



SIGNIFICADOS DE LOS DOCENTES DE SECUNDARIA SOBRE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES: ¿TRADICIÓN O CAMBIO?

Zoila Rafael Ballesteros

Escuela Normal Superior de México
zoila.rafael@aefcm.gob.mx

Adrián Aguilera Aguilar

Escuela Normal Superior de México
adrian.aguilera@aefcm.gob.mx

Maricruz Aguilera Moreno

Escuela Normal Superior de México
maricruz.aguileram@aefcm.gob.mx

Área temática: Sujetos de la educación

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente es un avance de investigación cuyo propósito es indagar sobre los sentidos y significados que docentes de secundaria otorgan a las reuniones de Consejo Técnico Escolar. Desde una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico, se recuperaron las voces de 22 docentes del Estado de México y Ciudad de México en torno a tres ejes de análisis: los temas del CTE y la manera cómo se abordan, el ambiente laboral que se genera y, por último, sus percepciones sobre estas reuniones. Se codificaron y categorizaron las respuestas obtenidas y se encontró que los CTE son espacios de tradición donde se conservan y transfieren patrones de acción a fin de mantener simbólicamente un sentido de autoridad extrínseca y donde la jerarquía es fundamental para mantener la eficacia y el orden. En contraste, los docentes mantienen formas de resistencia pasiva mediante muestras de desinterés u oposición directa. También se desvela en sus percepciones el deseo de cambio y de transformación de una identidad culturalmente heredada pues las imágenes de sí mismos ya no concuerdan con las actuales desafíos.

Palabras clave: Consejo Técnico Escolar, docentes de Secundaria, significados y sentidos.

Introducción

Hoy en día, con el poder de las redes sociales, es común encontrar Memes que representan construcciones sociales de significado sobre algún fenómeno social. Para el caso del presente estudio, se propuso identificar en grupos de profesores de educación básica, particularmente de nivel secundaria, los significados que han atribuido a las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) celebradas mensualmente durante el ciclo escolar anual.

Como se visibiliza a través de las redes sociales, estos espacios de trabajo colectivo poco motivan al profesorado a participar como agentes autónomos en la toma de decisiones para la mejora de los procesos educativos que transcurren en el centro escolar. Por el contrario, suelen referirse a ellos como momento para realizar convivios, lo que les motiva y genera mayor significado. Cruz (2007) en su estudio mencionaba al respecto que el receso y la comida lo consideraban el mejor momento para el intercambio pues es ahí es donde el maestro tiene...

un momento de esparcimiento para despejar la mente, estableciendo pláticas más laxas referidas a temáticas personales, ponerse al día entre colegas sobre los últimos acontecimientos del medio magisterial o de la escuela, sacar a relucir asuntos no considerados en la orden del día (p. 862).

Cabe señalar que es a partir del ciclo escolar 2013-2014 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) pone en marcha la reactivación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en todas las escuelas de educación básica del país con el propósito de atender tres prioridades: “garantizar la normalidad mínima escolar, mejorar el aprendizaje de los alumnos con énfasis especial en lectura, escritura y matemáticas y poner un alto a la deserción escolar” (SEP, 2014, párr. 2).

En dichos CTE participan docentes y directivos de cada escuela y se llevan a cabo en dos fases: la primera considerada como intensiva y se desarrolla en la semana previa al inicio del ciclo escolar; la segunda, durante ocho sesiones calendarizadas el último viernes de cada mes a lo largo del ciclo escolar. Estas reuniones son de carácter obligatorio y abarcan la jornada escolar establecida según la modalidad educativa (preescolar, primaria o secundaria).

Los CTE son creados para brindar un espacio y, a la vez, una oportunidad para que cada escuela analice de manera autónoma y democrática sus problemáticas y con base en ello construya un proyecto de desarrollo institucional que permita la mejora educativa en cada plantel. Para la Secretaría de Educación Pública, el CTE se encarga de tomar y ejecutar decisiones comunes para cumplir de manera satisfactoria el “máximo logro de los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2014, párr. 14).

Sin embargo, esta idea se fue viviendo de diferente manera en cada institución educativa, como lo señalaban Justa Ezpeleta (1990) y Fierro y Rojo (1994), y son pocas las escuelas que centran su atención en el análisis de problemas pedagógicos, pues dan más énfasis a temas de organización del ciclo escolar, asignación de las comisiones, o bien como se observa hoy en día, atender y agotar las agendas de trabajo enviadas por la Secretaría de Educación Pública.

González, De la Garza y de León (2016) afirman, al igual que Cruz (2007), que los CTE son espacios ritualizados. Coinciden en que la cultura institucional juega un papel importante para comprender el funcionamiento de los mismos así como el éxito o no de los propósitos para los que fueron creados.

Para Carro, Lima y Carrasco (2018), estos espacios académicos no han logrado su consolidación debido a que las dinámicas que emergen están cargadas de inercias y rutinas, que poco abonan a la mejora educativa y menos aún atienden las necesidades de la población escolar. Asimismo, consideran al igual que Cruz (2007) y Luna (2021) que no se ha logrado transitar al desarrollo de un verdadero trabajo colectivo y colegiado que permita generar la autonomía del profesorado en la toma de decisiones.

Para todos estos autores, en los CTE emergen también prácticas de resistencia hacia las políticas educativas y las formas de organización que se imponen. Carro, Lima y Carrasco (2018) agregan que entre las problemáticas que enfrentan estas reuniones académicas se encuentran: que no existe una planeación para las estrategias de mejora sustentadas en un diagnóstico riguroso que oriente las acciones a seguir; las políticas educativas no tienen una visión a largo plazo y carecen de una coordinación entre de las dependencias educativas y el trabajo pedagógico desarrollado en las instituciones educativas; la autonomía que representa el trabajo colegiado se ve mermado en la medida en que se está a la espera de instrucciones que se emitan por parte de las autoridades educativas, por lo que la participación por parte del colegiado docente se torna pasiva para atender las prioridades educativas de la escuela pues se genera una dependencia a la guía que emite el área central, que deja de ser flexible y se vuelve rigurosa al interior de las escuelas.

Otro de los problemas que señalan los autores es la falta de estrategias de seguimiento y evaluación de la Ruta de Mejora y Estrategia Global que reoriente las acciones para atender las problemáticas de la escuela y falta de seguimiento y vinculación entre las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de CTE.

Como se documenta en las investigaciones citadas, a una década de haberse reactivado los CTE, los problemas educativos en las escuelas no han sido atendidos de manera clara y sistemática; por el contrario, las agendas políticas son las que marcan las prioridades a discutir en cada una de las reuniones que se llevan a cabo en dichos espacios académicos. Tan solo, en el presente ciclo escolar, se ha priorizado la capacitación de los docentes para atender un nuevo modelo educativo que está por iniciar en el siguiente ciclo escolar y que corresponde a la propuesta educativa del presente gobierno respecto a la Nueva Escuela Mexicana, de tal forma que el docente se ve en la necesidad de atender dichas demandas con poco margen de

autonomía para tomar decisiones colectivas sobre las necesidades educativas de cada plantel. Por lo que nos preguntamos ¿qué significan para los docentes las reuniones de CTE?, ¿qué sentido le otorgan a dichas reuniones para atender las realidades educativas de cada escuela?, ¿cómo viven las reuniones de CTE de manera cotidiana en la escuela? y ¿qué dificultades enfrentan durante su realización?

Los propósitos que orientan la presente investigación son describir, comprender e interpretar los sentidos y significados que construyen los docentes sobre las reuniones y el trabajo que se desarrolla en las juntas de CTE, así como identificar las dificultades que enfrentan.

Desarrollo

Es importante señalar que los CTE tienen su origen en la década de los años 30 del siglo pasado con el propósito de fortalecer un ideal socialista impulsado por el entonces gobierno del General Lázaro Cárdenas, que tenía el interés de fomentar una cultura participativa en las escuelas de educación primaria (SEP, 2014). Sin embargo, en 1982 y con base en la publicación de los acuerdos 96, 97 y 98, que establecía la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica (en ese momento integrado solo por el nivel primaria y secundaria), surge la figura de Consejo Técnico Consultivo fortalecido en 1992 a través de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica y Normal, que establecía el marco legal para promover la participación social y con esto fortalecer las prácticas de autonomía de gestión dentro de las escuelas.

Al respecto, como refiere Luna (2022), no se vislumbraban aún estas reuniones en el Acuerdo 98, pues entonces se otorgaba al Director del plantel el poder para presidir las reuniones y decidir si los acuerdos que se derivaban de ellas podían ser tomadas en cuenta, rechazadas o diferidas, incluso no ser consideradas por el inspector de la Zona Escolar.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización Educativa y la mirada de nuevas tendencias internacionales a favor de descentralizar las decisiones educativas, los Consejos Técnicos Consultivos se fueron transformando y en el 2003, bajo el gobierno del entonces Presidente Vicente Fox, cambia su denominación y se convierte en Consejo Técnico Escolar. De acuerdo con Luna (2022), se configura un marco normativo para su funcionamiento y entre sus componentes se encontraban “la participación social, la autonomía de gestión y la corresponsabilidad...Su funcionamiento efectivo constituía uno de los estándares de la gestión educativa estratégica” (p. 2).

El discurso político de la reforma educativa de 2013 enfatizó la autonomía de gestión plasmada en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como en la Ley General de Educación, en los artículos 22 y 28bis, así como en el acuerdo 717. De esta manera, la SEP (2014) generó acciones para promover en las escuelas una autonomía en la gestión y para que la comunidad escolar tomará decisiones de manera activa y participativa

hacia la mejora educativa. Los CTE, por tanto, se convertían en un espacio de mejora del servicio educativo mediante la toma de decisiones pertinentes y oportunas así como el fomento del desarrollo profesional docente y directivo (SEP, 2017).

Las diversas reformas educativas de los sexenios subsecuentes fueron colocando a los CTE como espacios democráticos y, a partir de la Reforma Educativa del 2019, se le atribuyó funciones para conformar un Comité de Planeación y Evaluación que formulara un Programa Educativo de Mejora Continua (PEMC) y fortaleciera la infraestructura y el equipamiento de los planteles; promoviera la mejora en el avance de los planes y programas de estudio, la formación y las prácticas de los docentes, la asistencia y mejora del aprovechamiento escolar de los educandos, entre otras prioridades (Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, 2019). En la actualidad, la Nueva Escuela Mexicana (2021) considera que a través de dicho programa se expresan “las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana” (p. 7).

Con base en la importancia histórica y fundamentos legales respecto a su organización y funcionamiento, resulta importante recuperar la voz de los docentes con el propósito de conocer cómo viven, significan y le dan sentido a estos espacios de encuentro académico, de ahí que esta investigación se sitúa en un paradigma cualitativo interpretativo desde una perspectiva fenomenológica. Como refiere Hursserl (como se citó Gurdián-Fernández, 2007), “es el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona” (p.150). De esta manera, permite interpretar los significados que las personas le otorgan al mundo, comprender sus acciones a través de la descripción y análisis de la realidad que viven.

Para dar cuenta de los significados y sentidos que los docentes otorgan a las reuniones de CTE, se aplicaron 22 cuestionarios a docentes de secundaria que laboran en diferentes instituciones de la Ciudad de México y Estado de México. El cuestionario estuvo orientado hacia los siguientes ejes de análisis: los temas del CTE y la manera cómo se abordan, el ambiente laboral que se genera y, por último, las percepciones sobre estas reuniones.

Se codificaron las respuestas obtenidas a través del cuestionario y organizaron las mismas en diversas matrices con el propósito de identificar las tendencias en los discursos de los informantes. Se identificó con un código a cada docente asignando la letra “P”, que significa “profesor” y el número correspondiente al orden en que se recibieron las respuestas. De este modo, “P1” corresponde al primer docente en enviar el cuestionario resuelto.

El análisis se llevó a cabo mediante la triangulación de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la reinterpretación de los investigadores. Dentro del triángulo estuvieron en juego los sentidos y significados atribuidos a las reuniones del CTE, los cuales fueron organizados para su presentación en las siguientes categorías sociales.

Resultados

El CTE como tradición

El CTE es un heredero en el tiempo de las formas como se han venido llevando a cabo las reuniones de docentes por décadas. Aquí se llevan a cabo actos que se repiten y mantienen como un componente esencial de la vida escolar, por lo mismo moldean la cultura institucional y organizacional de las instituciones educativas. De acuerdo con autores como Jacinto (1994) y Shils (1991), una tradición puede tener dos sentidos: aquellas artísticas y culturales que son socialmente muy apreciadas porque representan la originalidad idiosincrática de una nación; o bien, un síntoma de conservadurismo: “un modelo normativo de la acción y de creencias que son recordadas como inútiles y molestas” (como se citó en Madrazo, 2005, p. 117). Ambas definiciones suelen estar construidas desde diferentes factores como:

el grado de conciencia de la importancia conferida por generaciones anteriores a la tradición; la memoria de sus portadores; el interés por la conservación de los vínculos con el pasado; el grado de resistencia ante los cambios e innovaciones, y la posibilidad de adaptación del fenómeno tradicional a la realidad (Madrazo, 2005, p. 118).

Todos estos factores refieren a un sentido de “preservación del pasado”, ya sea con fines de salvaguardia, o bien de adaptación a aquello que se transmite o entrega, a modo de legado. En este sentido, de acuerdo con los diversos testimonios, el CTE es un espacio donde la estructura y organización del mismo no cambia. Siempre hay una agenda prescrita por parte de la SEP que suele trabajarse acríticamente, importando solo la transmisión de los puntos a tratar a modo de transmisión de comunicación y testimonio de memoria.

Como se lee en las siguientes respuestas ante la pregunta de cómo se desarrolla el CTE en sus escuelas, los docentes coincidieron en lo siguiente:

Es estructurado. Se sigue la guía del consejo técnico que envía la SEP. La directora explica, comenta los ejercicios y nosotros los realizamos, al finalizar compartimos la información. Algunas veces hay desviaciones por comentarios de los compañeros (P14).

Se desarrolla a través de un guión y se abordan los puntos principales; el objetivo es reflexionar desde nuestro contexto escolar las situaciones que se presentan y dar respuesta y/o generar los productos conforme al material de CTE (P1).

Previamente al inicio de ciclo escolar, subdirector académico asigna el rol por grado, y en cada CTE nosotros organizamos y presentamos el trabajo a desarrollar. El colectivo participa y entrega las respectivas actividades sugeridas por grado (P2).

Estas respuestas fueron similares en los 22 informantes. Para ellos la finalidad es cumplir con la agenda establecida por las autoridades y llegar a los mismos resultados esperados. En ninguna respuesta se señala que exista lugar para otra dinámica de interacción que no sea la de coincidir. De hecho, las acciones que describen son de pasividad, por tanto según los docentes, llevan al aburrimiento y desinterés, tal como lo señalan en las siguientes opiniones sobre el ambiente de las reuniones:

Se da lectura y exponemos; es aburrido. Sin mucho que proponer (P.15).

Es en general calmado, aunque por parte de cerca de un 80% de los docentes de mucho desinterés (P3).

De respeto, abierto a opinar, falta de compromiso de algunos docentes, aburrido, repetitivo.

El último comentario concede que existe la posibilidad de opinar; sin embargo, los docentes a menudo optan por lo contrario. Esta actitud se encontró manifiesta en otros testimonios que describen el tipo de temática que se aborda en los CTE y que, en apariencia, no despiertan una inquietud genuina por debatirlos, pues como se lee a continuación las temáticas son recurrentes.

Los temas que nos envía la SEP para cubrir ese día y al final temas de relevancia para la comunidad escolar, pueden ser conducta, aprovechamiento, limpieza, etc. (P4).

Los puntos que marca la guía para el consejo y algunas estrategias para la mejora (P8).

Además de la guía, casos particulares de cada profesora, planeamos próximas fechas a celebrar, compartimos cursos de capacitación (P16).

Los asuntos generales que atañen a la organización de la escuela.

Los informantes expresan sobre los puntos a discutir que estos ya son legados y transmitidos por las autoridades. Aunque la agenda es más abierta, cuando se trata de los asuntos generales, estos pueden variar según los diversos contextos escolares y su problemática, pero la estructura y organización de los CTE es la misma. Por ello, estos resultados coinciden con Madrazo (2005) en que existe un formato que busca preservar los modelos de acción pasados, para así mantener la respetabilidad y autoridad que viene respaldada por un “proceso de acumulación cultural que controlan y cuidan sus poseedores” (126). En este caso, las autoridades hacen lo posible por mantener la tradición de los CTE en aras de una reiteración simbólica de su importancia y por ello el respeto a un formato de origen.

El CTE como posibilidad de transformación y cambio.

Al solicitar la opinión de los docentes sobre el CTE, hubo menos respuestas lacónicas. Es decir, se observó un discurso más elaborado y en todas aparecían sugerencias de cambio. Y, si bien, coincidían todos en que estos espacios abren posibilidades para la participación y el diálogo, dicha potencial transformación aún no es posible, a saber:

Creo que se deberían de reducir, hay ocasiones en las que no veo un objetivo claro por parte de los materiales que envía la SEP, ya que cada contexto es totalmente diferente y, por ende, cada escuela genera estrategias totalmente diferentes (P1).

En general son amenas con los compañeros; sin embargo, desde mi perspectiva son infructuosas ya que en el caso de mi plantel educativo no se suelen aterrizar las ideas que se plantean en la junta. Además que se dejan de lado aspectos importantes en cuanto a la organización del plantel refiere. Considero que los compañeros asistimos a la junta por cumplir la tramitología (P3).

Que es un buen espacio para el diálogo y propuestas para mejorar ámbitos escolares; sin embargo, se toma ese espacio meramente como el buzón de quejas, en donde los directivos se quejan del trabajo de los docentes, los docentes se quejan del trabajo o disciplina de los alumnos y todos buscan culpar a alguien más de los resultados que se están presentando, pero no se llega al punto de la reflexión, solo se establecen los responsables de las distintas actividades exigidas por las autoridades educativas (P5).

Encontramos en las construcciones de significado de los profesores de secundaria una aceptación y convencimiento genuino de que estos espacios son importantes para cumplir con los propósitos para los que fue creado el CTE, sin embargo el formato es trillado, predecible y debe cambiarse. Las percepciones sobre las reuniones adquieren connotaciones negativas como el hecho de ser el “buzón de quejas” y de “tramitología”, donde no se “aterrizan las ideas”. Al parecer, el obstáculo mayor a vencer en los CTE es la estructura y dinámica de desarrollo.

Conclusiones

Los CTE que se vienen desarrollando mes con mes en las escuelas del país han adquirido un mismo formato que en apariencia solo interesa o atrapa la atención de los profesores cuando pierde su naturaleza predecible. Es decir, cuando se aterrizan y discuten colectivamente los problemas que la comunidad escolar considera relevantes y sustantivos para la mejora de la institución educativa y alumnado.

Otro gran desafío encontrado en este estudio es la dinámica de interacción y diálogo pues a decir de los informantes, suele estar designada y hay poco tiempo para un “verdadero”

intercambio de ideas y puntos de vista, por tanto los puntos de la agenda no se construyen sino que solo se transmiten e imponen en medio del aburrimiento.

Es posible que las comunidades escolares no sepan en realidad cómo construir un diálogo efectivo y participativo o bien no quieran hacerlo, para no posibilitar los cambios anhelados ni enfrentarse a temas neurálgicos y latentes que escindiría la participación letárgica de los asistentes. Un enfoque más dialógico implica fomentar la interacción, promover el aprendizaje y reflexión crítica colaborativamente; verse a sí mismos y a los otros como verdaderos agentes de cambio ante los problemas y retos educativos y no como los herederos de una tradición.

En resumen, en las respuestas obtenidas por los informantes, se encontró que los profesores suelen lamentar estas actividades ritualizadas, y el participar en un ejercicio de consenso que al final no resuelve. Asimismo, la interpretación de este estudio, si bien no es representativa de un amplio grupo de profesores, toma relevancia al desvelar algunos de los significados y sentidos que estos actores atribuyen a una de las formas cotidianas de participación de mayor interés e importancia para la mejora educativa del nivel básico, mismo que debe modificarse para alcanzar sus propósitos.

Referencias

- Carro, O. A., Lima, G. J. A. y Carrasco, L. M. E. (2018). Los Consejos Técnicos Escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-30.
- Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Cruz González, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 841-865
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 1333. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. <http://es.scribd.com/doc/28993719/El-CT-Un-Encuentro-de-Maestros-eBook>
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación educativa*. Colección IDER.

- Jacinto Zavala, A. (1994). La tradición y el mundo histórico en la filosofía tardía de Nishida Kitaro. *Relaciones*, 59, 151-180.
- Luna Guzmán, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882.
- Madrazo Miranda, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepec*, 9, 115-132. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28150907.pdf>
- Nueva Escuela Mexicana (2021). *Programa Escolar de Mejora Continua: un primer acercamiento al PEMC*. <http://www.nuevaescuelamexicana.mx/programa-escolar-de-mejora-continua/>
- SEP (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. [https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014/5/23, 19:14](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014/5/23,19:14) El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente* [https://www.redalyc.org/journal/140/14072628008/html/ 17/17](https://www.redalyc.org/journal/140/14072628008/html/17/17)
- SEP (2017). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017
- Shils, E. (1981). *Tradition*. Cambridge University Press.