

# Gestión escolar pro-pandemia. Alternativas para desistir lo administrativo-gerencial

Lucia Paredes Rojas\*

## Resumen

La gestión escolar es un concepto polisémico incorporado de forma paulatina en la educación básica. Con la pandemia de la COVID-19 es importante reflexionar su pertinencia para continuar el acto educativo. El presente trabajo explicita el proceso de gestión escolar durante la educación a distancia en dos primarias públicas al sur de la Ciudad de México. Es parte de un estudio más amplio desde la perspectiva cualitativa con diseño etnográfico. Se utilizó la observación participante, entrevistas en profundidad y revisión documental mediadas por dispositivos y *software* tecnológico. Los hallazgos explicitan una gestión con sentido técnico-administrativo que trastoca la intencionalidad pedagógica. Se proponen alternativas para re-pensar su proceso y responder a los desafíos pandémicos. La intención es construir aprendizajes en las y los estudiantes a partir de sus condiciones económicas, sociales y culturales reales (pro-pandemia).

## Palabras clave

Gestión educacional ; Educación básica ; Educación a distancia ; Pandemia

## Abstract

School management is a polysemic concept gradually incorporated into basic education. With the COVID-19 pandemic, it is important to reflect on its relevance to continue the educational act. The present work makes explicit the school management process during distance education in two public elementary schools located in the south of Mexico City. It is part of a larger study from a qualitative perspective with an ethnographic design. Participant observation, in-depth interviews, and documentary review mediated by technological devices and software were used. The findings make explicit a management with an administrative technical sense that disrupts the pedagogical intention. Alternatives are proposed to rethink this process and respond to pandemic challenges. The intention is to build learning in students from their real economic, social and cultural conditions (pro-pandemic).

## Keywords

Educational management ; Basic education ; Distance education ; Pandemic

\* Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM-X), México (lucyparedesipn@gmail.com).

## Introducción

**L**A CRISIS pandémica por la COVID-19 está paralizando al mundo. Por un lado, se establecen medidas de aislamiento social para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto; por otro, no se sabe con exactitud qué hacer ante una crisis de esta magnitud. La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 2020) augura efectos devastadores en América Latina (AL) y El Caribe, sobre todo en grupos que sufren distintas formas de exclusión. Los ámbitos en que incide la pandemia son múltiples. Las desigualdades sociales se agravan porque el impacto y la capacidad de respuesta es diferente, esta situación complica la toma de decisiones pertinentes. El sector educativo no es la excepción.

Los sistemas educativos en AL están implementando propuestas sin precedentes para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, principalmente en el nivel básico. De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (SITEAL-UNESCO, 2021) sobresalen cuatro acciones principales:

1. El cierre de las escuelas y la educación a distancia.
2. Apoyo a docentes, estudiantes y sus familias para el trabajo a distancia.
3. Atención a la salud y el bienestar integral de docentes, estudiantes y sus familias.
4. Ajustes curriculares.

México siguió estas mismas líneas de acción, pero con cierta particularidad. La educación a distancia se centró en programas transmitidos por radio y televisión. También, dispuso plataformas virtuales y divulgó materiales educativos digitales e impresos en una gran diversidad de lenguas indígenas. Promovió cursos en distintos actores educativos para el desarrollo profesional y el bienestar socioemocional. Ajustó los calendarios escolares, evaluaciones, aprendizajes esperados y se crearon dos asignaturas más: vida saludable y formación cívica y ética. La puesta en operación de este discurso fundado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a partir de la suspensión oficial de clases, el 23 de marzo de 2020 (SEP, 2020a).

La pandemia provocó un cambio inesperado en la educación básica. La modalidad a distancia se instaló como innovación para contener el virus. No obstante, Ezepeleta (2004) refiere que la apropiación de prácticas innovadoras es inherente a los contextos y a los procesos escolares. La perspectiva de la construcción política de la innovación reconoce un trayecto que parte del planteamiento del gobierno hasta la dinámica interna de las escuelas en función de la administración y orga-

nización que sustenta su gestión. En esta última, cambia, aún más, porque son los docentes quienes dan sentido práctico en su contexto escolar a partir de sus conocimientos, creencias y habilidades. Hay una constante recontextualización que moviliza los cambios que se proponen desde el discurso del sistema educativo nacional (SEN).

Por ello, es importante reflexionar el acontecer cotidiano en la escuela a partir de la conducción y función interna que guía la educación a distancia. Aquí, surge el concepto de *gestión escolar* (GE) que se entiende como:

el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela —ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes—, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares (Ezpeleta, 1997, p. 102).

La GE como proceso para organizar, dirigir y coordinar la enseñanza y el aprendizaje es innegable, porque responde a un contexto social y cultural específico (Hallinger, 2013). Es imprescindible comprender qué se hace y cómo pueden mejorarse las prácticas de gestión en las comunidades educativas a partir del trabajo cotidiano de los sujetos pedagógicos de primera línea: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia.

En México, las distintas condiciones económicas, sociales y culturales han provocado una ausencia notable de los estudiantes en la educación a distancia. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) de 54.3 millones de personas de 3 a 29 años en el 2020, el 62% (33.6 millones) estuvo inscrita en el ciclo escolar 2019-2020. El grupo de 6 a 12 años tuvo la población más alta (98.7%), corresponde al nivel básico, en particular a la escuela primaria. Mientras que del total de inscritos el 2.2% (738.4 mil personas) no concluyó el ciclo escolar. Aquí, la secundaria fue el segundo en todos los niveles y el primero en educación básica que tuvo el porcentaje más alto de no conclusión con 3.2%, preescolar 2.2% y primaria 1.1 por ciento. En el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones de personas (de 54.3 millones de 3 a 29 años). Los grupos de edad con más población inscrita son 6 a 12 años (97.6%) y 13 a 15 años (89%) relacionados a la primaria y secundaria. De los 21.4 millones de personas no inscritas, 5.2 millones no lo hicieron por dos motivos: la COVID-19 y falta de recursos económicos. De estos, la educación básica concentra 3 millones, 1.3 millones por la primera razón y 1.6 millones por la segunda.

El 18 de enero de 2021 la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) reportó la comunicación de alumnos en el primer periodo del ciclo escolar 2020-2021. En

suma, el 84.2% tiene comunicación sostenida, el 9.8% comunicación intermitente y 4.2% comunicación prácticamente inexistente. Los datos no son concluyentes porque algunas entidades federativas no reportaron el nivel de comunicación (SEB, 2021). Las cifras son alarmantes e interesa saber:

- ¿Cómo gestionan los colectivos docentes en primarias públicas la educación a distancia para continuar con el acto educativo?
- ¿Cómo caracterizar una GE que responda a las diversas necesidades de las y los estudiantes de educación primaria?

Quizás, hay que recordar que la GE se pensó para tratar la deserción y el rezago escolar (Guerra, *et al.*, 2009). Es decir, priorizar la dimensión pedagógica (Ezpeleta y Furlan, 1992), pero sin desatender la relación interdependiente con otros aspectos que regulan la vida escolar cotidiana (Ezpeleta, 2004).

La contribución está estructurada en cinco apartados. El primero aborda los distintos acercamientos de la GE para explicitar las concepciones que la guían. El segundo refiere al proceso metodológico empleado como parte de un proyecto de investigación más amplio. El tercero desarrolla el trayecto del concepto en las reformas educativas en México. La intención es identificar las tendencias y el enfoque en su planteamiento. El cuarto reflexiona la práctica de la GE en la educación a distancia en la cotidianidad a partir de las dimensiones que la posibilitan. Por último, se perfilan posibles alternativas que afronten los desafíos de la GE durante la pandemia en atención a las condiciones económicas, sociales y culturales de los estudiantes (pro-pandemia). Finalmente, comenzar a configurar escenarios futuros (post pandemia).

## La gestión escolar. Un concepto polisémico

La GE en su escala micro tiene amplios significados en la literatura. El interés de su estudio está vinculado con el argumento del informe Coleman (1966). Allí, se señaló que la escuela no tenía una relación directa con el rendimiento del estudiante pues, se debía a su origen familiar, condición social y cultural. Más tarde, esta conclusión fue cuestionada porque había escuelas con alumnos de gran desventaja sociocultural que lograban altos niveles de desempeño. La búsqueda de explicaciones enalteció la dinámica interna escolar y se originó el movimiento de las escuelas eficaces (Murillo, 2004; Zorrilla y Pérez, 2006). Alvarino *et al.* (2000) señalan que la eficacia escolar se logra mediante una buena gestión, ya que incide en el tipo de liderazgo y conducción, clima organizacional, aprovechamiento óptimo de recursos humanos y tiempo, planificación del trabajo y administración de materiales. La

gestión tiene la posibilidad de alterar las variables de origen y potenciar el desempeño en estudiantes y escuelas.

En México, el debate sobre la GE aconteció a raíz del Seminario Internacional: *La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas* en junio de 1991. Un año después, la OREALC-UNESCO publicó en Chile las memorias del evento bajo el título: *La gestión pedagógica de la escuela*. El punto clave fue poner distancia con las propuestas estadounidenses dominantes que la situaban desde un enfoque de *management* (Furlan, 2009).

Desde esa época y a nivel internacional surgieron un sinfín de estudios, propuestas y términos para su conceptualización, como: *school-based management* (Brown, 1990), gestión de la escuela (Casassus, 2000), gestión educacional (Volante y González, 2002), gestión educativa (UNESCO, 2011), gestión centrada en la escuela (Santizo, 2012), gestión institucional (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017), entre otros. La idea que impera es que la GE está fuertemente vinculada al cambio educativo que dista de la lógica burocrática, aquella con fuerte verticalidad, que explicita división y estandarización del trabajo, además, descuida el aprendizaje (Pérez-Ruiz, 2014).

Entre estas significaciones es posible identificar dos lógicas. Primera, la que asume un carácter normativo, inmediato y lineal para optimizar el servicio educativo. Sitúa a la GE en correspondencia con las orientaciones de la nueva gerencia pública. Hay una triple alianza que la impulsa: práctica directiva-evaluación-calidad educativa. Se piensa que la escuela al responder a ciertos estándares o parámetros mejorará los aprendizajes en una situación directa. La formación directiva es indispensable para asegurar un liderazgo eficaz con el fin de provocar innovación y cambio. Aunque las propuestas varían, se notan aspectos comunes, unos con más fuerza que otros (Pozner, 1995; Schmelkes, 1995; Lavín y Del Solar, 2000; López, 2010; Álvarez y Casas, 2008).

Segunda, la que manifiesta un carácter dinámico, subjetivo y situado para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce a la escuela como un espacio social no fijo ni homogéneo porque confluyen una variedad de intereses, ideologías, creencias y costumbres de los sujetos participantes. Hay relaciones de poder que encauzan la toma de decisiones. Fuerzas internas entre los integrantes que se oponen y negocian. Por ello, sitúa a la GE con cierta especificidad en función de todo lo que ocurre en la realidad escolar (Ball, 1989; Ezpeleta y Furlan, 1992; Tello, 2008; Navarro, 2002).

Estas lógicas se asocian con los paradigmas planteados por Casassus (2000), pero no se enmarcan en modelos de gestión específicos como él lo hace. Vincula dos representaciones del mundo con un tipo de gestión. Por un lado, la concepción de un universo estable donde el contexto es invariante, el cambio acumulativo y las

personas de tipo trivial, ya que obtienen un mismo resultado al utilizar un insumo definido. Las prácticas de gestión se sitúan desde lo técnico-lineal-racionalista. Por otro, un universo inestable con un contexto complejo, un cambio turbulento y personas no triviales. La gestión se caracteriza por ser emotivo-no lineal-holístico.

En ambas clasificaciones, la GE manifiesta una comprensión del proceso educativo, una intencionalidad en la formación y un sentido del vínculo realidad social-acto educativo.

### Proceso metodológico

Este trabajo se construye en función del primer acercamiento al campo sobre el proyecto doctoral de GE cotidiana en primarias públicas generales al sur de la Ciudad de México. Se ubica en la perspectiva cualitativa mediante cuatro supuestos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos: lógica inductiva; construcción social de la realidad; sujetos sociales, históricos y culturales; así como validez ecológica (Sánchez, 1998; Bertely, 2000; Bryman, 2012).

Es un diseño etnográfico que permitió acceder y permanecer en la vida escolar en un tiempo prolongado para sacar a la luz lo desconocido, la voz y la práctica social de los actores escolares (Bertely, 2000; Rockwell, 2009). Se realizó observación participante en dos escuelas primarias a través de plataformas virtuales durante el taller intensivo de capacitación del ciclo escolar 2020-2021, sesiones ordinarias y extraordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE) y reuniones emergentes o programadas por los directivos. Asimismo, entrevistas en profundidad por videollamadas a docentes y personal de dirección para conocer su experiencia al inicio de la pandemia y durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Se recurrió a una revisión documental de las normas oficiales de GE, acuerdos y comunicados sobre la educación a distancia y materiales del CTE. En los siguientes apartados se presentan los hallazgos construidos en el proceso de análisis a partir de los discursos y prácticas de los actores educativos, los conceptos teóricos y la interpretación de la investigadora (Bertely, 2000).

### La gestión escolar en las reformas educativas de México

La GE se incorporó de forma paulatina en la educación básica. A principios de los años 90 acontecieron diferentes encuentros educativos. Se planteó la función de la educación y se firmaron acuerdos internacionales. Uno de los propósitos fue constituir una escuela capaz de enfrentar la crisis económica, social y política, principalmente, en América Latina y el Caribe. El desafío priorizó la participación y autonomía de las comunidades escolares a través de un proceso de gestión centrado

en la escuela (Guerra *et al.*, 2009). La gestión educativa (escala macro) se incorporó como nueva forma de organizar el proceso educativo frente a los cambios sociales y en respuesta a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, definidas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (Namo de Mello, 1998). La GE (escala micro) se dirigió al aprendizaje con el fin de tratar el fracaso, repetición y deserción escolar (Guerra *et al.*, 2009).

En México, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) inició las reformas educativas. Diagnosticó y puso énfasis en criticar la baja calidad que existía, así como la indiferencia con el desarrollo mundial que la globalización asignaba. Para entonces, el SEN se adhirió a los acuerdos internacionales, estableció sistemas de evaluación nacionales e impulsó la descentralización. Este último, incorporó a la GE a partir de diversos programas y proyectos en varias entidades del territorio. La práctica directiva tomó importancia para guiar la gestión de cada escuela (Schmelkes, 1995; Zorrilla y Pérez, 2006). Del 2001 hasta el 2016 se estableció en algunas escuelas del país mediante el Programa Escuelas de Calidad (PEC, SEP, s/f). Iniciativa que llevó a la GE hacia la administración de recursos financieros subordinando a la dimensión pedagógica. Las autoridades locales se interesaron en obtener recursos económicos y materiales, pues era urgente atender la precariedad de los servicios básicos de la escuela para su funcionamiento (Zorrilla y Pérez, 2006; Paredes, Badillo y Vizcarra, 2017).

En el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), la GE adquirió carácter oficial en todas las escuelas de educación básica. Al reformar el artículo 3º Constitucional en 2013 se privilegió la calidad y dispuso que un medio para su logro debía ser la gestión de la escuela. Se responsabilizó a directoras y directores de mejorar la infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básica y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia se involucraran en la resolución de los retos que la escuela enfrenta (Gobierno de México, 2013). La GE se tornó a la administración de recursos financieros y materiales para lograr una calidad entendida como producto. Estuvo relacionada con las recomendaciones de la OCDE (2010): fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas y aumentar la autonomía escolar. De manera práctica y bajo la iniciativa *La Escuela al Centro*, se recurrió al Banco Mundial para implementar un proyecto para el fortalecimiento de la autonomía de GE de 2015 a 2018 en siete estados de la República Mexicana. La finalidad fue identificar su impacto en la calidad educativa a partir de resultados en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (SEB, 2015).

Ornelas (2020) enfatiza que la propuesta fue producto de tendencias internacionales e ideada por el gobierno en turno en una dialéctica entre lo global y local. Incorpora elementos ideológicos del proyecto neoliberal y del proyecto participativo

porque privilegia el liderazgo y la planeación estratégica como enfoque gerencial, tal como lo establece la OCDE. Al mismo tiempo, reconoce el trabajo colectivo a través de fortalecer el CTE y el Consejo Escolar de Participación Social (Ornelas, 2018). Esta dicotomía también se expresa con la iniciativa *La Escuela al Centro* porque mostró un lado humanista y participativo al posibilitar una educación como responsabilidad compartida. Empero, tomó otro sentido al desarrollar clubes de autonomía curricular. En su mayoría, con propuestas de agentes externos dedicados a la venta de servicios variados (SEP, 2019). Intención que no prosperó porque respondía a condiciones específicas que las escuelas no tenían como materiales, espacios, recursos y tiempo.

La reforma al artículo 3° Constitucional de 2019 del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) ha manifestado dejar atrás la ideología neoliberal y concreta que el Estado se compromete a garantizar los materiales didácticos, la infraestructura educativa y las condiciones del entorno para conseguir los fines que se plantean (Gobierno de México, 2019a). La GE no se explicita y vincula con la calidad. No obstante, el párrafo IX que corresponde al *Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación* expresa que una de sus actividades será emitir lineamientos para la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la GE. Guzmán (2005) indica que la profesionalización obliga acreditar competencias profesionales en función de los expertos: qué se debe hacer y cómo se debe hacer. Estandarizar el proceso de gestión implicaría caminar hacia una buena escuela a los ojos de otros (los de arriba), escuelas eficaces, pero incapaces de tomar sus propias decisiones en función de las características socioculturales de su población. También, apremia la reproducción de prácticas de éxito, otra tendencia de la administración educativa estadounidense, el *benchmarking* (Alvariano *et al.*, 2000). En la Ley General de Educación, capítulo único del financiamiento, enfatiza la organización y administración de la escuela respecto a recursos financieros y humanos en lugar de acciones pedagógicas en la comunidad escolar. Da fuerza a los significados emanados de la reforma de 2013 al replicar textualmente algunas consideraciones (Gobierno de México, 2019b).

Hay vaguedad en la GE al confrontar argumentos opuestos. Por un lado, lo referente a la administración de recursos financieros y humanos que lo hace explícito. Por otro, aspectos implícitos con una visión diferente. Prioriza lo pedagógico, liderazgos múltiples, vinculación con la comunidad, toma de decisiones cotidianas y participación de estudiantes, padres y madres de familia. Como novedad, propone la creación de un Comité de Planeación y Evaluación que se responsabilizará de la mejora continua en la escuela (Gobierno de México, 2019b).

La incorporación de la GE ocurrió de forma paulatina en educación básica. No obstante, las directrices que la han caracterizado la sitúan bajo el proyecto neoliberal.

Hace patente la relación de las reformas educativas bajo intereses políticos, económicos e ideológicos. Es imprescindible reflexionar su pertinencia en la vida cotidiana escolar. Con más ahínco en momentos de incertidumbre donde las decisiones y acciones locales son imprescindibles para garantizar el derecho a la educación.

## Educación a distancia y gestión escolar en la pandemia

La estrategia de educación a distancia que estableció el gobierno federal no significó una réplica en las escuelas. Se reconfiguró a través de la contextualización que atribuyeron los sujetos, las normas y recursos dentro de un proceso dinámico. Recorrió “un camino de sucesivas recontextualizaciones”, pero fue en la comunidad escolar que se concretó a partir de las condiciones existentes (Ezpeleta, 2004, p. 407). Así, la GE dio lugar a una forma particular de organizar, planear, coordinar y dirigir las exigencias coyunturales.

Inició a partir del anuncio oficial que emitió la SEP con el Acuerdo número 02/03/2020. Allí, señaló el cierre de las escuelas y la suspensión de clases. Se estableció que el 23 de marzo todas las escuelas debían estar inactivas para los estudiantes y a partir del 24 de marzo bajo llave. No obstante, se pidió que una semana antes se tomaran las medidas necesarias para la interrupción educativa (SEP, 2020a). Acontecieron dos eventos importantes. Primero, la instalación de una Comisión de Salud de los Consejos de Participación Escolar, integrada por al menos tres representantes de madres y padres de familia, tres docentes y el director de la escuela. Éste último, responsable y coordinador de la realización de filtros de corresponsabilidad (en el hogar, en la escuela y en el salón de clases), jornadas de limpieza, implementación de otras acciones necesarias y detección de casos de la COVID-19 (SEP, 2020b). Los directores canalizaron su tiempo y esfuerzo en recaudar los recursos financieros necesarios entre la comunidad educativa para comprar materiales de limpieza y complementar la poca ayuda que recibieron. Los docentes hacían lo propio. En el salón de clases estuvieron al pendiente de algún síntoma de enfermedades respiratorias en los estudiantes. También, fueron mediadores para comunicarse con los tutores de los niños que no presentaban su carta compromiso de corresponsabilidad al ingresar a la escuela. El tiempo pedagógico se dobló ante la falta de recursos económicos y al cuidado de la salud.

El segundo, la realización del CTE en su fase extraordinaria, el 23 de marzo. El propósito fue trabajar en el diseño de actividades académicas a distancia. La guía de trabajo del CTE invitó a desarrollar un plan de aprendizaje en casa en función de dos documentos. Uno dirigido a las madres y padres de familia para reforzar los aprendizajes y, otro, a los docentes para desarrollar un proyecto de

indagación y estudio, como refuerzo curricular (SEP, 2020c). En realidad, fue poco viable y contradictorio. Se desarrolló después de que los estudiantes habían tenido su último día de clases. No había manera de informar estas propuestas porque la comunicación por otros medios recién comenzaba. Aunque se recomendó el uso de materiales digitales fue imposible porque no se contaba con un diagnóstico de los recursos tecnológicos en casa. Fue un momento de incertidumbre en el que docentes y directores, como cualquier persona, querían resguardarse del virus lo más pronto posible. De ahí que las tareas o trabajos se dejaron antes del CTE, según los acuerdos de pasillo o las indicaciones directas del director o directora.

Luego del cierre masivo de escuelas, los colectivos escolares padecieron un trayecto incierto. Aunque “hicieron camino al andar” como diría Antonio Machado. Se distinguió con más fervor el doble discurso de la gestión, la poca atención de las necesidades socioculturales de los estudiantes y la limitada toma de decisiones colectivas.

### Desaliento pedagógico en la gestión escolar

La dimensión pedagógica es un componente clave de la GE, un conjunto de acciones encaminadas a ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes, es en sí misma la razón de la escuela. Aquí se construyen las condiciones del trabajo docente bajo las múltiples determinaciones que interfieren (Ezpeleta y Furlan, 1992). La GE aborda el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje, la diversificación curricular, estrategias metodológicas y didácticas, uso de materiales y recursos didácticos. Asimismo, formación y actualización docente (UNESCO, 2011).

A raíz de la educación a distancia, la esencia pedagógica de la gestión ha tomado características ya identificadas en la escuela presencial, pero agudizadas en la pandemia. Desde el inicio, la SEP insistió en seguir con el currículum oficial. Un conjunto de aprendizajes ajenos a la coyuntura que obligaron a los directivos, como autoridades inmediatas, a reunir las evidencias de enseñanza (Díaz, 2020). Exigieron a los docentes seguir con un currículum homogéneo diseñado desde arriba para atender las particularidades de sus estudiantes. Ignoraron sus necesidades cognitivas y afectivas del momento, así como la situación económica, social y cultural de su contexto más próximo. Díaz-Barriga (2020) señala que seguir el formalismo curricular, ante la pandemia, evade la tarea de la escuela: formar a partir de conocer y analizar los problemas de la realidad. Aunque se priorizaron aprendizajes esperados, la lógica que predominó fue la atención a la asignatura de matemáticas y español. La vieja costumbre que han dejado las pruebas estandarizadas. No obstante, hubo pocos colectivos que decidieron construir un currículum

alternativo capaz de enfrentar la realidad. Se opusieron a la homogeneización desde múltiples proyectos para responder a sus necesidades (Garduño, 2020a).

La gestión pedagógica se redujo al seguimiento de las decisiones curriculares establecidas por agentes que desconocen las exigencias locales. No cambió la estructura rígida del SEN, en consecuencia, desalentó la toma de decisiones colectivas en lo cotidiano. Gestionar un currículum escolar propio en su mayoría fue imposible, porque implica un pensamiento reflexivo para organizar las acciones que deben realizarse en la escuela. Es un proceso interno donde coparticipan todos los actores educativos y lleva implícito un proceso de desarrollo profesional (Estebaranz, 1997). Esta limitación estuvo vinculada con la capacitación de docentes y directivos.

La norma vigente indica el fortalecimiento profesional de directivos y docentes desde tres aspectos: formación, capacitación y actualización (Gobierno de México, 2019b). Antes de la pandemia esta intención se redujo a la capacitación y conservó la misma consigna durante la emergencia. Vargas (2015) señala que este acercamiento a diversos actores educativos con el fin de mejorar sus prácticas se somete a la transmisión de información. A causa de la corta duración, la superficialidad de los contenidos y el papel activo del instructor. Estas características no fueron la excepción en la educación a distancia. En el verano, durante el receso escolar, directores y docentes fueron atraídos por la oferta de cursos que la SEP puso a su disposición. Se vendió la idea de que esta modalidad debía priorizar lo técnico, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. No así la forma de concebir estrategias didácticas como ayuda pedagógica para tomar decisiones y definir acciones a favor de la construcción de aprendizajes en cada uno de los estudiantes. Fue una acción individual, con agentes externos e ignoró la realidad escolar. Directoras y directores favorecieron esta propuesta. Pidieron a los docentes tomar los cursos porque era la única alternativa de trabajo. No lo exigieron de forma directa, pero sí implicaron que debían hacerlo para sobrevivir ante los nuevos requerimientos.

El taller intensivo de capacitación, celebrado del 27 al 31 de julio de 2020, antes de iniciar el ciclo escolar 2020-2021, se perfiló hacia temas interesantes. Sin embargo, la expectativa de construir conocimiento colectivo para guiar la educación a distancia se desvaneció. Se abordó una gran cantidad de contenidos en poco tiempo por cada sesión de las cinco programadas. Además, no se priorizó la didáctica de la educación a distancia, sólo en una sesión se trató de manera superficial, puso énfasis en el trabajo por proyectos (SEP, 2020d).

La capacitación en cascada de supervisores a directores y de estos a docentes dejó ver las distintas interpretaciones que se concretaron en el desarrollo de los temas. El común acuerdo fue la entrega de productos por sesión como evidencia

del trabajo realizado, de manera individual, grupal y en plenaria. Los directores se encargaron del seguimiento puntual de los temas y del control administrativo de los trabajos. El tiempo fue insuficiente para profundizar o debatir en plenaria y llegar a acuerdos, tampoco se observó el interés de hacerlo. Se redujo a exposiciones del trabajo en grupo, entrega y recepción de evidencias.

El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de educación básica fue la consigna principal que orientó el CTE extraordinario del 17 al 21 de agosto del mismo año. Se presentó antes del inicio de clases para organizar el trabajo pedagógico a distancia. Enfatizó la importancia de la estrategia Aprende en Casa II, se diseñó una planeación de las actividades para las primeras semanas de trabajo y la construcción del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como propuesta de intervención en la escuela. Los CTE ordinarios de cada mes, abordaron diversos temas. El eje central fue el programa Aprende en Casa II y III.

El programa federal abordado en los CTE no sirvió mucho porque los directores privilegiaron el *Classroom* para organizar y coordinar las actividades a distancia. Hicieron valer el tiempo dedicado a los cursos e insistieron en que era la forma más oportuna para tener evidencias de enseñanza y aprendizaje. Controlar y comprobar que los docentes y los estudiantes están trabajando. Influyó que las autoridades regionales solicitaran las claves de acceso a la plataforma virtual para dar el seguimiento. Se diagnosticó que los estudiantes no cuentan con los recursos tecnológicos y técnicos en el hogar. A solicitud de algunos docentes, se dio la alternativa de seguir las clases por televisión, pero debían usar el *Classroom* para almacenar los trabajos. Se incorporaron otros *softwares* o sitios *web* como herramientas lúdicas y motivadoras, no precisamente para potenciar el pensamiento crítico y reflexivo. La innovación se subordinó a la prescripción técnica simplista (Díaz-Barriga 2010).

Las comunidades escolares privilegiaron el uso de las tecnologías como única solución, mientras que lo pedagógico se redujo, de nuevo, al control y regulación de las evidencias. Se aparentó un trabajo en equipo y en colectivo mediante la entrega de productos y su exposición. No obstante, el debate, la reflexión y deliberación entre compañeros fue reemplazado por un trabajo individual para conseguir la entrega. También, la falta de acompañamiento formativo de directores hacia todos los actores educativos derivó en un trabajo en soledad y desesperación para atender la situación real en el grupo. Al priorizar lo técnico, se desatendió las características socioculturales de los estudiantes. Revertir esta situación fue imposible porque los CTE afianzaron el seguimiento administrativo de temas pedagógicos. Si bien las guías de trabajo indicaron ser propuestas que pueden modificarse por los colectivos, no sucedió así. Las autoridades en sus diversas escalas se encargaron de homogeneizar el trabajo. Docentes, estudiantes, padres y madres de familia se

alinearon a las exigencias para sobrevivir en sus distintas funciones. Por eso, el PEMC fue una tarea aparente para tratar las particularidades escolares.

La GE trató la dimensión pedagógica a partir de la lógica administrativa gerencial. El control y la regulación condicionó a la enseñanza y al aprendizaje. La escuela no cambió para potenciar sus finalidades sino para desalentar la iniciativa pedagógica e instaurar la simulación, como ya lo había señalado Ezpeleta (1997). No fue un suceso lineal ni aislado, se esclareció a partir de diversos aspectos interdependientes presentes en lo cotidiano.

### Expansión administrativa gerencial en lo cotidiano

En Latinoamérica, el acercamiento a la GE se aborda desde distintas concepciones, pero predominan dos aspectos comunes. Uno, la influencia de estrategias empresariales para controlar la vida escolar, desde un sentido utilitarista y gerencial. Tanto en la conceptualización como en normas oficiales (Alvaríño, *et al.*, 2000; Navarro, 2002; Fonseca, 2003; Tello, 2008; Rivera y González, 2016; Mota, 2017). Dos, la idea universal de GE desde una visión anglo-estadounidense. Las reformas educativas en la región toman literatura y prácticas occidentales (Oplatka, 2019). Ambos aspectos, tensionan la finalidad educativa en Latinoamérica, así como en México.

Subsumidos a esta tendencia, la GE ha potenciado la dimensión administrativa y su capacidad gerencial en la práctica directiva, en lugar de la esencia pedagógica (Cassasus, 2000). Incluye los recursos materiales, financieros y humanos (Lavín y Del Solar, 2000) que desde la mirada del proceso administrativo lograrán eficacia y eficiencia en la escuela (Navarro, 2002). Al valorar la función directiva se insiste en terminar con el exceso de trabajo administrativo porque impide su atención en aspectos técnico-pedagógicos (Álvarez y Casas, 2008). No es una cuestión simple, ni un marco de acción suficiente para priorizar la enseñanza y el aprendizaje.

Los directores han sometido a los docentes al control y regulación de su práctica inhibiendo la naturaleza pedagógica. Basta con llenar listas de cotejo para asegurar y probar que se está ofreciendo la enseñanza. El apoyo se disfraza por la difusión de información, distribución de materiales, oferta de cursos para adquirir habilidades digitales y la acumulación de evidencias docentes. Las visitas a las clases, en tiempo real, se reducen a la presencia silenciosa durante y después de estar en el grupo o bien, a juzgar el uso del tiempo y recursos tecnológicos empleados. Interesa verificar que el docente ofrece el servicio educativo, que entrega su plan de trabajo y que califica los productos que los estudiantes envían. Tan es así que, la subdirección académica y el maestro de lectura u otras figuras de dirección, involucradas de forma directa con lo pedagógico, suman esfuerzos a esta lógica geren-

cial, se transforman en ayudantes para inspeccionar el servicio. No hay encuentro de directores y docentes respecto a lo pedagógico, los primeros controlan y los segundos, ejecutan la enseñanza.

A la par, se define la dimensión organizacional respecto al tiempo y espacio escolar. Esta se refiere a la coordinación de los integrantes de la escuela para que funcione en términos de operatividad y logística (UNESCO, 2011). Apremia una disciplina docente respecto a horarios, asistencia y tiempo de trabajo (Ezpeleta, 1997). Con la educación a distancia, el llenado de formularios en línea o fichas descriptivas encarnan la función del reloj checador para controlar la entrada, la salida y el trabajo realizado por los empleados. El libro de asistencia fue sustituido, pese a que el tiempo escolar traspasa el horario laboral. La disciplina docente se afianzó por las exigencias directivas en momentos fortuitos para resolver la entrega del trabajo administrativo, evidencias de enseñanza y aprendizaje, capacitación en el uso de las TIC, así como exponer el incumplimiento. Cuestiones emergentes que limitan la atención pedagógica planeada por los docentes. Esta participación súbita aconteció, desde principios de la pandemia, mediante amplias reuniones convocadas por los directivos (Díaz, 2020). En efecto, los espacios digitales también han sido arduamente controlados desde aplicaciones tecnológicas formales e informales que se usan para atender las órdenes.

Con los estudiantes, la organización del tiempo y espacio es diversa. La mayoría usa *Meet* para la clase en línea, algunos siguen la jornada completa de la escuela presencial, incluyendo el receso. Otros, sólo cumplen con lo mínimo, una vez a la semana durante una hora de trabajo. Aunque el tiempo es rebasado al responder a las particularidades de los estudiantes fuera de este encuentro sincrónico. La dificultad para mediar entre las exigencias de las autoridades y de los estudiantes derivan en agotamiento y desesperación. Para Rivera y González (2016), el control del tiempo y espacio, así como los medios de enseñanza y aprendizaje representan el isomorfismo empresarial, idéntico al sistema Toyota de producción. La finalidad es mejorar los aprendizajes en los estudiantes bajo principios de una empresa manufacturera que funciona acorde a la producción en masa. Se instala una pedagogía empresarial para aprender lo que se dicta a través del cronómetro.

Esta lógica se inscribe por la vinculación externa que trastoca la esencia educativa. Para Lavín y Del Solar (2000) la GE establece relaciones de colaboración institucional dentro del sistema educativo. Da lugar a la dimensión sistémica. Con la pandemia, se observó una vinculación más allá de las instituciones educativas, priorizó la relación con agentes externos. Así, incursionó *Google for Education* y sus administradores como referentes del SEN. Los gerentes de innovación fungieron como responsables en la capacitación de los docentes (Díaz-Barriga, 2020). Alen-

taron el carácter técnico pedagógico porque bastó con seguir indicaciones de otros, los ajenos. Incluso, se redujo a seleccionar, de lo establecido, la manera de posibilitar la enseñanza. Se impuso la innovación de los expertos, de fondo hay más un interés económico que educativo (Díaz-Barriga, 2010). El sentido que se da a la tecnología como moda del mercado trasciende a una subjetivación que limita el desarrollo integral de las capacidades humanas.

Esta relación empresarial configuró la dimensión comunitaria porque refiere a la vinculación con organizaciones sociales, culturales y empresariales (Lavín y Del Solar, 2000). Responde a la necesidad de establecer una corresponsabilidad social en el proceso educativo, pero limita “el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Gobierno de México, 2019b, p. 46). Es decir, hay poco margen de autonomía y libertad en la GE para responder a las necesidades familiares y comunitarias. Al homogeneizar el acto educativo se desatienden las múltiples necesidades de los estudiantes con relación a sus contextos socioculturales. La GE minimiza la relación interdependiente con madres, padres de familia, tutores y su realidad social. Es decir, va más allá de la participación deseable de la comunidad en la vida escolar para garantizar la calidad educativa (Pozner, 1995). Tampoco se reduce a que los clientes (madres, padres de familia y tutores) demanden el servicio para satisfacer sus preferencias en términos de calidad (Bolívar, 2006).

La pandemia enseñó que no basta con una comunicación unidireccional con las familias; allí donde predomina la transmisión de indicaciones para continuar con las clases, forzando a comprar recursos tecnológicos y seguir una forma de trabajo con las plataformas digitales. O bien, ser proveedores de materiales de limpieza como ocurrió al inicio de la pandemia y como se espera que suceda al abrir las escuelas. Esta participación deja en último término la relación y el compromiso social del acto educativo.

La pandemia obligó a mantener una distancia física, pero trascendió más la distancia social de la escuela con la comunidad. Dice Plá (2020), la SEP exigió que las familias estén al servicio de la escuela y no ésta al servicio de la sociedad y su momento histórico. Todavía no se comprende el sentido de la escuela y se niega como espacio social que puede ayudar a comprender y enfrentar al mundo de la mejor manera, es una escuela para la vida (Garduño, 2020b). Para que la escuela potencie una formación pertinente de acuerdo con el tiempo y espacio requiere del vínculo interdependiente con la comunidad y sociedad. La intención es conocer y comprender las exigencias y necesidades de éstas para dar sentido a los aprendizajes. Es un ir y venir donde ambos estén abiertos al aprendizaje. Una educación para la ciudadanía tendría que romper las fronteras de estos territorios (Bolívar, 2006).

## Gestión escolar pro-pandemia

La educación a distancia sacó a la luz las contradicciones y los desafíos de la GE cotidiana en la primaria pública. Explicitó y acentuó con más fuerza significados técnicos-administrativos en lugar de pedagógicos. Interesa tomarlas y perfilar posibles acciones que desafíen las condiciones presentes, una GE pro-pandemia que responda a las diversas características socioculturales de las y los estudiantes. No se trata de diseñar una fórmula mágica y mucho menos de decir que la GE es la panacea. Sí es una oportunidad para construir caminos alternativos desde las comunidades escolares. Máxime, dotar de pertinencia al proceso educativo desde lo local, constituir a las escuelas como espacios de encuentros pedagógicos en colaboración, privilegiar una construcción social del aprendizaje en todos sus integrantes y posibilitar una formación capaz de valorar la diversidad sociocultural.

Primero, en las normas oficiales y en lo cotidiano los directores son imprescindibles. Entonces deben considerarse verdaderos sujetos pedagógicos abiertos a la enseñanza y al aprendizaje para que guíen a los actores educativos. Que valoren la riqueza sociocultural de los sujetos que integran la escuela y, a partir de ella, garanticen una intervención pertinente mediante la participación y la toma de decisiones colectivas. Tendrán que ser conscientes del alcance de su función pues son mediadores entre el sistema-escuela-comunidad. Segundo, potenciar una construcción social de conocimiento pedagógico con el colectivo docente en sintonía con las exigencias coyunturales. Los directores deberán apoyar un proceso formativo en, con, y para la escuela al interior de los CTE y justificar esta iniciativa con las disposiciones normativas. Los contenidos tendrán que privilegiar las cuestiones didácticas y pedagógicas que se requieran. Mientras que el proceso debe incorporar una autorreflexión y retroalimentación constante sobre la enseñanza y el aprendizaje, problematizar la realidad escolar-social y construir acciones alternativas propias. Priorizar un pensamiento reflexivo y crítico capaz de discernir las modas de mercado. Sustituir las evidencias del trabajo por producciones originales que ayuden al docente en el día a día. Tercero, potenciar actividades pedagógicas en los actores educativos con funciones de dirección. Entre ellos, los asesores técnicos pedagógicos, los subdirectores académicos, los maestros de lectura, entre otros. Cuarto, construir vínculos con instituciones de diversos niveles educativos: centros de maestros, redes pedagógicas o de investigación educativa e instituciones de educación superior. El propósito es buscar ayuda en la construcción de acciones propias que resuelvan los problemas pedagógicos de la comunidad escolar. Quinto, pasar de un diagnóstico del desempeño centrado en las calificaciones hacia uno que incorpore las dimensiones que influyen en el aprendizaje: económica, social, cultural, cognitiva y

afectiva. Ineludible para la toma de decisiones. Sexto, fundar una relación interdependiente con las familias, que sea de apoyo mutuo y con fines comunes, bajo una lógica horizontal y democrática. Caminar juntos para no dejar a nadie atrás significa responder a las necesidades comunitarias y a la realidad social.

Edificar una GE que sea capaz de responder a las particularidades de los estudiantes requiere comprender al otro. No sólo a los estudiantes y sus familias, sino entre docentes y directivos. Cualquier alternativa de cambio tendría que partir de ser conscientes de las acciones y pensamientos, sus carencias, contradicciones o sensateces. Lo que nos molesta, indigna o simpatiza de los otros puede llevarnos a una comprensión de nosotros mismos. Por eso es relevante priorizar una actitud abierta al aprendizaje entre (nos)otros.

## Reflexiones finales

La GE en la educación básica, en particular primarias públicas, confiere un sentido técnico-administrativo que trastoca la intencionalidad pedagógica a raíz de su vínculo con el proyecto neoliberal. Esta discordancia se agudizó con la pandemia de la COVID-19 e instauró una forma de organizar, planear, coordinar y dirigir las exigencias coyunturales. Continuar el acto educativo desde la no presencialidad concretó una GE que priorizó lo técnico por lo pedagógico, interés en la generación de evidencias, limitada toma de decisiones colectivas, poca atención a las necesidades socioculturales de los estudiantes y una distancia social de la escuela con la comunidad.

Las escuelas participantes gestionan la educación a distancia a partir de sus dimensiones más representativas: pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria. Todas ellas, configuran un tejido interdependiente que se ajusta a la lógica administrativa gerencial que controla y regula el servicio educativo. Trata lo pedagógico en su forma más somera, desde un carácter técnico de la enseñanza y el aprendizaje. Es un proceso que se define en lo cotidiano. Ahí, se observa su ambivalencia porque se funda bajo dos interpretaciones opuestas. Uno, en los documentos oficiales se presenta con un sentido lineal, inmediato y normativo. Dos, en la realidad escolar se define por las múltiples condiciones que confluyen: disposición normativa, recursos, voluntad e interés, así como capacidades y habilidades de los sujetos implicados en un contexto sociocultural específico.

Si bien, las normas legítimas expanden la idea del trabajo colaborativo y la toma de decisiones propias, en lo cotidiano los márgenes de autonomía y libertad pedagógica están controlados y limitados por distintas autoridades educativas. Se simula la participación de los colectivos para que expresen sus opiniones, pero no hay oportunidad de construir acciones alternativas a las decretadas. De fondo

se promueve una responsabilidad técnica orientada a la gestión, porque hay un control central con efectos antidemocráticos donde las prácticas se adaptan a un proceso auditable para rendir cuentas. En lugar de una responsabilidad democrática en la cual los implicados tengan una función central y tomen decisiones a diferencia de elegir entre lo establecido (Biesta, 2014). Al mismo tiempo, hay un ocultamiento indispensable para sobrevivir, pues conviene atender las demandas extrínsecas, las de control y regulación, que las intrínsecas de la enseñanza. La consigna del sálvese quien pueda está presente, la supervivencia es responsabilidad individual, una soledad desafiante en todos los sentidos.

No obstante, es importante pensar en otros caminos. La GE pro-pandemia contribuye a potenciar el sentido pedagógico desde las particularidades contextuales, escolares y de los sujetos. Construir una escuela capaz de unir lo diverso bajo un proyecto común, pero sin desvanecer las diferencias. Con ayuda y confianza del Estado se puede afrontar el presente y, a la vez, iniciar la configuración de escenarios futuros (post pandemia). La situación es catastrófica y no podemos esperar a que esta crisis termine para comenzar a construir otras realidades. Dice Freire (2012, p.10) “No te esperaré en la pura espera porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer”. Entonces, ocupémonos del cambio.

## Referencias

- Acevedo, C.; Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación* (46), 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Álvarez, I. y Casas, M. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa*, (102), 30-45.
- Alvariño C.; Arzola, S.; Brunner, J. J.; Recart, M.O. y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección Maestros y enseñanzas. Paidós.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 51(1), 46-57.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

- Brown, D. (1990). *Decentralization and School-based Management*. The Falmer Press, Taylor and Francis.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO.
- CEPAL (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19. *Informe Especial COVID-19*, Núm. 3. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf)
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Díaz, M. A. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Díaz-Barriga, F. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- \_\_\_\_\_, (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299128587005>
- Estebaranz, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En García, C. y López, J. (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en Educación*. Ariel Educación.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15. Biblioteca digital OEI.
- \_\_\_\_\_, (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comps.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC.
- Fonseca, M. (2003). Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cadernos CEDES*, 23(61), 302-318. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100004>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Furlán, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 19, 17-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801003>
- Garduño, T. (2020a, octubre 27). Educaciones populares, pedagogías críticas y sindicalismo. En *I congreso mundial en defensa de la escuela pública y*

- contra el neoliberalismo educativo. Otras voces en educación.* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Cr-PG9YQ608>
- , (2020b abril 24). La pandemia, una lección vital fuera de la perspectiva oficial. La Jornada [en línea]. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/24/opinion/008a1pol>
- Gobierno de México (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación
- , (2019a). 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. Diario Oficial de la Federación.
- , (2019b). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.
- Guerra, M.; Rivera, L.; Hernández, C.; González, R. y Rivera, A. (2009). Gestión de la educación básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación. UPN.
- Guzmán, C. (2005). Reformas Educativas en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-10.
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- INEGI (2021). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- Lavín, S. y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos.* Ediciones PIIIE.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Mota, J. (2017). Gestão escolar no contexto Gerencialista: o papel do diretor Escolar. *Roteiro*, Joaçaba, 42(2), 259-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6178620>
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* Biblioteca para la actualización del maestro.

- Navarro, M. (2002). La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. *Revista del taller regional de investigación educativa*, (7), 44-57. UPN.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. OCDE.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3072>
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neo corporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- , (2020). Colinas y valles de la reforma mexicana: política y contención. En Carlos Ornelas (coordinador). *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI Editores.
- Paredes, L.; Badillo, M. y Vizcarra, H. R. (2017). La gestión escolar como elemento de innovación educativa en tiempos neoliberales. En Navarro, M. A & Navarrete, Z. (Coordinadores). *Innovación en Educación: Gestión, currículo y tecnologías*. Plaza y Valdés editores SOMECE.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. Educ.* 17(2), 357-369. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v17n2/v17n2a09.pdf>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Aique.
- Rivera, L. y González, R. (2016). Autonomía de gestión de la escuela. Las señales del isomorfismo empresarial. *Voces de la Educación*. 1 (2), 93-101.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Magisterio. Mesa redonda.
- Santizo, C. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEB [Subsecretaría de Educación Básica] (2021, febrero 24). *Aprende en casa, retos de aprendizaje* [en línea]. [https://www.youtube.com/watch?v=x\\_2d61Iv5ZI](https://www.youtube.com/watch?v=x_2d61Iv5ZI)
- , (2015). *Evaluación de impacto del ejercicio y desarrollo de la autonomía de gestión Escolar y estrategia de intervención controlada*. SEP. <https://escuelaalcentro.com/>

- SEP (2019). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y creatividad*. SEP.
- , (2020a). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. DOF.
- , (2020b). *Comunicado a la comunidad educativa. Medidas para la prevención del COVID-19 en las comunidades escolares*. [http://www.educacion-chiapas.gob.mx/informacion\\_covid19/Comunicado\\_Comunidad\\_Educativa.pdf](http://www.educacion-chiapas.gob.mx/informacion_covid19/Comunicado_Comunidad_Educativa.pdf)
- , (2020c). *Consejo Técnico Escolar. Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. SEP.
- , (2020d). *Taller intensivo de capacitación. Horizontes, colaboración y autonomía para aprender mejor*. SEP/SEB.
- , (s/f). *Programa de Escuela de Calidad*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>
- SITEAL-UNESCO (2021). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. UNESCO, SITEAL. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- Tello, C. J. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 45/6.
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Ministerio de educación. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>
- Vargas, R. (2015). Acompañamiento Formativo: Una Estrategia para la Formación en Investigación Educativa de Directivos, Docentes y Asesores de Educación Básica y Superior, *Revista Entreideas*, Salvador, 4(1), 35-49.
- Volante, P. y González, C. (2002). Uso de indicadores y sistemas de control en la gestión de proyectos educativos específicos. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana* (PEL), 31(2), 374-391. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26487>
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 113-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140409>