generan un ambiente que favorece y crea condiciones para el acoplamiento entre los integrantes del colegiado.

Un aspecto que igualmente es necesario mencionar es la percepción de la templanza durante la toma de decisiones de la directora, de acuerdo con el gráfico que a continuación se presenta, el colectivo docente considera que:

Templanza del directivo
Ítem 43. Considero que las decisiones ejecutadas por mis autoridades son reflexivas (no emocionales) y pertinentes al contexto escolar.

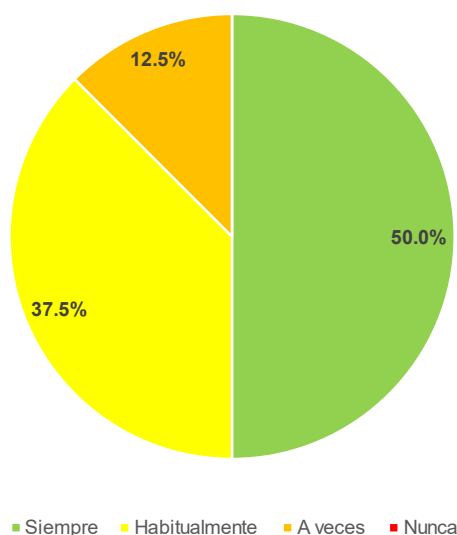


Figura 9. Elaboración propia.

En su mayoría, entre el 50% y el 37.5% de los integrantes del colegiado perciben que en la ejecución de las decisiones son frecuentemente reflexivas y pertinentes, con lo que podemos decir que existe un rango considerable de opiniones,

que consideran que las decisiones que efectúa tienen un grado alto de racionalidad y pertinencia.

Podemos decir que existe, cierta consistencia entre lo mencionado por el personal de dirección y el colectivo docente, pues se reconoce que la directora ha hecho una enérgica labor de inicio, que ha podido mostrar avances en los resultados de lo que ella misma busca, generar un “ambiente favorable” que apoye a que el colegiado en conjunto resignifique sus prácticas para trabajar de manera colectiva con decisiones consensuadas que apoyen la cooperación, cuestión que como ya se había mencionado es considerada un factor de cambio y que probablemente tenga que ver con la experiencia de la directora como docente, como secretaria, como subdirectora, como apoyo en zona escolar y como una directora que obtuvo su función, por su propio empeño en seguir aprendiendo, pues ella misma y la subdirectora la reconocen como una persona humana en la labor que desempeña día a día.

5.1.1.4 El Consejo Técnico Escolar para la Toma de Decisiones

El proceso decisorio, está atravesado por diversos procesos e individuos distintos, que en su actuar extienden una gran cantidad de variantes que en su inmensa cantidad de realidades posibles hacen que la toma de decisiones se vea como un proceso complejo y entramado, por ello, en el presente apartado se ahondará más en el análisis de aquellas particularidades observables que nos proporcionan el contexto de estudio en la presente investigación.

Dentro de la dimensión toma de decisiones, ubicamos la categoría de proceso decisorio, el cual, la caracterizamos como un proceso organizacionalmente ambiguo,

compartido y rutinario, mediante el cual, la certidumbre de la información pertinente puede llegar a niveles satisfactorios de racionalidad con coherencia hacia los objetivos, metas y fines de la organización de manera que produzca resultados eficientes y eficaces.

Por ello, inicialmente el análisis se dirigirá a las subcategorías planteadas para el proceso decisorio, primeramente, en los hallazgos obtenidos durante la recogida de datos se ubicó que, dentro de la organización escolar, al inicio del ciclo escolar, el 83.3% de los participantes, consideran que el colegiado en su conjunto está siempre presente para definir los objetivos del PEMC, además, relacionado con esto, el 83.3% de los participantes indicaron que durante las sesiones de CTE el colegiado en general es considerado e involucrado en las actividades a desarrollar y no solo eso, ya que el 91.7% de los participantes, indicaron que en la mayoría de las ocasiones su participación es reflexiva y activa en las JCTE.

Del análisis anterior, se puede decir que los participantes en su mayoría pueden ubicar y reconocen la participación del colegiado en la labor al inicio, pero también a lo largo de todo el ciclo escolar, de manera comprometida y que implica a la mayoría del colegiado para identificar las causas de los principales problemas, basándose en información verídica y oportuna para elaborar un plan o estrategia, que en este caso bien puede ser el PEMC, para resolver dicho problema o problemas, lo cual guía muchas de las acciones a lo largo del ciclo, así mismo, la presencia, además de la participación, son activas y reflexivas, así la mayoría del colegiado permite que dichas decisiones tomen en cuenta la diversidad de opiniones y disposiciones que representen de manera significativa al colegiado.

Además, durante gran parte del ciclo escolar, el 91.7% de los participantes identificaron que el personal de dirección informa de manera oportuna al colectivo docente para que puedan tomar decisiones respecto a las actividades que les corresponden, relacionado a esto mismo, el 83.3% de los participantes indicaron que están involucrados en las acciones que se desarrollan en CTE, por ello, se puede decir que la información fluye de manera constante, es decir, las estrategias de comunicación en su mayoría son directas, claras y oportunas, ya que el 100% de los participantes indicaron que la mayoría de las ocasiones esto es así. Por ello, se puede decir que las estrategias de comunicación son suficientemente efectivas para que el colegiado pueda tomar decisiones respecto a las actividades que los involucran o tienen que llevar a cabo, esto les permite un rango de acción que sea prudente y adecuado a las situaciones que se presenten. Sin embargo, a pesar de que el colectivo docente, puede y es parte de la toma de decisiones, su rango de acción es ligeramente acotado, como se muestra en las siguientes graficas:

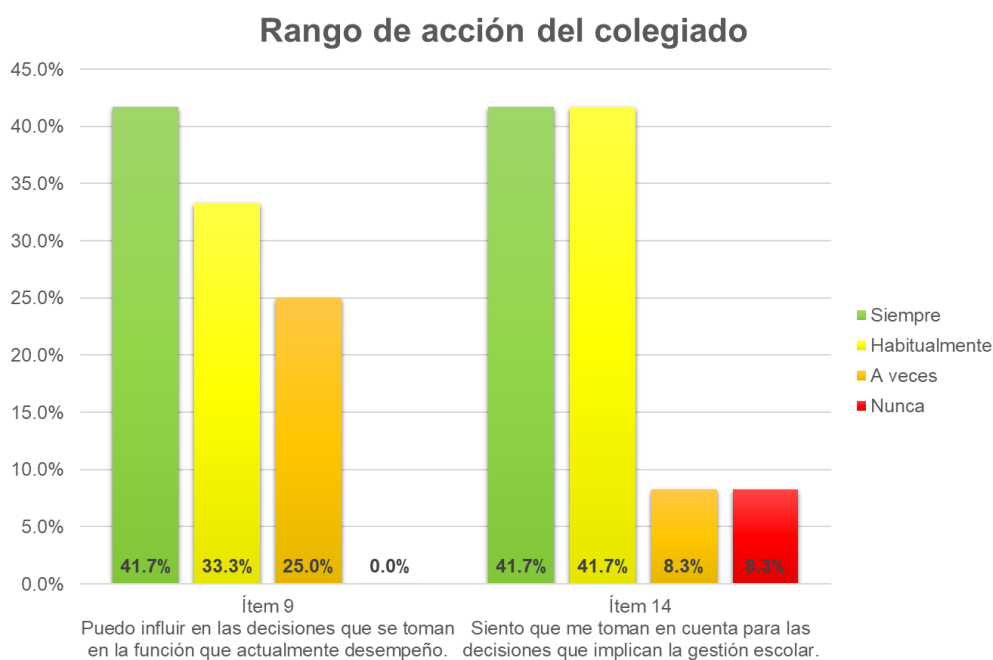


Figura 10. Elaboración propia.

Es decir, existe cierta consistencia entre lo que marcan ambos resultados, ya que a pesar de que existe inclusión en la participación en el proceso decisorio, existe un cierto límite que los participantes no pueden rebasar, específicamente su participación siente que en ocasiones es limitada en relación con la gestión escolar o a las decisiones que corresponden a sus funciones. Como ya habíamos mencionado antes, la comunicación es fluida, la mayoría de los integrantes del colegiado participan de la toma de decisiones en las JCTE y en lo que respecta a la conformación de un plan de acción como lo es el PEMC, no obstante, esta participación tiene ciertos límites fijados en la gestión y en la función que desempeñan, dicho de otro modo, no hay una completa libertad para actuar y algunas de las acciones que llevan a cabo los docentes puede ser acotadas o se ve limitadas.

Continuando con el análisis de la categoría proceso decisorio, en el caso de la subcategoría “Intencionalidad”, los participantes indican que casi siempre el personal de dirección comparte información para tomar decisiones respecto a las actividades que les corresponden, sumado a esto, el 66.7% de los participantes señalaron que, cuando existen adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan entorno a las metas y objetivos planteados en el PEMC, esto puede significar que la intencionalidad de parte de la directora y las subdirectoradas son explícitas. Sin embargo, es significativo señalar que existe cierta discrecionalidad en lo que respecta a la información que se comparte entre el colectivo docente, pues, mayormente se reserban información que les parece relevante con todo el colegiado, como se observa en la siguiente gráfica:

Grado de discrecionalidad entre el colectivo docente

Ítem 11. Siempre que puedo comparto información que me parece relevante con los integrantes del colegiado (personal de dirección y docentes).

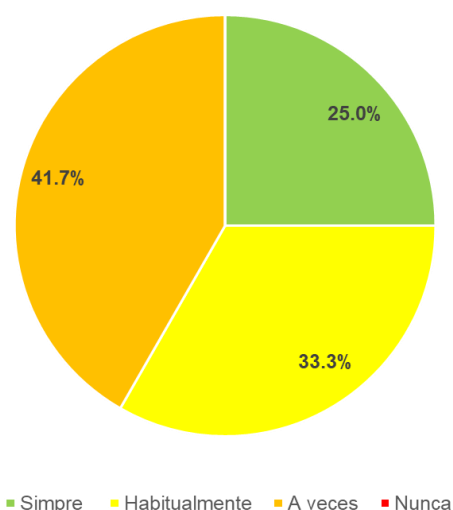


Figura 11. Elaboración propia.

Se puede interpretar que, las intenciones de la directora y subdirectoradas son claras y sus acciones son motivadas a continuar con lo establecido por el colegiado,

en cambio, el colectivo docente no siempre expresa o deja claramente establecidas sus intenciones ni para sus iguales ni para el personal de dirección, es decir que sus motivaciones son implícitas o desconocidas por la mayoría, de ahí que exista una relación interdependiente entre los diversos individuos que componen la organización, dejando un margen lo suficientemente amplio para que exista cierto grado de autonomía (Weick, 1976; Meyer y Rowan, 1977 en González, 2003). Esto mismo podría ser reflejado en el siguiente elemento a analizar en el proceso decisorio, pues es campo para la reflexión sobre la ambigüedad organizacional.

Si bien el proceso decisorio como dimensión de análisis, lo podemos identificar como un proceso sumamente complejo y con muchas particularidades que tiene a disposición un gran número de categorías para su análisis, y que algunas de ellas son muy importantes para su desarrollo y aporte, durante el presente análisis se ahondará en la ambigüedad que se propaga a lo largo de todas sus extensiones, produciendo diversos efectos en su desplazamiento a lo largo de toda la organización escolar.

En cuanto a lo que respecta a especificar los procesos que satisfacen de manera igualitaria la consistencia de la decisión en relación con la evidencia empírica de la acción, el colectivo docente manifiesta en su mayoría, más del 83.3%, que existe congruencia entre lo planteado en el PEMC y lo hecho en las actividades cotidianas, esto implica que el colegiado en su conjunto es consistente en sus acciones y sus decisiones, es decir son consecuentes y se hacen responsables de lo que esto conlleva, de igual manera, el 75%, de los participantes perciben que se ven favorecidos equitativamente, es decir que no existen preferencias sobre algún

subgrupo específico, de manera que en las actividades y labores todos los integrantes son igualmente implicados y en consecuencia su esfuerzo es similar.

A pesar de que existe congruencia entre lo planteado y lo realizado, además de que existe un reparto equitativo de actividades, el tiempo, los recursos y la retroalimentación son tres aspectos que son imprescindibles para que entre los participantes de una organización escolar puedan trabajar con los recursos suficientes, en este cuestionario observamos que los participantes perciben en su mayoría, el 66.7%, como se muestra en la siguiente gráfica:

Recursos, tiempo y retroalimentación para la colaboración.
Ítem 38. Hay tiempo, recursos y retroalimentación suficiente para la colaboración del colectivo docente.

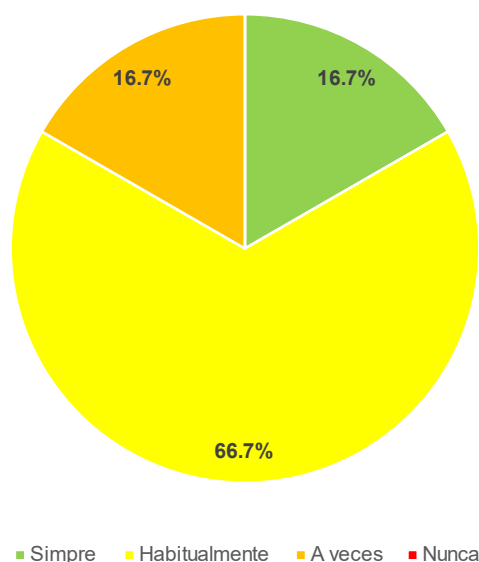


Figura 12. Resultados del Ítem 38. Elaboración propia.

Se indicó que no siempre existen: recursos, tiempo y retroalimentación; es decir, que ocasionalmente, se pueden causar conflictos en torno a sus necesidades

e intereses insatisfechos, pues sujetan los recursos disponibles a realizar repartos inequitativos o de acuerdo con preferencias, como lo mencionan (De la Rosa, 2007 y González, et al, 2003), esto recae directamente en la forma en que se relacionan los integrantes del colegiado, por ello también se relaciona directamente con el trabajo colaborativo, cuestión que más adelante será abordada con detenimiento.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, las acciones individuales y del colegiado son congruentes en relación al PEMC, además, la mayoría de los participantes compartió que, cuando es necesario el colegiado llega a acuerdos en conjunto, ya que no siempre se cuenta con unanimidad, pues por lo indicado previamente, el colegiado expresa abiertamente sus opiniones rescatando la diversidad de perspectivas para la toma de decisiones, sin embargo, existe un rango un tanto disperso con respecto a la expresión de discrepancias frente autoridades, ya que como se muestra a continuación:

Nivel de libre expresión de discrepancias.
Ítem 41. Trato de no discrepar para no generar conflictos con las autoridades y el colectivo docente.

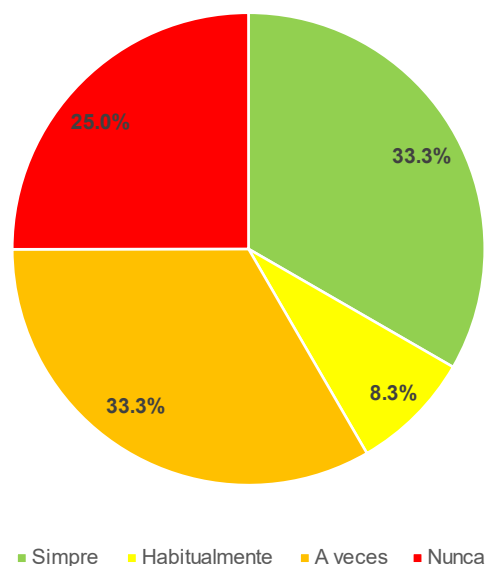


Figura 13. Elaboración propia.

El 33.3% indicó que siempre trata de reservar su opinión, mientras el 33.3% menciona que lo hace a veces, y por otra parte el 25% del colectivo compartió que discrepan si es necesario, dicho de otro modo, comparten de manera abierta su parecer sobre lo debatido, en suma, se puede decir que existe cierto grado de dispersión en los datos proporcionados, evidenciando que en ocasiones el colegiado prefiere reservarse sus opiniones para no generar conflictos ante las autoridades o el colectivo docente.

Finalmente, para cerrar la categoría de análisis “Ambigüedad”, en la subcategoría de “Objetivos organizacionales”, como ya se había mencionado, el PEMC, es el reflejo de la toma de decisiones establecido por el colectivo docentes,

pues las actividades planteadas guían las acciones de la mayoría del colegiado, complementariamente, el personal de dirección informa de manera oportuna a los involucrados y a todos en general cuando es necesario tomar alguna decisión, de igual forma, cuando es preciso realizar adecuaciones se realizan pero siempre entorno a los objetivos y metas planteados en la estrategia que guía a toda la organización escolar. Sin embargo, se puede decir que existe cierto margen de reserva en cuestión de la expresión de las opiniones e información relevante, tanto con autoridades como con integrantes del colectivo, en otros términos, a pesar de que la información fluctuar lo suficiente para establecer el PEMC, aún queda un rango que no permite fluir del todo la información y el pensar de algunos integrantes, cuestión que aún queda sin razón del porque no es abiertamente expresada.

Este rango de reserva de información es precisamente un elemento de la ambigüedad, pues a pesar de que existen medios, tiempos, espacios y personal dispuesto a la escucha, hay una brecha que no es totalmente resolutorio para conformar una comunicación absolutamente abierta, pero si es lo suficientemente clara para poder establecer una estrategia en conjunto que satisfaga de manera equitativa las necesidades del colegiado.

5.1.1.5 La Colaboración Organizacional en Una Escuela de Tiempo Completo.

Debido a que la colaboración es un modelo de trabajo que trasciende a otras modalidades de relación laboral, puesto que, de manera conjunta se plantean estrategias con apego a las necesidades del contexto, fortaleciendo el desarrollo

intelectual, profesional y personal, tendiendo a conformar una cultura de colaboración, caracterizada por la integración, la coordinación y la articulación de relaciones estrechas entre los profesores que propician el diálogo, la reflexión y el análisis compartido, por consiguiente, es menester profundizar en el análisis de aquellas peculiaridades que se observan en el presente caso escolar.

En la dimensión colaboración organizacional, se encuentra la categoría de trabajo colaborativo docente, el cual, caracterizamos como una forma de trabajo integrada y coordinada, que se produce mediante la comunicación, el consenso y la participación colectiva que a su vez provoca cohesión social, en actividades con apego al contexto.

En los hallazgos extraídos durante la recogida de datos es perceptible que, en las entrevistas y a razón de lo manifestado por la subdirectora y directora del plantel, durante la anterior administración, el director, beneficiaba a ciertas personas, es decir, tenía un trato diferenciado con los más cercanos a él, pues, gozaban de algunos privilegios como concesiones que no proporcionaba a todos de manera equitativa, también, tenía un trato más cordial y reconocimiento a su trabajo hacía unos cuantos, mientras que los demás, constantemente tenían reclamos sobre ese trato que podemos decir era desigual, esto sumado al determinismo del director al pasar el tiempo provocó que los docentes que no estaban dentro de ese grupo expresaran cierta indiferencia al tomar decisiones, pues, el personal de dirección al designar tareas o tomar decisiones, no consideraba las apreciaciones del colegiado, simplemente se compartía de manera definida el marco de actuación de cada uno.

En palabras de la propia directora:

“Cuando yo llegué me encontré una escuela. Que cada quien iba por su lado. Mmmh.... En donde había muchos privilegios para unos. Y nada para otros.”

Es decir, esta diferencia que había en el trato se trasladaba a las acciones y las formas en que se relacionaban todos como conjunto, es decir, cada uno de los elementos que constituían el grupo del colectivo docente buscaban dar preferencia a intereses propios, de manera que se disgregaban, pues cada uno *“iba por su lado”*, por ello se puede aseverar que no era posible que la organización escolar trabajara de manera conjunta, ni coordinada o articulada, dicho de otro modo, no había trabajo colaborativo por parte del colegiado.

Como lo expresó la subdirectora, el cambio se pudo generar a partir de la llegada de la ahora directora, quien desde las propias palabras de la subdirectora:

“Antes de que llegara mi jefa, eran tan diferentes (el colectivo docente), tu preguntabas (el personal de dirección) y ellos (el colectivo docente) «como quieran» (expresión que denota conformidad) ...”

De este fragmento podemos deducir que, el colectivo docente tenía una actitud que mostraba conformidad, pero como una falta de crítica o como una aceptación poco reflexionada, es decir, existía una supresión de expresar las discrepancias a título individual, algo que el mismo Fullan (1993) llama *“pensamiento gregario”*.

Ahora, lo anteriormente descrito, desde las propias palabras de la directora y subdirectora de gestión ha cambiado, y este cambio, es producto de la labor de la directora y el reforzamiento constante del personal de dirección que la apoya, pues cuestionan las decisiones, aun las que están a favor de tal o cual selección, de manera

que no siempre se busca la aprobación directa, sino que mediante la reflexión colectiva se busca tomar la mejor decisión como conjunto.

Así mismo, en lo expresado por el colectivo docente en el cuestionario, en cuanto a la subcategoría de comunicación, se manifiesta que, el 75% de los participantes pueden compartir abiertamente sus puntos de vista a sus compañeros y autoridades, además que, de acuerdo con los ítems 12 y 25, el 91.7% y el 83.3% de los participantes, respectivamente, consideran que el personal de dirección comparte con el colectivo información oportuna con todos los involucrados respecto a las actividades que les corresponden, sumado a que se considera que las estrategias de comunicación además de oportunas, son claras y directas, de acuerdo con lo señalado en el ítem 32, ya que el 100% de los encuestados dicen estar en concordancia con esto.

Sin embargo, nuevamente se retoma que, aunque existan estas vías libres para hacer fluir la comunicación, existen momentos pertinentes y la información presentada es clara, aun así, también coexiste cierto grado de abstinencia a compartir información relevante entre el colectivo docente, sin embargo, durante la presente investigación, se puede decir que no se tiene certeza del contenido de la información que es considerada como relevante pero que se niegan a compartirla con otros.

Es decir, la comunicación como un aspecto que proporciona a la colaboración organizacional canales efectivos que permitan dar a conocer información clara y oportuna a cada uno de los integrantes por dos vías, la de las autoridades y la del colectivo docente, en un modo de interacción constante donde cada uno puede expresar abiertamente sus acuerdos y discordancias, dando espacio a ciclos de

reflexión ininterrumpidos en donde lo más importante no es la aprobación de todos, sino que cada elemento pueda participar y aportar a la labor como conjunto.

Como lo menciona Habermas (1985, 1987, en Ahumada, 2001, p. 51), se requiere de una “acción comunicativa” dirigida al logro de la coordinación y el entendimiento para que sea posible un discurrir armónico, ya que la validez de esta comunicación se valora en el nivel que los individuos sean capaces de expresar sus intenciones con veracidad y sinceridad, de esta forma puede alcanzarse la coordinación interna y por lo tanto alcanzar sus objetivos mediante la negociación y la confrontación de consecuencias como grupo.

Esta vía bien definida provee al grupo acceso al consenso y el consentimiento de acciones y estrategias organizadas y con un propósito fijo el beneficio mutuo. Pues la comunicación desde la visión de Ahumada (2001, p. 67) es una constante conversación para las posibilidades que se pretende desemboque en conversaciones para la acción, es decir permite que la comunicación no solo siga un camino fijo pues se propone un modelo en espiral que explica el ciclo constante, mencionado con anterioridad, como vía para permitir el consenso, al plantear en esa comunicación continua advertir la gama de posibilidades permitiendo la integración de objetivos e intereses, de manera que se permita la consolidación de metas en común que pueden traducirse a su vez como acciones comprometidas en cumplimiento de propósitos en conjunto. Cuestiones que tienen una estrecha relación con el proceso decisorio abordado ya ampliamente.

Con lo dicho anteriormente se ha dejado una cuestión de manera un tanto implícita, pues, la forma en que se relacionan los agentes organizacionales es otro

aspecto que apoya a observar cómo se establecen estos vínculos entre actores, por ello, la cohesión como forma de relacionarse profesionalmente, es la siguiente subcategoría de análisis en la presente investigación.

En los datos recabados en el cuestionario, a pesar de que apenas la mitad de los participantes, es decir, el 50% percibe que las autoridades educativas incentivan y capacitan al colectivo docente para trabajar colaborativamente, el 58.3% percibe que, tanto las autoridades, como el colectivo docente promueven la cooperación entre el colegiado, el 66.7% de los participantes expresan sentirse parte del colegiado como equipo de trabajo, agregado a que el 91.7% de los participantes están de acuerdo con que la relación entre ellos es cordial, unida y respetuosa, con esto podemos concluir que a pesar de que no existe un empeño suficiente por parte de las autoridades a motivar para que el colectivo docente trabaje de forma colaborativa, la mayoría del colectivo se sienten integrados y sus relaciones son respetuosas, cordiales y hasta se puede decir que sostienen cierto grado de cohesión grupal, dicho de otro modo, la relación que vincula a los docentes se puede describir como una conexión profesional que apoya a que el colectivo se mantenga unido.

Esto es en parte, como ya se había mencionado antes, que el trabajo del colegiado se planteó con claridad en el PEMC, pues este es producto de las decisiones que se toman en colectivo ya que se somete a la participación de los docentes frente a grupo, los docentes de Educación Física, los docentes de Inglés y Computo, así como la maestra especialista de la UDEEI, de modo que las participaciones son amplias y abarcativas, proyectando de esta manera las diferentes perspectivas y necesidades de cada participante.

Un aspecto relevante es que, en este caso de estudio, los participantes no se reservan a compartir sus puntos de vista o necesidades, a pesar de que esto pueda causar discrepancias o generar conflictos, ya sea con autoridades o con otros participantes del colectivo, como ya se había comentado con anterioridad, de los participantes, el 33.3% indicó que siempre trata de reservar su opinión, mientras el 33.3% menciona que lo hace a veces, y por otra parte el 25% del colectivo compartió que discrepan si es necesario, es decir que, existe cierto grado de dispersión en los datos, lo que señala que el colegiado en ocasiones puede compartir o no sus opiniones, siendo este rango de participación indicativo de la reserva ante las consecuencias que la propia participación tenga, como se muestra en la siguiente gráfica:

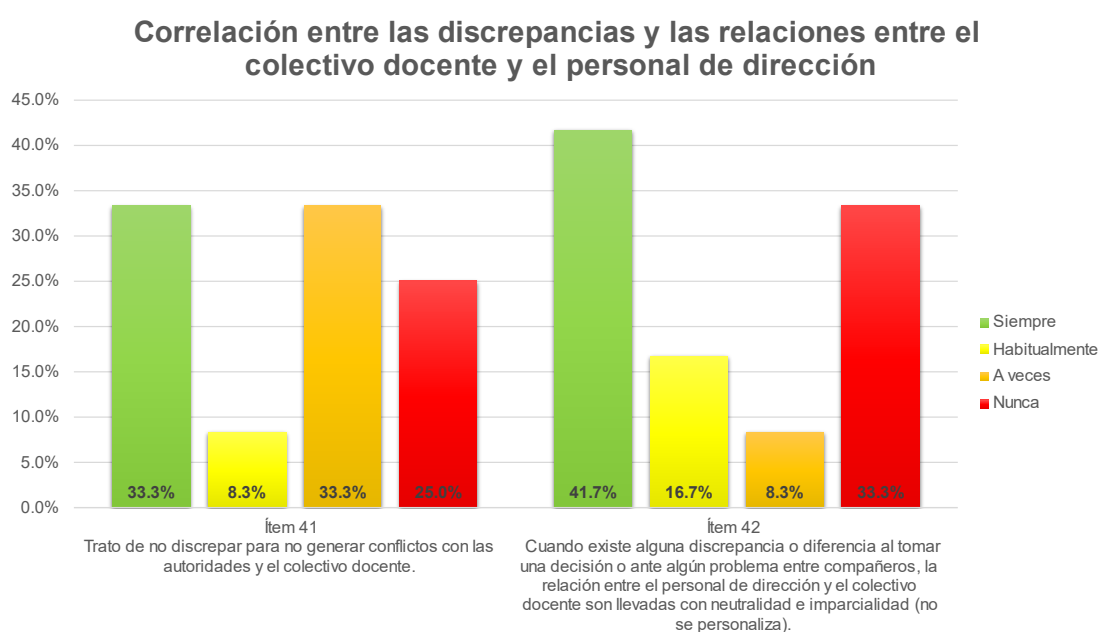


Figura 14.. Elaboración propia.

En este sentido, los participantes expresan que existe cierto grado de apertura a compartir sus comentarios, sin embargo, esto en ocasiones puede ser limitado para no generar conflictos con otros, tanto autoridades como compañeros del colectivo docente, cuestión que no deja muy claro como existe cierta discrepancia entre los Ítems 41 y 42, ya que si no existe incertidumbre sobre lo que pudiera pasar si se expresa libremente un comentario, esta libertad sería todavía más evidente o amplia. Dicho de otro modo, puede que exista cierta libertad, pero como ya se había manifestado con anterioridad, esta libertad se ve coactada.

A propósito de esto la subdirectora considera que un aspecto que definitivamente es un factor para que como ella lo dice “frena” es la Guía Operativa, ya que de acuerdo con lo mencionado por ella en sus propias palabras:

“lo que me puede frenar, es la guía operativa, porque nos impide hacer muchas cosas, nos pone muchos baches o trabas para hacer algo. Desgraciadamente te tienes que avocar y ser totalmente cuadrado de no salirte de esos espacios y de esas normas y pues también a veces en mi caso no, porque la verdad, cuando yo tengo una idea la comunico, y si es viable se ejecuta, pero a veces los directores tienen que ver en esa parte, afortunadamente no estoy en esa situación, pero con otros directores se puede decir que esa también es una situación que te coacten.”

Desde su perspectiva, la Guía Operativa es causa de impedimentos tanto para su función, como para la función del director, pues ella misma confirma que los directores también deben tener presente en toda decisión este documento que es rector para todas las actividades que se llevan a cabo en la primaria, hecho que se constata en lo mencionado por la directora de plantel:

“tenemos documentos normativos... Pero existe uno que es para mí muy específico. Y es el que realmente rige nuestro deber ser, que es nuestra guía operativa. La Guía Operativa para Escuelas de la Ciudad de México. Es la que a nosotros nos rige, es sobre ese deber ser. Donde uno puede encontrar todo...”

No obstante, cada una después repara en que a pesar de que existen esas atribuciones de “documento rector”, “freno”, “bache” o “traba”, todavía queda un campo amplio de elecciones que como personal directivo y docente pueden como conjunto seleccionar para llevar a cabo y más cuando el “factor humano” se convierte en una variable que tiene que ser considerada, pues a pesar de que se tengan que ajustar las acciones a ciertas normas, en ocasiones es sumamente complejo debido a las consideraciones o particularidades de los participantes en relación con el contexto.

De acuerdo con la directora:

“La Guía Operativa es muy clara, y hay cosas que no vas a estar preguntando, hay cosas que creo son puntos, reglamentos, lineamientos. Y ahí es donde no hay realmente ninguna decisión que tomar. A menos que sea una situación muy especial, muy específica, un caso que salga de todo lo dispuesto. Pero ya es una toma de decisiones a nivel dirección, ya muy personalizada, con docentes, con niños, con todos los partícipes de todo el proceso educativo... tenemos que diferenciar eso.”

De este modo, estas referencias nos evidencian que esta realidad organizacional (Luhmann, 1983, en Ahumada, 2001, p. 66), es donde se pueden ubicar interacciones entre los intereses particulares y la visión del mundo, haciendo

que esta misma se exprese, esto no quiere decir que esa “libertad coactada”, sea un instrumento que determine a la misma organización, sino que esta en si misma se va configurando y reconfigurando a medida que surgen las acciones y las representaciones que son resultado del desarrollo de sus actividades cotidianas.

De modo todavía más específico, en cuanto a la participación como categoría de análisis, inicialmente se puede mencionar que, el 66.7% de los participantes mencionan participan de manera activa y comprometida, de los cuales el 100% aseguran que durante el CTE, todos los integrantes del colegiado están presentes y se involucran de manera activa, dicho de otro modo, la asistencia de los distintos participantes no es solo de manera física, sino que, también conlleva la implicación de cada uno en las actividades que esto comprende, pues cada función y las actividades que son requeridas son distintas, pero cada uno a su propio propósito se suma a lo que en conjunto se decide. Como se muestra en la siguiente gráfica:

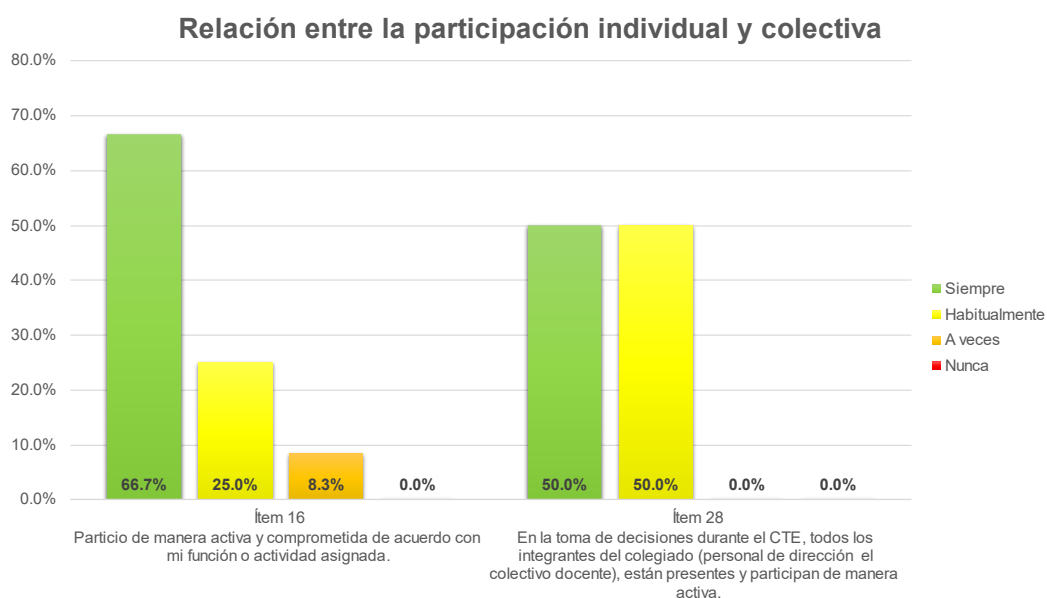


Figura 15. Elaboración propia.

Existe una relación proporcional y recíproca entre la participación que se percibe de manera individual como aquella implicación de terceros, es decir, ambos aprecian que existe un involucramiento activo y comprometido, al menos durante la toma de decisiones, ya que como se mencionó en el apartado teórico de la presente investigación, en la participación vertida durante la toma de decisiones se pretende que el involucramiento de cada miembro tiene con la OE, se busca que exista compromiso, por ello, se puntualiza como necesario que a nivel ideológico y axiológico los intereses, valores y objetivos sean compartidos por todos los miembros.

Retomando un poco lo que ya se había comentado sobre la cooperación anteriormente y de acuerdo con el análisis de los datos arrojados, los participantes señalaron que, en la mayoría de los casos, tanto las autoridades como los mismos integrantes del colectivo docente promueven la cooperación entre ellos como una forma de participación que es constante (ver gráfica del Ítem 36).

Por ello puede decir que, la participación no solo es un aspecto asumido de manera directa, sino que se vincula o se establece dentro de rangos que establecen relaciones entre iguales (como lo es entre docentes), o verticalizada (en el caso de estar involucrados autoridades y docentes, de acuerdo con la estructura organizacional y no directamente con señalamientos estructurales de poder), pues se considera al trabajo entre estos distintos miembros, de ahí que la actividad sea dinámico, ciertamente coordinado y dispuesta, para posibilitar el cumplimiento de objetivos y metas planteadas.

Si bien se ha establecido que existe participación ciertamente comprometida con los fines de la OE, en el presente análisis respecto a los datos proporcionados por los participantes se puede observar que, la toma de decisiones todavía es un espacio ciertamente restringido, conforme al ítem 33 “Cuando las autoridades toman decisiones, se consulta y se considera a todo el colectivo docente por igual.”, el 58.3% de los participantes están de acuerdo con esto, pero el resto de los participantes consideran que no siempre es de esta forma, de modo que, las autoridades aún siguen estableciendo ciertos límites hasta los cuales la participación del colectivo docente es indispensable, es decir, el proceso decisorio es todavía un elemento verticalizado de las organizaciones escolares, pues no siempre se toma en cuenta a todos los miembros, por ello se puede decir que aún existen ciertas decisiones que son discrecionales o centradas en los miembros con un mayor “rango” en la estructura organizacional, al centrar las decisiones en algunos de los actores, se dejan de lado las perspectivas de los otros en correspondencia con lo que se decide o se hace y por ello, puede llegar a ser un tanto protagónico el papel de los actores que se

encuentran a cargo de estas decisiones, haciendo que en sus acciones o en las consecuencias de sus decisiones, si es que se implica a los demás (lo cual casi siempre es así), recaigan o se extiendan a los demás participantes.

CAPÍTULO VI

Conclusiones

A lo largo de la presente investigación se abordó el proceso de toma de decisiones que se lleva a cabo durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar de las Organizaciones Escolares, específicamente de las Escuelas Primarias Públicas de Tiempo Completo, ya que en estas, constantemente se confrontan los objetivos establecidos por la organizaciones y los intereses particulares, de ahí que sea enriquecedor el análisis de esa compleja red de relaciones entre los participantes, los problemas, las soluciones y los contextos, siendo el principal propósito, conocer los procesos implementados en la toma de decisiones que permiten el desarrollo del trabajo colaborativo para la consecución de los objetivos de la organización.

Por ello, dentro de este apartado, se desarrollará una presentación precisa y sintetizada de los hallazgos obtenidos durante la recogida de datos y que ya se abordaron en el apartado anterior. Por último, se esbozan algunas vetas de investigación que pueden surgir a partir de este estudio.

Anteriormente en el apartado de análisis de los resultados, quedo establecido que es evidente que existe una participación activa y comprometida, sin embargo, también se manifiesta que la participación es un tanto acotada, sin que estos límites sean absolutamente significativos, son muestra de que a pesar de que existen diversas actividades el colectivo docente expresa sentir que en ocasiones su participación se ve limitada en tareas que implican la gestión escolar y las decisiones que se toman en las funciones que desempeñan, es decir, es perceptible que hay

ciertos marcos de acción que no pueden ser rebasados, una cuestión que es insistente en cuanto a las normas que existen para desarrollar las actividades del día a día, las cuales son explícitas en cuanto a lo que cada participante le corresponde, siendo este un primer margen, para posteriormente ubicar que también las autoridades en sí, son y hacen efectiva la norma, de ahí que estos sean un segundo condicionante, de manera que, es posible encontrarse en un campo de actuación bastante definido, el cual puede convertirse en un sitio que puede ser hasta restrictivo.

Esto no quiere decir que esas limitaciones sean del todo inadecuadas, sino más bien, son pertinentes en tanto sean administradas de manera asertiva, ya que de ser usadas y ejecutadas de manera irreflexiva, pueden causar un desequilibrio entre lo necesario y lo injusto.

De acuerdo con lo interpretado previamente, las intenciones de la directora y las subdirectoras con claras y su actuar es motivado por los objetivos definidos en colegiado, por otro lado, el colectivo docente se dirige de manera reservada respecto a la información que poseen o también respecto a sus intenciones, de manera que aquí es donde se ubica la ambigüedad, ya que sus motivaciones son implícitas, cuestión que es evidente en el proceso decisorio.

¿Qué tanto se apega el proceso decisorio descrito a este concepto teórico que hice?

Existe una relación proporcional y recíproca entre la participación que se percibe de manera individual como aquella implicación de terceros, es decir, ambos

aprecian que existe un involucramiento activo y comprometido, al menos durante la toma de decisiones, ya que como se mencionó en el apartado teórico de la presente investigación, en la participación vertida durante la toma de decisiones se pretende que el involucramiento de cada miembro tiene con la OE, se busca que exista compromiso, por ello, se puntualiza como necesario que a nivel ideológico y axiológico los intereses, valores y objetivos sean compartidos por todos los miembros, porque esto permitirá que exista un grado de cohesión necesario para el trabajo compartido. De ahí que sea tan importante la tarea de definir de manera precisa los objetivos determinados por todos los miembros, pues estos permitirán establecer parámetros o rangos de comportamiento a los cuales los individuos deben ceñirse y/o con los cuales deberán guiarse y desde los cuales será posible comprometerse con la organización, pero al mismo tiempo consigo hacia la OE.

Por ello se puede decir que, la participación no solo es un aspecto asumido de manera directa, sino que se vincula o se establece dentro de rangos que establecen relaciones entre iguales (como lo es entre docentes), o verticalizadas (en el caso de estar involucrados autoridades y docentes, de acuerdo con la estructura organizacional y no directamente con señalamientos estructurales de poder), pues se considera al trabajo entre estos participantes como un componente esencial para la mejora de procesos organizacionales que permitan cumplir con los objetivos y metas planteadas.

Igualmente, se pudo observar que las autoridades aún siguen estableciendo ciertos límites hasta los cuales la participación del colectivo docente es indispensable, es decir, el proceso decisorio es todavía un elemento verticalizado de las

organizaciones escolares, pues no siempre se toma en cuenta a todos los miembros, por ello se puede decir que aún existen ciertas decisiones que son discrecionales o centradas en los miembros con un mayor “rango” en la estructura organizacional.

De este modo, el análisis elaborado ha permitido obtener algunas conclusiones finales, pero a su vez se reconoce que son preliminares respecto a los recientes cambios que se pretenden realizar a partir del ciclo 2023-2024, dado que las Escuelas Primarias Públicas de Tiempo Completo, están caracterizadas por concentrar la Toma de decisiones colectiva durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, enmarcando los espacios y tiempos de reflexión y debate entre docentes, sin embargo, esto no implica que se imposibilite o sea un impedimento para la toma de decisiones, pues cada escuela, cada organización contribuye generando sus propios canales de comunicación que permitan poner en consenso las elecciones que sea pertinente tomar, es decir, las estrategias de comunicación son una cuestión importante que se debe determinar y compartir al colegiado, para que la información fluya de manera constante y en varias vías, abarcando o tratando de abarcar a la totalidad de los integrantes de la organización escolar.

Así mismo, se puede decir que existen varios procesos en la toma de decisiones que pueden implicar la participación del colectivo docente, por ello, es necesario que la labor del director y de los subdirectores sea pertinente, clara y precisa, para que exista un rango de ambigüedad que no comprometa el trabajo de los integrantes del colegiado.

De igual modo, se puede decir que una toma de decisiones participada por la mayoría del colegiado permite que se exploren las elecciones y sus consecuencias a

profundidad, lo cual, a su vez conduce a que exista una mayor certeza y acoplamiento entre los integrantes del colegiado, siendo esto un factor que cohesione y produzca un equipo de trabajo y formas de trabajo más comprometidas, participativas, activas, sin que necesariamente se llegue a la colaboración, pues si bien es planteado como una manera de trabajar con los demás, se ve reducida a una forma y no como una meta pues, si bien, es necesario contar con los demás para poder conciliar ciertos objetivos, no siempre es el único medio para llegar a ellos, pues también durante el proceso se puede dar una gran variedad de formas de trabajo como diversidades y no como obligación.

Si bien, las ETC no son la solución a muchos de los problemas que existen en los contextos de vulnerabilidad, si son un aspecto que pueden apoyar a que los alumnos no estén comprometidos en un entorno que pueda ser descrito como “poco favorable” o que les impida desarrollarse. Por ello, es imprescindible que este programa se conduzca con coherencia entre sus planteamientos y su aplicación, porque el fundamento más importante de las escuelas designadas en este programa es beneficiar a los niños y niñas, por ello, es necesario un alto grado de concordancia entre las metas planteadas por la misma organización y su ejecución, pues en medida que se apeguen al PEMC, podrán conciliarse los objetivos, la ejecución y los resultados.

De acuerdo con lo anterior, la participación en la creación de objetivos y metas comunes genera que el equipo se apegue a la ejecución o implementación, beneficiando a la organización y la cohesión del colegiado, pues se alcanza un mayor compromiso por parte de los integrantes del órgano colegiado.

La planeación en el colegiado es la base para todas las actividades que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar, por ello es imprescindible dar apertura a cada inicio del año escolar con un riguroso trabajo para plantear el PEMC, o lo que ahora es llamado el Programa Analítico, pues este será la plataforma que permita a cada uno de los integrantes del colegiado llevar a cabo acciones de manera segura y pertinente, de manera que, es necesario que exista compromiso e involucramiento de cada participante o en su defecto de la mayoría.

En cuanto a la planeación es necesario identificar de forma oportuna los problemas o las cuestiones que precisen ser atendidas de manera inmediata, para poder ponderar y resolver en medida de lo posible, de acuerdo a criterios de prioridad definidos por la misma OE, además, es necesario identificar de la manera más exacta posible las causas, para después entre todos o la mayoría generar propuestas, posteriormente, reflexionar sobre las que sean más viables y debatir su pertinencia, sin dejar de lado que pueden tomarse en cuenta más de una propuesta a manera de establecer no una sola vía, sino toda una estrategia que dirija a cada involucrado, para posteriormente, llevar a cabo las acciones con adecuaciones oportunas, ya que si bien, es prudente contar con un plan de acción, es igualmente pertinente reflexionar y accionar de acuerdo a las particularidades que se presenten en el contexto, pero ajustándose en gran medida al plan inicial, para luego debatir sobre lo sucedido durante y después de la implementación, a manera de realizar valoraciones y verificar lo que pueda ser retomado como la experiencia en la práctica.

Dicho de otro modo, se propone un modelo que permita la participación, la implicación y la ejecución activa, reflexiva, sin dejar de lado en todo momento que al

existir un plan no quiere decir que todo tenga que moverse o limitarse en torno a él, sino más bien, pensarlo como una base, un planteamiento del cual partir, para que en la implementación los ajustes necesarios permitan siempre dar atención a aquellos aspectos que no son considerados y que de un momento a otro surgen de manera imprevisible.

Por ello, podemos decir que se reconocen varios aportes, uno de ellos se ubica en las reflexiones que se hacen en torno a las experiencias compartidas, pues en ocasiones se dirige o se apuntala a aquellas que son exitosas, pero también es imprescindible tomar en cuenta aquellas que no son deseables y hasta aquellas que ocurrieron de manera ordinaria, porque todas ellas aportan posibilidades y variaciones que permiten descubrir nuevas posibilidades de trabajo que no se han explorado.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1998). América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos. En Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe https://www.academia.edu/20668971/Am%C3%A9rica_Latina_y_el_desaf%C3%ADo_del_tercer_milenio_Educaci%C3%B3n_de_mejor_calidad_con_menores_costos
- Ahumada, L. (2001). Teoría y cambio en las organizaciones un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional. Chile Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Aravena, F. (2020). Culturas colaborativas. En Cortez, M., Zoro, B., y Núñez, K. (Eds.) (2020). Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Enfoque metodológico cualitativo. Investigación educativa I, 39-93.
- Barba, A. (1999) "Administración y sociedad", en Universidad Tecnológica de México, Administración 2, México, pp. 15-38
- Barba, A. (2013). Administración, teoría de la organización y estudios organizacionales: tres campos de conocimiento, tres identidades. Revista Gestión y estrategia, (44), 139-151.
- Barba, A., y Solís, P. (1997). El desarrollo de los Estudios organizacionales y el imperio de las metáforas. Barba, A. y P. Solís, Cultura en las organizaciones. Enfoques y metáforas en los Estudios Organizacionales, Vertiente.
- Bardisa, Teresa (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de educación, 15, 13-52
- Bartolucci, J. (2002). La polarización educativa en México: la élite y la masa. México: Centro de Estudios sobre la Universidad -UNAM.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Contexto educativo, 3(18), 1-11.
- Brunner, J.J. (2000) Globalización y el futuro de la educación. UNESCO. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas

- docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Cano, J. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. In Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos (pp. 1-24). Pearson Educación.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).
- Castillo, A. y Anzures, J. (2017). Las escuelas de tiempo completo en Coahuila: más tiempo... ¿Para qué?. En COMIE XIV. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1692.pdf>
- Castillo, G. O. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108.
- Castro, M., Corona, S., García, F., Mase, F. (2022). Escuelas de Tiempo Completo. Un programa para combatir la desigualdad educativa. IMCO. Recuperado de: https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/Escuelas-de-Tiempo-Completo_Final-1.pdf
- CEPAL; OEI, (2010). Significado y alcance de las metas educativas: ¿Hacia dónde queremos ir juntos?" En 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación en los bicentenarios, Madrid.
- Chica Lasso, M. F., & Ramírez Aristizábal, B. (2017). Horizontes críticos de la gestión escolar: perspectiva latinoamericana.
- Cifuentes, P., y Holz, M. (2017), "Gobernanza del sistema de educación escolar en doce países OCDE: Turquía, Grecia, Francia, Austria, España, Bélgica, Italia, Polonia, Japón, Estados Unidos, Islandia y Holanda. Documento de trabajo solicitado en el marco del segundo trámite constitucional del proyecto de ley "Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales", Senado, Boletín 10368-04
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE) Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (2015), vol. XLV, núm. 3, 2015, p. 11 -54 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Cruz Soto, Luis Antonio. (2002) "Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos." en *Contaduría y Administración*, núm. 205, abril-junio, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.

- De Gaulejac, V. (2008). Existir en un mundo paradójico. *Administración y organizaciones*, 10(20).
- De la Rosa Albuquerque, A. (2002). Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en Análisis Organizacional. *Administración y organizaciones*, 4(08), 13-44.
- De la Rosa Albuquerque, A. (2004). Hacia la emergencia de un nuevo objeto de estudio la micro, pequeña y mediana organización. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (56), 129-174.
- Espinosa, E. T. (2015). El nuevo institucionalismo ¿hacia un nuevo paradigma? *Estudios políticos*, 34, 117-137.
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (2005). Fundamentos del programa, en: *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Fundamentos del programa*, Paidós. México.
- Folch, M. T. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Educación*, 61-76
- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabularasa*, (1), 265-278.
- Fullan, Michel (1993). *Las fuerzas del cambio*. Ediciones Akal. España
- Gamboa, L. A. A. (2015). Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921-1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 2(4).
- Gallardo, V., A., y Sánchez M., A., (1995). La turbulencia y la planeación en las organizaciones, en revista, *Gestión y estrategia*. DCSH UAM. Dep. Administración. Recuperado de <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/448/1127>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Giesecke Sara Lafosse, M. P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417.
- Gioia, D. A., & Pitre, E. (1990). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of management review*, 15(4), 584-602.

- Gómez, M. y Aleman, L. (2013). Estudio de caso: Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC). En XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, TEMÁTICA 2 Educación inicial y básica. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1566.pdf>
- Gómez, M. G., Flores, M., & Alemán, L. (2013, enero). The full-time school program in Mexico. https://www.researchgate.net/publication/265248882_The_full-time_school_program_in_Mexico
- González, M. (2003). Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Pearson Educación.
- Gutierrez, A. (2018) "El Programa Escuelas de Tiempo Completo, el ingreso del trabajo flexible en la docencia pública mexicana". En Bayón, Cristina, Sara Ochoa y José Guadalupe Rivera González, coords. 2018. Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico. Vol. III de Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. México: COMECSO págs. 569 a 589
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad. El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Rev. educ. sup*, 13-37.
- IPE-UNESCO. (2010). Estudio de caracterización de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en México. Encuesta a directores y equipos estatales.
- INEE. (2007, diciembre 27). Los resultados de PISA 2006 revelan grandes retos al Sistema Educativo Nacional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. Retrieved febrero 24, 2021, En <https://historico.mejoredu.gob.mx/los-resultados-de-pisa-2006-revelan-grandes-retos-al-sistema-educativo-nacional/>
- Jares, Xesús (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15. Consulta: 25/02/2022. <<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>>.
- Khairi, M. (2016). Ambigüedad: un factor crítico que afecta el liderazgo. *Human Resource Management Research*, 6(3): 73-81
- Lázaro Martínez, Á. J. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación.

- Loera, N. (2013). Escuelas de tiempo completo, una nueva estrategia para mejorar las oportunidades de aprendizaje, en las escuelas primarias del estado de Chihuahua
- Louis, K and Wahlstrom , K. (2011). Principals as Cultural Leaders. *The Phi Delta Kappan*, 92 (5), 52-56.
- Luna, D. y Velazquez, P. (2019) Evaluación del impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en medidas de logro académico de centros escolares en México. En *RLEE Nueva Época*. Volumen XLIX No. 2 ISSN Versión en Línea: 2448-878X Julio-Diciembre págs. 87–120
- Maldonado, P.M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- March, J. (1994). Ambigüedad e interpretación. Aparecido originalmente en James March, 1994, *A Primer on Decisions Making. How Decisions Happens*, capítulo 5, The Free Press, pp. 175-219. Traducido por Mónica Portnoy.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(12), 87-157.
- Marte Espinal, Rafael. (2017), “Importancia de la gestión de políticas educativas y la influencia que tienen los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO y PREAL) en las reformas de los sistemas educativos” en *Revista Atlante. Cuadernos de Educación*. República Dominicana.
- Martinic, Sergio; Villalta, Marco (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, p. 28-49. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México
- Ministerio de Educación (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Recuperado en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación - División de Educación General. Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa (2018). *Experiencias Colaborativas en Redes de Mejoramiento Escolar*. Recuperado en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/RME.pdf>
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1999). *Safari a la estrategia*. Ediciones Granica SA.

- Nieto, José (2003) "Perspectivas teóricas de la organización escolar" en González González, María Teresa, Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos, Pearson Education, Madrid
- OCDE. (s.f.). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Retrieved febrero 24, 2021, En <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2019). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4. España
- Perera, M. y Llambí, C. (2009). La Función de Producción Educativa: el posible sesgo en la estimación de efectos "institucionales" con los datos PISA. El caso de las escuelas de Tiempo Completo. En <https://cinve.org.uy/la-funcion-de-produccion-educativa-el-posible-sesgo-en-la-estimacion-de-efectos-institucionales-con-los-datos-pisa-el-caso-de-las-escuelas-de-tiempo-completo/>
- Pérez Ruiz, Abel (2017) El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso. En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 2, julio, pp. 49-66 Universidad de Granada Granada, España
- Planells, A. V., & Marmi, L. P. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa análisis de un fenómeno en expansión. Con-ciencia social Segunda Época, (1), 59-73.
- Pulido, C. (2017). "Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto" en Educación y Ciudad N° 33, Junio-diciembre, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Bogotá.
- Pulido, C. (2021). Hegemonía, cultura y educación.: introducción a las Estructuras Culturales Disipativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; San José : Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación ; Campaña Mundial por la Educación
- Ramírez, G., Vargas, G. y De la Rosa A. (2011) Estudios Organizacionales y Administración. Contrastes y complementariedades: Caminando hacia el eslabón perdido, en Revista Electrónica FORUM DOCTORAL, núm. 3, pp. 7-54
- Razo, A.; Estrada, D.; Medina, I. (2019). Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo desde la perspectiva de los supervisores. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área temática: Evaluación Educativa. Línea temática: Evaluación institucional y de centros escolares. Tipo de ponencia: Reporte final de investigación. p. 1-11

- Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo 2009 – 2017: http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Reglas_de_Operacion_del_Sector_Educativo
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS el coeficiente alfa de Cronbach. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13(2), 1-13.
- Sabirón, F. (1999). Organizaciones Escolares. Mira Editores.
- Sallán, J. G. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. Contextos educativos: Revista de educación, (1), 125-154.
- SEP (2019) Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. En http://edu.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-tiempo-completo/sites/edu.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-tiempo-completo/files/lineamientos_primaria_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, y Dirección General de Evaluación de Políticas. (2017). Diagnóstico actualizado Programa Escuelas de Tiempo Completo. Gobierno de México. Retrieved febrero 24, 2021, from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/261716/S221_Programa_Escuelas_de_Tiempo_Completo_-_Diagnostico_2017.pdf
- Simon, H. A. (1984). El comportamiento administrativo: estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa (No. 350/S59aE/1984).
- Solís, P., & López, B. (2000). El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional. Revista Contaduría y Administración, 12(1), 7-13.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista docencia, 60, 7-13.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139.
- Vázquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L. y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación un camino hacia el conocimiento complejo. En Revista Educación Humanismo, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>

Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada. Fundación CIPPEC, Unicef Argentina, Buenos Aires.

Vercellino, S. (2012, noviembre 07). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Educare*, 16(3), 9 - 36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112156>

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.

Winter, R. S. (2000). Manual de trabajo en equipo. Ediciones Díaz de Santos.

Anexos

Anexo 1. Entrevista a directores.

Entrevista a directores

Buenos días, agradezco mucho la oportunidad de poder establecer un diálogo directo con usted a propósito de la investigación que estoy llevando a cabo. El motivo de esta reunión es conocer algunos aspectos de su persona como profesional de la educación e integrante de un colectivo docente. Será un diálogo breve para no quitarle mucho tiempo. Si me lo permite pondré la grabadora de mi dispositivo para que no se me vayan detalles que son sumamente importante para el estudio y por ello le *refiero que todos los datos expresados serán tratados de manera confidencial.*

Códigos para las notas (de uso solo para el entrevistador)		
No.	Pregunta base	
✓	Pregunta hecha	
→	Pregunta alterna	
X	Pregunta innecesaria	
*	Durante la entrevista se planteó una pregunta nueva que no estaba contemplada en el guion.	
=	Preguntar sobre alguna idea planteada por el entrevistado.	
No.	Datos generales	Cod.
1.	¿Cuál es su nombre completo?	
2.	¿Me podría decir su edad?	
3.	¿Qué grado de estudios posee, ya sea terminal o en proceso?	
4.	Y de donde es egresada(o)	
5.	¿Cuántos años tiene de servicio?	
6.	Actualmente, ¿Cuál es la función que desempeña?	
7.	De acuerdo con su experiencia, ¿siempre ha desempeñado la misma función? Si () No () ¿Cuáles?	
8.	¿Cuál de estas funciones ha sido de su agrado? ¿Por qué?	
9.	¿Cómo fue que le asignaron su función actual?	
Toma de decisiones		
1.	Desde su perspectiva, ¿con base en qué desempeña sus funciones cotidianamente.?	
2.	Desde su función, ¿Qué papel tiene la toma de decisiones en sus actividades cotidianas? ¿Por qué?	
3.	Cuando usted como director o directora se ausenta o está ocupado(a) y se suscita un incidente, ¿quién está encargado de llevar a cabo algún procedimiento o estrategia definida para tomar una decisión? ¿Por qué?	
4.	¿Cuál es el procedimiento o estrategia que lleva a cabo para tomar sus decisiones	
5.	Cuando usted ya tiene una elección ¿Da a conocer a los involucrados su decisión?	
6.	En la cotidianidad, después de tomar decisiones usted, ¿se toma un tiempo para reflexionar sobre lo sucedido? ¿Qué considera que es lo más importante al reflexionar sobre sus decisiones?	

7.	Cuando usted toma o elige una decisión o las alternativas de una decisión, ¿considera al colegiado o da a conocer sus decisiones?	
8.	¿Existen momentos particulares en lo que no da a conocer sus decisiones a todo el colegiado? ¿Por qué?	
9.	Dentro de los sucesos cotidianos, el colegiado ¿ha señalado en alguna ocasión que usted toma decisiones discrecionales? ¿Por qué?	
10.	Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir la misión, visión y objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?	
11.	Cuando usted va a tomar alguna decisión ¿Qué tan presentes considera que están los objetivos planteados en colegiado en su elección? ¿Por qué?	
12.	De acuerdo con su consideración, sus decisiones, ¿qué tanto responden a las necesidades del colectivo?	
13.	Cuando toma una decisión y esta genera algún conflicto, ¿cómo soluciona estos conflictos? ¿qué considera para solucionarlos?	
14.	¿Considera que existen momentos específicos en el ciclo escolar que favorecen u obstaculizan a la toma de decisiones del colegiado? ¿Cuándo o cuáles son estos momentos?	
15.	Usted ¿Cómo participa en la toma de decisiones colegiadas? ¿qué actividades lleva a cabo?	
16.	¿Cuál es el grado de su participación en las decisiones colegiadas? Agregar al cuestionario ¿cuál es el grado de participación del director en las decisiones colegiadas?	
17.	En su institución, ¿cuál considera que es el grado de involucramiento del colegiado en las distintas actividades? ¿por qué?	
18.	De acuerdo con su experiencia en el equipo de trabajo, usted, ¿Cuál considera que es el grado de conceso entre el colegiado al plantear las diversas actividades que los involucran? ¿Por qué?	
Colaboración docente		
19.	¿Qué estrategias de comunicación mantiene con el colegiado para dar a conocer información de manera clara y oportuna? ¿Como le hace para que estos canales de comunicación sean adecuados? ¿Como esos canales de comunicación repercuten el trabajo colaborativo docente?	
20.	Considera que, ¿el personal docente expresa sus necesidades, opiniones o desacuerdos de manera directa?	
21.	Considera que ¿Existe oportunidad para aclarar o reflexionar en torno a las discrepancias o desacuerdos?	
22.	¿Qué elementos son importantes para generar una integración entre el colegiado? ¿Qué características considera son importantes en su labor para generar esa relación profesional estrecha entre el colegiado? Respecto a los docentes, ¿cuáles son las características en el colectivo docente que les permiten generar relaciones estrechas? ¿Qué estrategias directivas se han implementado en tu centro escolar para mantener la integración entre docentes?	
23.	¿Cuál considera que es el grado de consenso al plantear el PEMC? ¿Por qué?	

24.	Durante las JCTE, ¿cuál es su función, actividades o participación? ¿cuál es el grado de involucramiento del personal docente en las actividades y proyectos en su centro escolar? ¿cuáles son las características?	
25.	¿Cuál es el grado de consenso o discrepancia para el desarrollo de los acuerdos entre los integrantes del colegiado? ¿por qué? ¿Considera usted que hay situaciones que afectan o entorpecen al proceso de toma de decisiones al interior de las sesiones del CTE? ¿Cuáles son estas situaciones?	
26.	De acuerdo con la normatividad vigente se considera que la Guía para el desarrollo de las sesiones del CTE, es una sugerencia de “hilo conductor específico”, usted ¿cree que apoya o no a la toma de decisiones en individual y en colectivo? ¿Por qué? ¿Cómo?	

Agradezco mucho su participación y la oportunidad que me ha brindado para entrevistarlo(a).

Anexo 2. Entrevista a subdirectores.

Entrevista a subdirectores

Buenos días, agradezco mucho la oportunidad de poder establecer un diálogo directo con usted a propósito de la investigación que estoy llevando a cabo. El motivo de esta reunión es conocer algunos aspectos de su persona como profesional de la educación e integrante de un colectivo docente. Será un diálogo breve para no quitarle mucho tiempo. Si me lo permite pondré la grabadora de mi dispositivo para que no se me vayan detalles que son sumamente importante para el estudio y por ello le *refiero que todos los datos expresados serán tratados de manera confidencial.*

Códigos para las notas (de uso solo para el entrevistador)		
No.	Pregunta base	
✓	Pregunta hecha	
→	Pregunta alterna	
X	Pregunta innecesaria	
*	Durante la entrevista se planteó una pregunta nueva que no estaba contemplada en el guion.	
=	Preguntar sobre alguna idea planteada por el entrevistado.	
No.	Datos generales	Cod.
1.	¿Cuál es su nombre completo?	
2.	¿Me podría decir su edad?	
3.	¿Qué grado de estudios posee, ya sea terminal o en proceso?	
4.	Y de donde es egresada(o)	
5.	¿Cuántos años tiene de servicio?	
6.	Actualmente, ¿Cuál es la función que desempeña?	
7.	De acuerdo con su experiencia, ¿siempre ha desempeñado la misma función? Si () No () ¿Cuáles?	
8.	¿Cuál de estas funciones ha sido de su agrado? ¿Por qué?	
9.	¿Cómo fue que le asignaron su función actual?	
Toma de decisiones		
1.	Desde su perspectiva, ¿con base en qué desempeña sus funciones cotidianamente.?	
2.	Desde su función, ¿Qué papel tiene la toma de decisiones en sus actividades cotidianas? ¿Por qué?	
3.	Cuando usted como director o directora se ausenta o está ocupado(a) y se suscita un incidente, ¿quién está encargado de llevar a cabo algún procedimiento o estrategia definida para tomar una decisión? ¿Por qué?	
4.	Cuando usted ya tiene una elección ¿Da a conocer a los involucrados su decisión?	
5.	¿Cuáles son las posibles consecuencias puede enfrentar al no dar a conocer dicha información?	
6.	En momentos de incertidumbre, crisis o riesgo ¿cómo toma las decisiones?	
7.	En la cotidianidad, después de tomar decisiones usted, ¿se toma un tiempo para reflexionar sobre lo sucedido? ¿Qué considera que es lo más importante al reflexionar sobre sus decisiones?	

8.	Cuando usted toma o elige una decisión o las alternativas de una decisión, ¿a quién considera para conocer sus decisiones?	
9.	¿Existen momentos particulares en lo que no da a conocer sus decisiones a todo el colegiado? ¿Por qué?	
10.	¿Considera que en ocasiones sus elecciones se ven restringidas? ¿Por qué? ¿A qué se deben estas restricciones?	
11.	Cuando usted va a tomar alguna decisión ¿Qué tan presentes considera que están los objetivos planteados en colegiado en su elección? ¿Por qué?	
12.	Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir la misión, visión y objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?	
13.	De acuerdo con su consideración, sus decisiones, ¿qué tanto responden a las necesidades del colectivo?	
14.	Cuando toma una decisión y esta genera algún conflicto, ¿cómo soluciona estos conflictos? ¿qué considera para solucionarlos?	
15.	¿Considera que existen momentos específicos en el ciclo escolar que favorecen u obstaculizan a la toma de decisiones del colegiado? ¿Cuándo o cuáles son estos momentos?	
16.	Usted ¿Cómo participa en la toma de decisiones colegiadas? ¿qué actividades lleva a cabo?	
17.	¿Cuál es el grado de su participación en las decisiones colegiadas?	
18.	En su institución, ¿cuál considera que es el grado de involucramiento del colegiado en las distintas actividades? ¿por qué?	
19.	De acuerdo con su experiencia en el equipo de trabajo, usted, ¿Cuál considera que es el grado de conceso entre el colegiado al plantear las diversas actividades que los involucran? ¿Por qué?	
Colaboración docente		
20.	¿Qué estrategias de comunicación por parte del personal de dirección, se mantiene con el colegiado para dar a conocer información de manera clara y oportuna?	
21.	Considera que, ¿el personal docente expresa sus necesidades, opiniones o desacuerdos de manera directa con el personal de dirección?	
22.	Considera que ¿Existe oportunidad para aclarar o reflexionar en torno a las discrepancias o desacuerdos?	
23.	¿Qué características considera son importantes en su labor para generar esa relación profesional estrecha entre el colegiado? ¿Cómo se incentiva o se motiva a generar una relación estrecha entre docentes? ¿Qué estrategias directivas se han implementado en tu centro escolar para mantener la integración entre docentes?	
24.	¿Cuál considera que es el grado de consenso al plantear el PEMC? ¿Por qué?	
25.	Durante las JCTE, ¿cuál es su función, actividades o participación?	
26.	¿Considera usted que hay situaciones que afectan o entorpecen al proceso de toma de decisiones al interior de las sesiones del CTE? ¿Cuáles son estas situaciones?	

Agradezco mucho su participación y la oportunidad que me ha brindado para entrevistarlo(a).

Anexo 3. Cuestionario en formato para impresión para el colectivo docente.

Cuestionario

--

Duración 10 a 15 minutos, aproximadamente.

Los datos expresados en el siguiente instrumento serán tratados de manera confidencial.

Objetivo: Caracterizar y contrastar la participación del colegiado en el proceso de toma de decisiones y la colaboración que se lleva a cabo en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo.

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de preguntas, señale la opción que más se corresponda con su forma de actuar, tomando como referencia lo vivido en el presente ciclo escolar. Las categorías de respuesta son las siguientes:

Nu = Nunca	Av = A veces	Ha = Habitualmente	Si = Siempre
------------	--------------	--------------------	--------------

No.	Datos generales			
1.	Edad			
2.	Último grado de estudios			
3.	Institución de egreso del último grado de estudios			
4-5.	Año de ingreso a la docencia		Años de experiencia en la docencia	
6.	Función actual			
7.	Años de experiencia en la función actual			

No.	De acuerdo con mi función	Nu	Av	Ha	Si
8.	Antes de tomar una decisión procuro tomarme un tiempo para investigar y reflexionar sobre las causas y posibles consecuencias.	0	1	2	3
9.	Puedo influir en las decisiones que se toman en la función que actualmente desempeño.	0	1	2	3
10.	Puedo expresar abiertamente mis puntos de vista a compañeros y autoridades.	0	1	2	3
11.	Siempre que puedo comparto información que me parece relevante con los integrantes del colegiado (personal de dirección y docentes).	0	1	2	3
12.	El personal de dirección me informa oportunamente para tomar decisiones respecto a las actividades que me corresponden.	0	1	2	3
13.	Siento que soy parte del colegiado como equipo de trabajo.	0	1	2	3
14.	Siento que me toman en cuenta para las decisiones que implican la gestión escolar.	0	1	2	3
15.	Me siento reconocido cuando aporto ideas en colaboración con otros.	0	1	2	3

16.	Participo de manera activa y comprometida de acuerdo con mi función o actividad asignada.	0	1	2	3
17.	Prefiero no participar en actividades que pueden crear conflicto.	3	2	1	0
18.	No me involucro en actividades que no me corresponden.	3	2	1	0
19.	Cuando es necesario, soy flexible y cedo para que todos tomemos acuerdos en conjunto.	0	1	2	3

Cuando trabajo en equipo
(ejemplo: con los colegas de grado)

		Nu	Av	Ha	Si
20.	Las autoridades incentivan y se capacita al colectivo docente para trabajar colectivamente.	0	1	2	3
21.	Cuando hay actividades que implican sesiones en equipo, procuro participar de una manera reflexiva para tomar decisiones asertivas en función de los objetivos y/o metas del PEMC.	0	1	2	3
22.	Tengo la certeza de que el colegiado respeta las decisiones tomadas en conjunto.	0	1	2	3
23.	Al desarrollar las actividades existe compromiso en el equipo de trabajo.	0	1	2	3
24.	Durante la organización de actividades, cuando se detecta que la situación llevará o ha iniciado un conflicto, evito participar.	3	2	1	0

Respecto al trabajo en el colegiado

		Nu	Av	Ha	Si
25.	Antes de iniciar el ciclo escolar, definimos entre todo el colegiado los objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).	0	1	2	3
26.	En la toma de decisiones durante CTE, todos los integrantes del colegiado (personal de dirección y el colectivo docente) están presentes y participan de manera activa.	0	1	2	3
27.	Durante las sesiones de CTE y en las acciones planteadas en el PEMC, todo el colegiado es considerado e involucrado en las actividades a desarrollar.	0	1	2	3
28.	En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).	0	1	2	3
29.	Las acciones individuales y como colegiado son congruentes con lo planteado en PEMC.	0	1	2	3
30.	Las decisiones que tomamos como colegiado favorecen de manera equitativa a todos los involucrados.	0	1	2	3
31.	Considero que la relación entre mis compañeros y yo es unida, cordial y respetuosa.	0	1	2	3

32.	Cuando las autoridades consideran necesario dar a conocer información a todo el colegiado, las estrategias de comunicación son directas, claras y oportunas.	0	1	2	3
33.	Cuando las autoridades toman decisiones, se consulta y se considera a todo el colectivo docente por igual.	0	1	2	3
34.	Cuando es necesario concretar decisiones, el colegiado llega a acuerdos en conjunto.	0	1	2	3
35.	Después de que el personal de dirección toma acuerdos, informan a todo el colectivo docente de manera clara y oportuna sobre las determinaciones establecidas.	0	1	2	3
36.	Las autoridades y el colectivo docente promueven la cooperación entre el colegiado y se aprecian los aportes de mejora.	0	1	2	3
37.	Mis autoridades actúan de manera consecuente con lo planteado en el colegiado.	0	1	2	3
38.	Hay tiempo, recursos y retroalimentación suficiente para la colaboración del colectivo docente.	0	1	2	3
39.	Cuando se impulsan adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan en función de las metas y objetivos marcados en el PEMC.	0	1	2	3
40.	Considero que el colegiado se adapta fácilmente a los cambios requeridos.	0	1	2	3
41.	Trato de no discrepar para no generar conflictos con las autoridades y el colectivo docente.	3	2	1	0
42.	Cuando existe alguna discrepancia o diferencia al tomar una decisión o ante algún problema entre compañeros, la relación entre el personal de dirección y el colectivo docente son llevadas con neutralidad e imparcialidad (no se personaliza).	0	1	2	3
43.	Considero que las decisiones ejecutadas por mis autoridades son reflexivas (no emocionales) y pertinentes al contexto escolar.	0	1	2	3

Agradezco mucho su participación

Anexo 4. Cuestionario en formato de Formulario de Google para el colectivo docente.

The image shows a Google Forms interface for a questionnaire. At the top, there is a header illustration of four people in a meeting. Below this, the title 'Cuestionario' is displayed. The objective is: 'Objetivo: Caracterizar y contrastar la participación del colegiado en el proceso de toma de decisiones y la colaboración que se lleva a cabo en las Escuelas Primarias de Tiempo Completo.' The instructions are: 'Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de preguntas, señale la opción que más se corresponda con su forma de actuar, tomando como referencia lo vivido en el presente ciclo escolar.' Below the instructions, the user's email 'minerva.cervantesm@aefcm.gob.mx' is shown with a 'Cambiar de cuenta' link. A red asterisk indicates a mandatory field: '*Obligatorio'. The next field is 'Correo *' with a sub-label 'Tu dirección de correo electrónico' and an input line. At the bottom, there is a 'Siguiete' button, a progress bar, 'Página 1 de 6', and a 'Borrar formulario' link. A footer contains the text: 'Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google. Este formulario se creó fuera de tu dominio. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#) Google Formularios'.

Anexo 5. Cálculo de Alfa de Cronbach o Coeficiente de Confiabilidad.

Cálculo Alfa de Cronbach																																								
No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	Suma	
Ítem	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38		
Persona																																								
P1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	0	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	75	
P2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	90
P3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	0	0	2	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	1	3	2	2	1	88	
P4	3	2	2	3	2	2	2	2	3	0	0	3	1	3	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	74
P5	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	0	2	2	3	3	1	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	1	1	93
P6	2	3	2	2	1	0	1	0	2	1	1	2	1	2	1	2	1	0	2	1	1	3	2	2	3	1	1	0	0	1	1	0	0	0	2	1	1	1	47	
P7	3	0	1	3	1	1	0	1	3	3	0	3	1	1	1	2	2	1	2	0	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	68	
Varianza por ítem	0.12244898	1.06122449	0.530612245	0.204081633	0.775510204	1.265306122	0.979591837	0.979591837	0.204081633	1.06122449	0.530612245	0.244897959	0.489795918	0.530612245	0.775510204	0.408163265	0.285714286	0.775510204	0.204081633	0.816326531	0.408163265	0.530612245	0.204081633	0.204081633	0.244897959	0.408163265	0.775510204	1.142857143	0.816326531	0.12244898	0.408163265	0.816326531	0.979591837	0.530612245	0.12244898	0.489795918	0.489795918	0.244897959		

Número de ítems del cuestionario	38
Sumatoria de las varianzas de los ítems	21.18367347
Varianza total del instrumento	219.6734694

Coeficiente de confiabilidad del cuestionario	0.927988189
---	--------------------

Preguntas en la entrevista para directivos			
Ctg.	Subcategoría de análisis	Indicadores	Preguntas
Proceso decisorio	Inteligencia	Definición clara y precisa del problema.	1. Desde su perspectiva, ¿con base en qué desempeña sus funciones cotidianamente? 2. Desde su función, ¿qué papel tiene la toma de decisiones en sus actividades cotidianas? ¿Por qué? 3. Cuando usted como directivo se ausenta o está ocupado y se suscita un incidente, ¿quién está encargado de llevar a cabo algún procedimiento o estrategia definida para tomar una decisión? ¿Por qué?
	Diseño	Elaboración y comunicación de una estrategia.	4. ¿Cuál es el procedimiento o estrategia que lleva a cabo para tomar sus decisiones? 5. Cuando usted ya tiene una elección, ¿da a conocer a los involucrados su decisión? 6. ¿Cuáles son las posibles consecuencias puede enfrentar al no dar a conocer dicha información?
	Premisas de decisión	Reflexionar elecciones.	REPETIDA. 4. ¿Cuál es el procedimiento o estrategia que lleva a cabo para tomar sus decisiones
	Nivel de certidumbre	Certeza, riesgo e incertidumbre.	7. En la cotidianidad, después de tomar decisiones usted, ¿se toma un tiempo para reflexionar sobre lo sucedido? ¿Qué es lo que considera más importante al reflexionar sobre sus decisiones?
	Intencionalidad	Explícita o implícita.	8. Cuando usted considera las alternativas de una decisión, ¿toma en cuenta al colegiado? 9. ¿Existen momentos particulares en lo que no da a conocer sus decisiones a todo el colegiado? ¿Por qué? 10. Dentro de los sucesos cotidianos, el colegiado ¿ha señalado en alguna ocasión que usted toma decisiones discrecionales? ¿Por qué? 11. Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir los objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?
	Tipos de juicios	De hecho y de valor.	12. Cuando usted va a tomar alguna decisión ¿Qué tan presentes considera que están los objetivos planteados en colegiado en su elección? ¿Por qué?
Ambigüedad	Intención	Satisfacción igualitaria.	13. De acuerdo con su consideración, sus decisiones, ¿qué tanto responden a las necesidades del colectivo? 14. Cuando toma una decisión y esta genera algún conflicto, ¿cómo soluciona estos conflictos? ¿qué considera para solucionarlos?
	Entendimiento	Relación entre acciones organizadas y sus consecuencias.	15. ¿Cuáles son las posibles consecuencias que puede enfrentar al no dar a conocer sus decisiones o información a la comunidad o bajo consenso?
	Historia	Razones o momentos en los que surge el proceso decisorio.	16. ¿Considera que existen momentos específicos en el ciclo escolar que favorecen u obstaculizan a la toma de decisiones del colegiado? ¿Cuándo o cuáles son estos momentos?
	Organización	Patrones de conducta en el proceso decisorio.	17. Usted ¿Cómo participa en la toma de decisiones colegiadas? ¿qué actividades lleva a cabo?
	Objetivos organizacionales	Coherencia, consenso y comunicación	18. En su institución, ¿cuál considera que es el grado de involucramiento del colegiado en las distintas actividades? ¿por qué?

			19. De acuerdo con su experiencia en el equipo de trabajo, usted, ¿cuál considera que es el grado de conceso entre el colegiado al plantear los objetivos del PEMC? ¿Por qué?
Trabajo colaborativo docente	Comunicación	Abierta, constante y clara.	20. ¿Qué estrategias de comunicación por parte del personal de dirección mantienen con el colegiado para dar a conocer información de manera clara y oportuna? 21. ¿Cómo le hace para que estos canales de comunicación sean adecuados? 22. ¿Cómo esos canales de comunicación repercuten el trabajo colaborativo docente? 23. Considera que, ¿el personal docente expresa sus necesidades, opiniones o desacuerdos de manera directa?
	Cohesión	Relación profesional estrecha.	24. ¿Qué elementos son importantes para generar una integración entre el colegiado? 25. Respecto a los docentes, ¿cuáles son las características en el colectivo docente que les permiten generar relaciones estrechas? 26. ¿Qué estrategias directivas se han implementado en tu centro escolar para mantener la integración entre docentes?
	Participación	Activa y pertinente.	27. Durante las JCTE, ¿cuál es su función, actividades o participación? 28. ¿cuál es el grado de involucramiento del colectivo docente en las actividades y proyectos en su centro escolar? ¿cuáles son las características de la participación del colectivo docente?
	Consenso	Acuerdos comprometidos y compartidos.	29. De acuerdo con su experiencia en el equipo de trabajo, usted, ¿Cuál considera que es el grado de conceso entre el colegiado al plantear las diversas actividades que los involucran? ¿Por qué? 30. ¿Cuál es el grado de discrepancia para el desarrollo de los acuerdos entre los integrantes del colegiado? ¿por qué? 31. ¿Considera usted que hay situaciones que afectan o entorpecen al proceso de toma de decisiones al interior de las sesiones del CTE? ¿Cuáles son estas situaciones? 32. Considera que ¿Existe oportunidad para aclarar o reflexionar en torno a las discrepancias o desacuerdos?
	Coordinación	Conocimiento común de la planeación.	REPETIDA. 11. Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir los objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?
	Flexibilidad	Adaptación a circunstancias específicas.	33. De acuerdo con la normatividad vigente se considera que la Guía para el desarrollo de las sesiones del CTE, es una sugerencia de "hilo conductor específico", usted ¿cree que apoya o no a la toma de decisiones en individual y en colectivo? ¿Por qué? ¿Cómo?
Anexo 6. Relación categorías, subcategorías, indicadores y preguntas en la entrevista para directivos. Fuente: Elaboración propia.			

Preguntas en la entrevista para subdirectivos			
Ctg.	Subcategoría de análisis	Indicadores	Preguntas
Proceso decisorio	Inteligencia	Definición clara y precisa del problema.	1. Desde su perspectiva, ¿con base en qué desempeña sus funciones cotidianamente? 2. Desde su función, ¿qué papel tiene la toma de decisiones en sus actividades cotidianas? ¿Por qué? 3. ¿Qué sucede cuando su director o directora se ausentan o están ocupados y se suscita un incidente, usted lleva a cabo algún procedimiento o estrategia definida para tomar una decisión? ¿Cuál es? ¿Por qué?
	Diseño	Elaboración y comunicación de una estrategia.	4. Cuando usted ya tiene una elección, ¿da a conocer a los involucrados su decisión? 5. ¿Cuáles son las posibles consecuencias puede enfrentar al no dar a conocer dicha información?
	Premisas de decisión	Reflexionar elecciones.	4. ¿Cuál es el procedimiento o estrategia que lleva a cabo para tomar sus decisiones
	Nivel de certidumbre	Certeza, riesgo e incertidumbre.	6. En la cotidianidad, después de tomar decisiones usted, ¿se toma un tiempo para reflexionar sobre lo sucedido? ¿Qué es lo que considera más importante al reflexionar sobre sus decisiones?
	Intencionalidad	Explícita o implícita.	7. Cuando usted considera las alternativas de una decisión, ¿toma en cuenta al colegiado? 8. ¿Existen momentos particulares en lo que no da a conocer sus decisiones a todo el colegiado? ¿Por qué? 9. ¿Considera que en ocasiones sus elecciones se ven restringidas? ¿Por qué? ¿A qué se deben estas restricciones? 10. Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir los objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?
	Tipos de juicios	De hecho y de valor.	11. Cuando usted va a tomar alguna decisión, en su elección, ¿qué tan presentes considera que están los objetivos planteados en colegiado? ¿Por qué?
Ambigüedad	Intención	Satisfacción igualitaria.	12. De acuerdo con su consideración, sus decisiones, ¿qué tanto responden a las necesidades del colectivo? 13. Cuando toma una decisión y esta genera algún conflicto, ¿cómo soluciona estos conflictos? ¿qué considera para solucionarlos?
	Entendimiento	Relación entre acciones organizadas y sus consecuencias.	14. ¿Cuáles son las posibles consecuencias que puede enfrentar al no dar a conocer sus decisiones o información a la comunidad o bajo consenso?
	Historia	Razones o momentos en los que surge el proceso decisorio.	15. ¿Considera que existen momentos específicos en el ciclo escolar que favorecen u obstaculizan a la toma de decisiones del colegiado? ¿Cuándo o cuáles son estos momentos?
	Organización	Patrones de conducta en el proceso decisorio.	18. Usted ¿Cómo participa en la toma de decisiones colegiadas? ¿qué actividades lleva a cabo?
	Objetivos organizacionales	Coherencia, consenso y comunicación	18. En su institución, ¿cuál considera que es el grado de involucramiento del colegiado en las distintas actividades? ¿por qué?
Trabajo	Comunicación	Abierta, constante y clara.	19. ¿Qué estrategias de comunicación por parte del personal de dirección se mantienen con el colegiado para dar a conocer información de manera clara y oportuna? 20. Considera que, ¿el personal docente expresa sus necesidades, opiniones o desacuerdos de manera directa con el personal de dirección?

	Cohesión	Relación profesional estrecha.	21. ¿Qué elementos son importantes para generar una integración entre el colegiado? 22. ¿Cuáles de esos elementos son parte de su labor para generar esa relación profesional estrecha entre el colegiado? 23. Respecto a los docentes, ¿cuáles son las características en el colectivo docente que les permiten generar relaciones estrechas? 24. ¿Qué estrategias directivas se han implementado en tu centro escolar para mantener la integración entre docentes?
	Participación	Activa y pertinente.	25. Durante las JCTE, ¿cuál es su función, actividades o participación? 26. ¿Cuál es el grado de involucramiento del colectivo docente en las actividades y proyectos en su centro escolar? 27. ¿Cuáles son las características de la participación del colectivo docente?
	Consenso	Acuerdos comprometidos y compartidos.	28. De acuerdo con su experiencia en el equipo de trabajo, usted, ¿Cuál considera que es el grado de consenso entre el colegiado al plantear las diversas actividades que los involucran? ¿Por qué? 29. ¿Cuál es el grado de discrepancia para el desarrollo de los acuerdos entre los integrantes del colegiado? ¿por qué? 31. ¿Considera usted que hay situaciones que afectan o entorpecen al proceso de toma de decisiones al interior de las sesiones del CTE? ¿Cuáles son estas situaciones? 32. Considera que ¿Existe oportunidad para aclarar o reflexionar en torno a las discrepancias o desacuerdos?
	Coordinación	Conocimiento común de la planeación.	10. Al inicio del ciclo escolar cuando ustedes realizan el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como colegiado ¿Cuál diría que es el grado de involucramiento del colegiado para definir los objetivos del ciclo escolar? ¿Por qué?
	Flexibilidad	Adaptación a circunstancias específicas.	33. De acuerdo con la normatividad vigente se considera que la Guía para el desarrollo de las sesiones del CTE, es una sugerencia de "hilo conductor específico", usted ¿cree que apoya o no a la toma de decisiones en individual y en colectivo? ¿Por qué? ¿Cómo?
<p>Anexo 7. Relación categorías, subcategorías, indicadores y preguntas en la entrevista para subdirectivos. Fuente: Elaboración propia.</p>			


Preguntas en el cuestionario para el colectivo docente			
Ctg.	Subcategoría de análisis	Indicadores	Preguntas
Proceso decisorio	Inteligencia	Definición clara y precisa del problema.	25. Antes de iniciar el ciclo escolar, definimos entre todo el colegiado los objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).
	Diseño	Elaboración y comunicación de una estrategia.	9. Puedo influir en las decisiones que se toman en la función que actualmente desempeño.
			12. El personal de dirección me informa oportunamente para tomar decisiones respecto a las actividades que me corresponden.
			14. Siento que me toman en cuenta para las decisiones que implican la gestión escolar.
			27. Durante las sesiones de CTE y en las acciones planteadas en el PEMC, todo el colegiado es considerado e involucrado en las actividades a desarrollar.
			32. Cuando las autoridades consideran necesario dar a conocer información a todo el colegiado, las estrategias de comunicación son directas, claras y oportunas.
	Premisas de decisión	Reflexionar elecciones.	21. Cuando hay actividades que implican sesiones en equipo, procuro participar de una manera reflexiva para generar decisiones asertivas en función de los objetivos y/o metas del PEMC.
			43. Considero que las decisiones ejecutadas por mis autoridades son reflexivas (no emocionales) y pertinentes al contexto escolar.
	Nivel de certidumbre	Certeza, riesgo e incertidumbre.	17. Prefiero no participar en actividades que pueden crear conflicto.
			18. No me involucro en actividades que no me corresponden.
			24. Durante la organización de actividades, cuando se detecta que la situación llevará o ha iniciado un conflicto, evito participar.
	Intencionalidad	Explícita o implícita.	12. El personal de dirección me informa oportunamente para tomar decisiones respecto a las actividades que me corresponden.
			25. El personal de dirección informa a todos los involucrados antes de tomar una decisión.
			39. Cuando se impulsan adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan en función de las metas y objetivos marcados en el PEMC.
Tipos de juicios	De hecho y de valor.	21. Cuando hay actividades que implican sesiones en equipo, procuro participar de una manera reflexiva para generar decisiones asertivas en función de los objetivos y/o metas del PEMC.	

			39. Cuando se impulsan adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan en función de las metas y objetivos marcados en el PEMC.
Ambigüedad	Intención	Satisfacción igualitaria.	25. El personal de dirección informa a todos los involucrados antes de tomar una decisión.
			28. En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).
			29. Las acciones individuales y como colegiado son congruentes con lo planteado en PEMC.
			30. Las decisiones que tomamos como colegiado favorecen de manera equitativa a todos los involucrados.
	Entendimiento	Relación entre acciones organizadas y sus consecuencias.	38. Hay tiempo, recursos y retroalimentación suficiente para la colaboración del colectivo docente.
	Historia	Razones o momentos en los que surge el proceso decisorio.	28. En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).
	Organización	Patrones de conducta en el proceso decisorio.	20. Las autoridades incentivan y se capacita al colectivo docente para trabajar colectivamente.
			29. Las acciones individuales y como colegiado son congruentes con lo planteado en PEMC.
			34. Cuando es necesario, el colegiado llega a acuerdos en conjunto.
			41. Trato de no discrepar para no generar conflictos con las autoridades y el colectivo docente.
	Objetivos organizacionales	Coherencia, consenso y comunicación	10. Puedo expresar abiertamente mis puntos de vista a compañeros y autoridades.
			11. Siempre que puedo comparto información que me parece relevante con los integrantes del colegiado (personal de dirección y docentes).
			12. El personal de dirección me informa oportunamente para tomar decisiones respecto a las actividades que me corresponden.
25. El personal de dirección informa a todos los involucrados antes de tomar una decisión.			
28. En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).			
39. Cuando se impulsan adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan en función de las metas y objetivos marcados en el PEMC.			
Comunicación	Abierta, constante y clara.	10. Puedo expresar abiertamente mis puntos de vista a compañeros y autoridades.	
		11. Siempre que puedo comparto información que me parece relevante con los integrantes del colegiado (personal de dirección y docentes).	

Trabajo colaborativo docente			12. El personal de dirección me informa oportunamente para tomar decisiones respecto a las actividades que me corresponden.
			25. El personal de dirección informa a todos los involucrados antes de tomar una decisión.
			32. Cuando las autoridades consideran necesario dar a conocer información a todo el colegiado, las estrategias de comunicación son directas, claras y oportunas.
	Cohesión	Relación profesional estrecha.	13. Siento que soy parte del colegiado como equipo de trabajo.
			20. Las autoridades incentivan y se capacita al colectivo docente para trabajar colectivamente.
			28. En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).
			31. Considero que la relación entre mis compañeros y yo es unida, cordial y respetuosa.
			36. Las autoridades y el colectivo docente promueven la cooperación entre el colegiado y se aprecian los aportes de mejora.
			41. Trato de no discrepar para no generar conflictos con las autoridades y el colectivo docente.
			42. Cuando existe alguna discrepancia o diferencia al tomar una decisión o ante algún problema entre compañeros, la relación entre el personal de dirección y el colectivo docente son llevadas con neutralidad e imparcialidad (no se personaliza).
	Participación	Activa y pertinente.	8. Antes de tomar una decisión procuro tomarme un tiempo para investigar y reflexionar sobre las causas y posibles consecuencias.
			14. Siento que me toman en cuenta para las decisiones que implican la gestión escolar.
			16. Participo de manera activa y comprometida de acuerdo con mi función o actividad asignada.
			17. Prefiero no participar en actividades que pueden crear conflicto.
			24. Durante la organización de actividades, cuando se detecta que la situación llevará o ha iniciado un conflicto, evito participar.
			26. En la toma de decisiones durante CTE, todos los integrantes del colegiado (personal de dirección y el colectivo docente) están presentes y participan de manera activa.
			36. Las autoridades y el colectivo docente promueven la cooperación entre el colegiado y se aprecian los aportes de mejora.
	Consenso	Acuerdos comprometidos y compartidos.	22. Tengo la certeza de que el colegiado respeta las decisiones tomadas en conjunto.
			23. Al desarrollar las actividades existe compromiso en el equipo de trabajo.
			33. Cuando las autoridades toman decisiones, se consulta y se considera a todo el colectivo docente por igual.

		35. Después de que el personal de dirección toma acuerdos, informan a todo el colectivo docente de manera clara y oportuna sobre las determinaciones establecidas.
		37. Mis autoridades actúan de manera consecuente con lo planteado en el colegiado.
Coordinación	Conocimiento común de la planeación.	15. Me siento reconocido cuando apporto ideas en colaboración con otros.
		28. En las actividades planteadas en el PEMC, están reflejadas las decisiones establecidas por parte del colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo y UDEEI).
Flexibilidad	Adaptación a circunstancias específicas.	19. Cuando es necesario, soy flexible y cedo para que todos tomemos acuerdos en conjunto.
		39. Cuando se impulsan adecuaciones curriculares, las propuestas se realizan en función de las metas y objetivos marcados en el PEMC.
		40. Considero que el colegiado de la escuela se adapta fácilmente a los cambios requeridos.
<p>Anexo 8. Relación categorías, subcategorías, indicadores y preguntas en el cuestionario para el colectivo docente. Fuente: Elaboración propia.</p>		

Anexo 9. Propuesta de trabajo presentada al Supervisor de Zona Escolar en Iztapalapa. Elaboración propia.

Propuesta de trabajo para la recogida de datos*					
Actividad	Descripción	Total de instrumentos por escuela	Tiempo aproximado por instrumento	Cómo se aplicará el instrumento	Días de aplicación
Entrevistas al personal de dirección	Entrevistas a director (1) y subdirectivos (2)	3	1 hora aprox.	Se aplica en el tiempo concedido, de preferencia en un aula o lugar que este aislado de ruido y libre de interrupciones. Se sugiere comentar al personal que se realizará una grabación de la entrevista.	1
Cuestionarios al colectivo docente	A todo el colectivo docente (docentes frente a grupo, Educación Física, Inglés, Cómputo, UDEE y otros docentes de clases especiales)	Depende del total de la plantilla	15 a 20 min. aprox.	<p>Se aplica en el tiempo de educación física, inglés, computación u otra materia que libere al docente de su atención al grupo, por ello se solicita el horario de cada grupo para poder ir en el horario pertinente.</p> <p>El instrumento también se pone a disposición escaneando el siguiente código QR, o puede ser enviado el link vía electrónica a docentes que no asistieron el día de aplicación con el compromiso de su pronta respuesta.</p>  <p>Cuestionario E1</p>	Se puede aplicar el mismo día que las entrevistas.
PEMC o Documento sobre la descripción del contexto	Documento donde este explicada de manera general la situación de la escuela (matricula, plantilla docente, organigrama escolar, número de aulas y otros datos descriptivos). Generalmente estos documentos son elaborados al inicio del ciclo por el personal de dirección.			Se solicita vía electrónica al correo xxxxxxx@gmail.com Esto es solamente para realizar la descripción del contexto general en el documento en extenso de la investigación.	
<p>Ningún dato señalado como sensible o personal será usado en la investigación.</p> <p>*La presente propuesta de trabajo queda sujeta a las observaciones y sugerencias del supervisor de Zona.</p>					