

# ENTRE PAIROS Y DERIVAS: REALIDADES DE DIRECCIÓN EN LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES (CTE).

**EDUARDO MONDRAGÓN ROMERO**

*ESC. SEC. OFIC. NO. 0897 "EHECATZIN" 15EES13371*

**TEMÁTICA GENERAL:** POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

## RESUMEN

El presente informe tiene como finalidad dar a conocer los hallazgos realizados después del proceso del trabajo de investigación titulado "Entre pairos y derivas: realidades de dirección en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), realizado en el período 2014 – 2016, en el marco de la implementación de la Reforma Educativa 2013.

El trabajo de investigación tuvo como primera tarea realizar un proceso de revisión de la conceptualización de la categoría de gestión y sus implicaciones en el ámbito escolar y educativo, lo que permitió atisbar hacia el porqué de la incrustación del enfoque de Gobernanza dentro de las instituciones educativas.

Posteriormente se hizo una introspección histórica sobre el proceso de reformas educativas en América Latina y en específico en México, para que con base en dicha introspección se pudieran identificar las líneas oficiales sobre los modelos de gestión que acompañan cada etapa reformista, poniendo especial énfasis en el rastreo del surgimiento y funcionamiento de los CTE, convirtiéndolo en un espacio para el control en la presente reforma. Finalmente, se retoman las historias de vida de directores escolares de nivel secundaria general y el supervisor escolar de zona, acentuando sus experiencias y vivencias en la conducción de las sesiones de CTE cuestionando si la autonomía de gestión ha generado las condiciones necesarias para el trabajo colegiado o sólo ha sido una vaga simulación.

Interesantes son los hallazgos y la derivación de elementos que pueden ayudar a comprender la importancia de la incidencia del director escolar en el trabajo de los CTE.

**Palabras clave:** Consejo Técnico Escolar, Historias de vida, Director Escolar, Reforma Educativa.

## INTRODUCCIÓN

Al levantar anclas, el porvenir era incierto. ¿Qué hacer? ¿Por dónde empezar? Los primeros intentos me llevaron a plantear cuestionamientos sueltos que me llevaron a la confrontación con mi propia historia. Se me hizo necesario plantear cómo pregunta central ¿cuáles son las implicaciones del modelo de gestión escolar, que bajo las actuales políticas públicas en educación, caracterizan la acción directiva, desde la mirada de los actores en el Consejos Técnicos Escolares (CTE)? En este sentido, la “Reforma Educativa” 2013, viene acompañada de un modelo de gestión que pone como principio la “Autonomía de la Gestión”, que en contraposición a ello, establece un marco normativo del accionar del director escolar en el marco de los CTE. Por ello, complemento este cuestionamiento central con otras preguntas, que me condujeran a especificar cómo se concreta la acción directiva dentro de los CTE vista a través de los ojos de los participantes en dicho órgano, cómo se trabaja bajo este principio de autonomía contrastado con el marco racional instrumental que lo limitaba a buscar medios para conseguir los fines ya previamente establecidos, aunque se diera la apertura a la elaboración de una Ruta de Mejora que estableciera las estrategias de solución a los problemas identificados en el seno de la escuela. Los objetivos, en un esfuerzo de coherencia, se establecieron en la medida que pudieran orientar a que el trabajo de investigación diera respuesta a los cuestionamientos planteados y se empezara a definir de una forma más precisa el objeto de estudio. Estos objetivos pretendían comprender desde una visión micro – política, el modelo de gestión que acompaña a la actual política educativa en México, específicamente desde las diversas formas en que los directores de educación secundaria han asumido la consigna de ser garantes de la mejora de los centros escolares a través de la coordinación del trabajo de los CTE, particularizando en que estas formas de acción no escapan de la mirada de los partícipes de estos órganos de trabajo colegiado y que ello posibilita o impide que el principio de autonomía de gestión y la construcción de acuerdos para que las prácticas escolares sean producto de un diálogo entre iguales.

## DESARROLLO

Empecé con el acercamiento con quienes ya habían realizado varios viajes y conocido diversas embarcaciones, quienes me aconsejaron no ceñirme a un derrotero fijo e inamovible, permitiendo hacer un viaje más arriesgado e ir construyendo la carta náutica conforme el viaje fuera avanzando.

El reto fue aceptado y pude advertir que mi inicial apuesta se vería mayormente enriquecida al trabajar con una visión micro – política, al considerar como la gestión escolar no puede dissociarse del análisis político (Sverdlick,2006), que ayuda a comprender el por qué el barco se mueve en ocasiones hacia donde no se quiere ir, causa de que la tripulación pudiera amotinarse e ir en contra de quien dirige el barco.

En este sentido, me fue preciso el irme a paños, y establecer un marco conceptual que me permitiera entender la gestión como una de las categorías principales a trabajar. Para ello fue

necesario de dónde había surgido el concepto y cómo se había trasladado al campo educativo y contrastarlo con lo que la racionalidad instrumental ha establecido como referente regulador. Lo anterior permitió distinguir diferentes ámbitos desde donde el concepto de gestión puede ser referenciando, siendo lo escolar como objetivo principal, lo administrativo en su parte más visible y lo pedagógico como marco de comprensión de las prácticas en la escuela, sin dejar de lado su componente político y su implicación en la política. Como complemento de esta recuperación el enfoque de Gobernanza deja ver el cómo los esquemas gobierno de las instituciones de la administración pública se han proyectado en los esquemas de gobierno de la escuela al establecer diversos organismos que se ajustan a la ordenanza de la contraloría y rendición de cuentas a través de figuras como los CTE y los Consejos Educativos de Participación Social (CEPS).

Este lapso de viaje no fue tranquilo del todo y fue necesario entrar en derivas. Esta nueva disposición de viaje permitió centrarse en cómo las tendencias de reformas en el ámbito educativo han definido un mapa geopolítico que permite observar que estas reformas educativas en América Latina han respondido a causas homogéneas como condición para ingresar en el sistema de financiamiento por parte de los organismos internacionales de cooperación económica y han seguido los mismos patrones de diseño de políticas educativas, lo que permite identificar tres etapas, cada una de ellas caracterizada por traer consigo un modelo de gestión al cual deben ceñirse las instituciones educativas para cubrir los parámetros prescritos por los acuerdos internacionales en materia de educación.

En México, las condiciones en que se han establecido las reformas educativas también se han ajustado a la dinámica internacional. Desde los esfuerzos por la descentralización educativa, tratando de universalizar la cobertura de la educación básica y medianamente satisfacer las necesidades de infraestructura, hasta las prescripciones para generar ambientes democráticos que permitan el accionar conjunto para dar solución a los problemas generados en el seno de las instituciones.

En este vaivén de corrientes de agua y viento, los CTE se han erigido como los espacios institucionalizados para el encuentro de maestros, que si bien, desde una perspectiva histórica permitió ubicar el porqué de su emergencia, también bosquejan el cómo no han transitado a convertirse en verdaderos espacios para el diálogo y la concreción de acuerdos. La naturaleza racional instrumental que los acompaña, los convierte en espacios de prácticas rituales de simulación donde el director escolar capea entre dos corrientes de agua: la de la presión de las autoridades verticales y la presión y resistencia que ejerce el colectivo hacia el trabajo.

Opté por retomar la metodología biográfico – narrativa, que retomé de las aportaciones que hace Antonio Bolívar (2002) y Huchim y Reyes (2013), sobre dicha metodología, por el especial énfasis de aplicación en el campo educativo y que además permiten entender el proceso de elaboración de un reporte basado en esta metodología, que permita que sean representadas tanto la voz de los participantes, como la del propio investigador.

La metodología biográfico – narrativa se inserta dentro de las metodologías horizontales, que se han planteado para dar cuenta de la voz de los sujetos quienes vivencian y experimentan estas travesías. Vasilachis (2006), a través de la revisión teórica que realiza, me ha llevado a reconocer que la Investigación Cualitativa es una posición filosófica interpretativa de las formas en el mundo social y que permite su interpretación, comprensión y predicción, basándose en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social, sosteniéndose por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. La validez de este tipo de investigación yace en el conocimiento que proporciona sobre la dinámica de los procesos sociales que generan el dominio para contestar a las interrogantes ¿cómo? y ¿por qué?

En este sentido, la reflexión lleva a la consideración de cuál es el papel que debe jugar el investigador, pues exige de él una profunda sensibilidad para evitar consecuencias entre los participantes (identidad) y que se forme estrictamente en esta metodología, su rigor, sistematización, entrenamiento y flexibilidad, de tal forma que el investigador vuelva una y otra vez al campo para afinar y ajustar la pregunta de investigación, reconsiderar su diseño, recolectar nuevos datos, implementar nuevas estrategias de recolección y análisis y revisar y modificar sus interpretaciones.

La posición de la autora se plantea más interesante cuando define su propuesta de la Epistemología del Sujeto Conocido, frente a la del Sujeto Cognoscente, ya que ello implica que un cambio ontológico en el “quién” es conocido, produce una modificación epistemológica en el “cómo” ese “quién”, ese “otro”, es conocido en el valor de su conocimiento y de su contribución en la interacción cognitiva.

La Epistemología del Sujeto Conocido exige la co-presencia de la Epistemología del Sujeto Cognoscente y la mutua complementación de ambas, el paradigma interpretativo sería entonces el presupuesto de la investigación cualitativa en este ámbito.

Para ello, las historias de vida me permiten dar cuenta de las realidades de dirección que se han presentado en el tiempo y el espacio definidos en esta aventura. Sin embargo hay lastres que ha sido necesario poner o quitar para ir capeando las embestidas del mar. No pude dejar de lado mi propia historia y confrontarla con lo que las charlas, los acercamientos y la observación sobre cubierta presentaban ante mis ojos. Mi mirada poco a poco iba ocupándose de aspectos que hasta entonces no habían sido relevantes ¿sería que más bien estaba mirando de otra forma, desde otro lugar? Lo cierto es que ya no veía las cosas igual. Este encuentro con diferentes historias y formas de conducir embarcaciones, reitero, estas diferentes realidades me pusieron en una encrucijada ¿Qué considerar y que dejar fuera? Es preciso reconocer que realicé hallazgos que debieron quedar al margen, algunos otros viajan de polizontes y uno que otro permanece como fantasma.

## CONCLUSIONES

Los directores han seguido procesos diversos para ascender al puesto funcional que desempeñan, entre las que destacan las relaciones verticales que se generan dentro de la estructura político – administrativa del subsistema educativo estatal y la estructura sindical estatal; las relaciones horizontales generadas por los compadrazgos, amiguismo y su reciprocidad de favores; el esfuerzo personal al impulsar un proyecto en un lugar con necesidad o a través de la meritocracia, cuando este sistema funcionaba a través del sistema de escalafón; y ahora el examen de promoción que los coloca en la posibilidad de ascenso por el sólo hecho (aunque no simple) de acreditar el examen de idoneidad que plantea la política de evaluación de la “Reforma Educativa” 2013.

Asimismo, la trayectoria educativa, no había sido obstáculo para acceder al magisterio y, en el caso de Educación Secundaria del subsistema educativo estatal, a las funciones directivas. Lo que sí es posible identificar es que existía un sistema de propuesta que elegía a quiénes podían ocupar las direcciones escolares y este sistema se encontraba envuelto por una delegación de control y vigilancia que los supervisores podía distribuir según las circunstancias particulares de cada contexto. Lo anterior generaba condicionantes de lealtad y reciprocidad ante la oportunidad otorgada.

De ello se puede derivar que los directores eran valorados por su intervención oportuna ante los conflictos que una nascente disidencia pudiera estar generando en las escuelas estatales, en este sentido este accionar era generado como respuesta de reciprocidad al hecho del pago de favores y en actitud directa de la delegación de poder y control que le era compartido por el supervisor. En este sentido, esta relación de lealtad supervisor – director, signada en esa delegación de poder y control otorgada, garantizaba entregar buenas cuentas por lo que se refiere a la estabilidad tan fuertemente valorada por las autoridades estatales, es decir, que los colectivos docentes se avoquen a cumplir con los propósitos que les habían sido establecidos por las instancias educativas, sin distraerse en cuestiones que pudieran derivar en desacuerdos y conflictos con las autoridades educativas y escolares. Los directores se convierten así en garantes del “buen funcionamiento” de la escuela, pero no así, o por lo menos no en la generalidad, de los resultados académicos del plantel.

Pero ¿qué sucedía en las escuelas? ¿Qué pasaba con el trabajo académico? ¿Cómo se generaban los proyectos escolares? Todo ello era responsabilidad de instancias externas en las escuelas que lo único que se solicitaba era el cumplimiento ritual de una serie de preceptos e instructivos sobre los que se capacitaba a docentes a través de Talleres Generales de Actualización, Reuniones Técnicas, Reuniones de Academia y Cursos Básicos de Formación Continua.

Las políticas reformistas a partir de los años 80’s no sólo en México, sino en América Latina, se encontraron fuertemente condicionadas por los requerimientos de los organismos financieros internacionales y provocaban una homogeneización de enfoques propios de cada momento histórico. Curricularmente hablando, se intentaba incorporar formas de control a través de aparentes preocupaciones por la cobertura educativa y el mejoramiento de infraestructura, dejando como el

argumento más peligroso, la apertura democrática hacia las prácticas escolares, pero generando un sistema instrumental en la forma de hacer las cosas.

En el caso de nuestro país, los cambios en el sistema educativo han obedecido a procesos de presión de los organismos internacionales sobre los gobernantes, en el afán de articular el ámbito educativo a las exigencias del mercado neoliberal, lo que se ha visto mayormente fustigado por el proceso de alternancia en el gobierno en los últimos 20 años.

El proceso de reformas educativas no ha dado tiempo de ver fructificar los proyectos y ni siquiera ha dado pauta a un proceso de evaluación del impacto de cada reforma, asociadas a que tampoco han sido generadas con base en diagnósticos serios.

En este sentido, las reformas educativas se han visto asociadas a la idea de progreso, la cual ha impregnado a la educación desde la entrada en escena de la modernidad. Los elementos que se identifican para poder analizar, evaluar y contrastar reforma, es decir, el destino concreto, los cambios en los entornos para la mejora del aprendizaje; los medios disponibles y adecuados; el grado de responsabilidad de los involucrados, la fuerza que la desencadena y sostiene y su lugar de emanación permiten mirar de forma más amplia el espectro de las intenciones de un proceso de reforma.

Para el caso de México, no existe realmente un aspecto cognitivo que pueda justificar la dimensión del tipo de reforma ejecutada en 2013, más bien, se distingue como consecuencia de un conflicto político (empoderamiento del SNTE, la aparición del Partido liderado por Elba Esther Gordillo), buscando con ello la recuperación del control político por parte del Estado del gran bastión que representa el magisterio y, las presiones de ámbito internacional ante los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales en materia de educación, provocando el que se realizaran copias de modelos ejecutados en otros países e intentar retomar experiencias exitosas europeas, todo como si el mismo remedio curara todos los males. No se recuperó la importancia de la herencia cultural y se ha creído que la “calidad educativa” también es el elemento redentor de la situación general del país, generando que con ello se justifique las medidas de control sobre el magisterio.

En este sentido, la “Reforma Educativa” 2013 a través del Acuerdo 717 (SEP, 2014) hace, discursivamente, una fuerte crítica a la manera en como los proyectos han sido generados desde fuera y sin contemplar las particularidades de cada institución, al ignorar su contexto. Abre la posibilidad de emprender un trabajo colegiado rescatando a los CTE como medio para tal fin, responsabilizando a los directores de la funcionalidad de los mismos, generando con ello que los proyectos sean generados con base en estrategias que se discutan y acuerden en las sesiones de trabajo distribuidas a lo largo del ciclo escolar, es decir, cada escuela, a través de un diagnóstico identificara los problemas que no han permitido mejores resultados y entre todos darán forma a una Ruta de Mejora, que priorice los problemas a atender y las estrategias para dar solución.

Si bien esto no es nuevo, pues ya se habían ensayado esquemas similares, a través de los CTE instituidos desde el ANMEB del 93 y la elaboración de Trayectos Formativos, que se trabajaban

en Educación Básica, pero que cayeron en desuso por no haber brindado los resultados esperados, ante lo cual se recurrió nuevamente a los trabajos por academia.

La diferencia fundamental radica, y que de alguna forma dio pauta para la presente investigación, en que los modelos anteriores ponían al frente de estos trabajos a docentes especializados, capacitados o expertos. Bajo el modelo de Gestión Autónoma que presenta la reforma 2013, ahora son los directores quienes deben asumir esa coordinación y la pregunta que volaba en el aire es si ello no sería más problema que solución.

Los directores se enfrentaron a que habían sido encasillados en actividades eminentemente administrativas. El trabajo académico en secundarias había sido asignado a los subdirectores, que finalmente no lo cubrían a manera cabal, porque a ellos se les delegaba también la función administrativa que los directores no realizaban por cumplir con actividades políticas, sindicales y/o de “gestión”, término que se ha utilizado para justificar el no estar del director en la escuela. ¿Cómo podría el director enfrentar esta responsabilidad?

La resistencia se manifestaba en las sesiones previas al inicio de esta diferente forma de trabajo e incluso, a las reuniones de capacitación algunos directores enviaron a subdirector u orientador técnico, pues ya era una costumbre de que fueran ellos los designados para coordinar los trabajos de capacitación. En las reuniones los cuestionamientos no versaban sobre dudas de cómo resolver algunas inconveniencias, sino más bien, estaban orientados a buscar alguna forma de evadir la responsabilidad, arguyendo que se desconocían muchas cosas y que se sentían limitados para ponerse al frente, y casi implorando que se les permitiera traer a expertos para que disiparan las dudas de los docentes. La respuesta tajante era: “¡no! Esa responsabilidad es desde ahora suya, así que pónganse a leer y cualquier duda estamos aquí para resolverla” (NARDS091-16).

La participación del Director se considera fundamental, al ser él quien puede reorientar el funcionamiento del trabajo colegiado hacia condiciones de integración y participación auténtica, es decir, no como simulación y mucho menos como manipulación.

Considero importante el cuestionar desde esta visión el papel de los consejos escolares dentro de la vida de los centros escolares, pues resulta fundamental la existencia de este tipo de espacios, pero en condiciones democráticas de integración, acción y participación.

Frente a esto, los dispositivos instrumentales colocados en el ámbito educativo, han orillado a los docentes a procesos de acomodación, en donde las prácticas cotidianas preponderan, desde el orden moral, mecanismos de reordenamiento de lo que la escolarización puede generar con los sujetos. Cabría preguntarse y entonces ¿la Gestión Autónoma?

La autonomía en el trabajo de los CTE quedaba sepultada cuando una guía estipulaba lo que había de hacerse, de dónde partir y dónde llegar. Después del primer ciclo escolar en que se retoman los CTE, se realizó una evaluación de los resultados del trabajo auspiciado bajo las nuevas condiciones de organización de dichos consejos.

Dichos resultados se expusieron como parte de la capacitación a directores para el trabajo de CTE a inicios del ciclo escolar 2015 – 2016. Las fallas identificadas estaban sesgadas hacia la acción directiva: el director no preparaba las sesiones, el director no proporcionaba los materiales necesarios para el trabajo, el director no llevaba secuencias, el director no permitía la participación, el director sólo pedía llenar formatos (NARDS091-16). Estas aseveraciones provenían de la sistematización de un cuestionario aplicado a docentes en la última sesión de los CTE del ciclo escolar 2014 – 2015. La acción directiva había sucumbido ante el seguimiento de la guía. A lo anterior habrá que añadir la barrera que ha significado la incorporación de habilidades digitales a todo el proceso de planificación, seguimiento y evaluación del trabajo de los CTE y que la brecha generacional ha provocado que muchos directivos se coloquen en franca desventaja.

Cómo convencer y convencerse de que es necesario generar una dinámica de alteridad, en el sentido que el enfoque de Gobernanza pretende instaurar para el gobierno de las escuelas, que pudiera permitir un trabajo colegiado en dónde se trabaje de manera autónoma y democrática, permeada por un marco transparente de acción y de rendición de cuentas.

Ante esto, me resulta preciso apuntar hacia los presupuestos de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1990), que remite a la situación en que los actores tratan de entenderse desde lo común de sus posiciones, a fin de llegar a acuerdos que les permitan coordinar la acción. Se las llama también acciones conversativas y se las asocia a la investigación racional, al tener la suficiente flexibilidad como para plantear una revisión constante de las posiciones de los comunicantes, de su cultura, para llegar a posturas donde prime la interculturalidad como paradigma cada vez más necesario en la sociedad en que vivimos, y más todavía si cabe si nos circunscribimos al ámbito educativo. Se trata de acciones orientadas al entendimiento y situadas en un marco social, puesto que en la acción comunicativa los participantes no se orientan al éxito, sino bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan armonizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. Por lo tanto, se puede percibir la racionalidad de la acción como la manera en que los sujetos con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento a través de la manifestación simbólica y significativa de sus relaciones con el mundo objetivo, con otros sujetos y consigo mismos. Esto significa que la coordinación de la acción puede conseguirse bien fruto de influencias externas de unos actores sobre otros (acción monológica) o bien fruto de un saber común y, por lo tanto, dialógico (acción comunicativa), aspecto hacia el cual podría configurarse el trabajo de los CTE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*. México: FCE.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dvishiani, G. (1977). *Organización y Gestión*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Ezpeleta, J. (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. México: DIE/Documento No. 20
- Ezpeleta, J. (2000). *Reforma Educativa y prácticas escolares*, en G. Frigerio, Políticas, instituciones y actores en educación. Argentina: Novedades educativas.
- Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M y Adorno, T. (1969). *Dialéctica de la Ilustración*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur
- Julia, D. (1995). *La cultura escolar como objeto histórico*, en Menegus y González (coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. México: UNAMCESU, pp. 131-153.
- Martínez, J. (2010). "El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿Es posible?", en: Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. Pp. 162 -179.
- Miñana, C. (2009). *Haciendo pública la escuela pública, dos caminos*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Pozner, P. (2000). *Gestión Educativa Estratégica*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Sánchez, J. (2002). *Gestión Pública y Governance*. México: IAPEM.
- Sandoval, E.(2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdez.

- Santizo, C. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. México: UAM.
- SEP. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Educación Básica. México: SEP.
- SEP. (2014). Acuerdo No. 717. *Por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México: SEP.
- Torres, R. (2000). *El molde de la Reforma*, en: Rosa María Torres (Coord.) *Itinerarios para la Educación latinoamericana*. Cuadernos de viaje. Argentina: Paidós

## HEMEROGRÁFICAS

- Alfonseca, J. (2005). El papel de la Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal. *Memoria, Conocimiento y Utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. No. 1, Enero 2004-Mayo2005. Barcelona: Pomares.
- Alvariño, C. y otros. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, Año XIII(23), 55 - 82.
- Martinic, S. (2001). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17 - 33.
- Schmelkes, S. (1998). Investigación educativa y gestión escolar: ¿Un binomio ejemplar? En *Caleidoscopio* No. 3, enero-junio. pp. 21-35
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 4(4e), 65 - 84.

