



LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES VS *ETHOS* INSTITUCIONAL

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS
Responsable del Cuerpo Académico en Formación de
Gestión Escolar (CAFGE)
estnav@hotmail.com

CARLOS ESTRADA SÁNCHEZ
charly.aztec@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación cualitativa que establece la relación entre la constitución del Consejo Técnico Escolar (CTE) 2014–2015, isomórficamente con la constitución de la figura del *ethos* institucional desde las prácticas de gestión; los resultados dan cuenta del trabajo descriptivo, cuya información empírica, vía entrevistas semiestructuradas en tres escuelas secundarias de tiempo completo del DF; se revisa desde un análisis hermenéutico que recupera la historicidad, las tramas y urdimbres de la cultura institucional a través de la experiencia, opiniones y percepciones de profesores y cuerpo directivo, desde la participación docente en la toma de decisiones. El ejercicio ha implicado reconocer algunos elementos, no siempre visibles y explícitos que subyacen en el hábitus del ejercicio docente al implementar acciones de mejora, en donde se viven realidades que obstaculizan y frenan la labor de la educación; algunos de ellos se construyen desde el trabajo colaborativo, la toma de acuerdos, consensos, en la construcción conjunta de la Ruta de Mejora donde el ejercicio del liderazgo y los roles de poder se hacen presentes en las actividades centrales implementadas desde la reforma educativa en la educación básica, en particular en la escuela secundaria, para contrastar la forma en cómo obstaculizan o favorecen algunos de los procesos de participación colegiada de los docentes en dicho escenario.



Palabras clave

CTE, *Ethos* institucional, Reforma educativa.

Planteamiento del problema

La relación que se establece entre el hábitus institucional y los CTE, permite reconocer una nueva posibilidad de participación en el colegiado docente desde la cual es posible esclarecer: ¿Qué elementos obstaculizan o favorecen los procesos de participación colegiada de los docentes de educación secundaria en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para la toma de decisiones?

Justificación

Partimos de que el sentido latín de versus, de ir «hacia» y de «movimiento de ida y vuelta», más que en una postura en «contrade», es una condición institucional que está presente en el quehacer docente de la educación básica a través de la participación del colectivo escolar en las acciones que se desarrollan actualmente en los CTE, que como comunidades profesionales desarrollan prácticas escolares que se constituyen en un hábitus académico; mismo que conforma una nueva cultura institucional en la que las prácticas de los profesores se encuentran permanentemente en proceso de hibridación, luchas, resistencias, contradicciones, negociaciones implícitas y tensiones entre pares y estructuras de poder, con las que colectivamente desarrollan un proceso educativo que transita desde la extrañeza a la complicidad para la obtención de resultados que no siempre son transparentes, claros ni de la calidad esperada para el logro de lo que la Secretaría de Educación Pública (2014, p.7) ha señalado en relación a las prioridades educativas: Garantizar la normalidad mínima de operación escolar; mejorar los aprendizajes de los estudiantes; abatir el rezago y el abandono escolar y promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa.

Desde esta conformación de *ethos* institucional, la participación del docente no solo da cuenta de los procesos de evaluación en los que desde el principio del ciclo escolar 2014 -2015 se involucró, sino en algunos casos dicho espacio ha sido la vía para resignificar su rol profesional y la acción transformadora de la práctica docente al ser partícipe en la toma de decisiones en



acciones que orientan el cambio institucional. Con dichos planteamientos y con la evidencia empírica analizada a lo largo del ciclo escolar, la noción de hábitos se constituye en un nuevo *ethos* institucional que busca superar la dicotomía entre objetivismo y subjetivismo en la práctica docente, al reconocer que en los límites de las condiciones objetivas del trabajo institucional se da la posibilidad de la continuidad o la ruptura de muchas estructuras que hacen de la práctica docente un ejercicio rígido y de tensiones o de posibilidad para en cambio.

Fundamentación teórica

La historia del hombre occidental inició su desarrollo moderno implantando una tradición eurocentrista definida principalmente en el siglo XIX; el surgimiento y consolidación de la racionalidad moderna presentó el concepto de ciencia unívoca como una base sobre la cual se ubican las distintas comprensiones en los procesos sociales para establecer desde el logos universal univocista un concepto y visión de historia, sociedad y sujeto, como si fuera una identidad homogénea; a diferencia de esta postura, las formas de construcción desde la subjetividad, la otredad y lo simbólico, intenta ser una posibilidad de reconocer la crisis de sentido de la posmodernidad en que nos debatimos hoy en día y en donde sus manifestaciones inscritas en la vida cotidiana permiten explicitar los sentidos a través de la pluralidad de significados de las transformaciones sociales y culturales.

Ante una globalización que ha intentado homogeneizar prácticas culturales negando la existencia de otras culturas, reconocemos en la figura de los CTE un nuevo hábito que hace frente a la hibridación cultural que forma parte el *currículum* escolar; haciendo posible un mejor mundo institucional en el que la formación de los profesores vaya más allá de la suma de competencias, perfiles e indicadores laborales; se pretende recuperar lo simbólico como forma viable de racionalidad.

Para Bourdieu (1990; 1991), el hábito es el sistema de disposiciones duraderas y transferibles de estructuras predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares,



sin ser el producto de la aceptación de reglas, y, a la vez colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director. (Bourdieu, 1991, p. 92).

Dicho estructuralismo genético de Bourdieu (y Wacquant, 1992) parte de una doble ontología de lo social; el poder es constitutivo de la sociedad y, ontológicamente, existe en las cosas y en los cuerpos, en los campos y en los hábitos; por lo tanto en las instituciones y en los cerebros. En tal sentido, el poder existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente; lo anterior implica asumir una actitud plural que nos ayuda a comprender el sentido de la vida institucional desde la recuperación justamente del mundo simbólico entre cruces de imágenes, historicidades, tramas y urdimbres que se tejen entre el entramado de relaciones y prácticas; para ello, es fundamental recuperar la noción aristotélica de la *phónesis* o prudencia que desde esta perspectiva se constituye en una forma de racionalidad práctica en el ámbito educativo al privilegiar la pluralidad cultural y la diferencia.

Las investigaciones en torno a la cultura institucional señalan que está estrechamente ligada la tradición institucional con la práctica docente (Bellei, 2001); la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entendido por cultura el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (Pérez, 1999); desde la pluralidad, como señala Fullan (2000), para que haya cambio se requiere de varios actores.

Etimológicamente, la noción de *ethos* guarda dos sentidos, el individual y el colectivo: Con (eta, o e larga) significa "guarda", "morada", "habitación", "carácter", también "costumbre", "temperamento" o "modo de ser"; deriva "moralidad", de los modos de comportamiento humano; el sujeto busca en tanto le permite establecer sentido del modo de ser una disposición o actitud de sí mismo y ante el mundo y los otros. Estar en el mundo, ser parte del mundo, y el modo en el que se existe; con *epsilon* (o e breve) implica costumbres, hábitos, uso,



acostumbramiento, repetición y “domesticación” desde una lógica colectiva. (Martínez, 2007, p. 42 y 78; Salazar, 2009, p. 147)

Su concepción práctica se orienta desde diversas formas: En la retórica de Aristóteles al referirlo como los rasgos proyectados por el orador en su discurso y sus cualidades morales, valores y virtudes (Eggs, 1999); en su conjunción con logos y pathos, al conformar las tres condiciones que debe reunir un buen discurso; desde las acepciones sociológicas y teórico-políticas, al vincularlo actitudinal, valorativa y motivacionalmente, como señala Montero o con los aportes de Irving Goffman, Pierre Bourdieu y Max Weber como conjunto de actitudes, creencias y disposiciones generadoras de práctica.

Dicha construcción requiere del diálogo, entendido como una relación de apertura que acontece éticamente en el encuentro cara a cara, ello constituye una diferencia ontológica que se da primordialmente en el ser dialógico. El *ser con el otro* significa que el logos inscrito en el *currículum* puede adquirir un sentido de apertura; "día" y "logos" cobran sentido en la relación con el otro, en cuanto que se expresan en el acontecer ético en el diálogo. De tal manera que razón y práctica no se funden mutuamente sino que permanecen abiertos en el diálogo; más que una relación es una mezcla que puede unir logos y simbolicidad.

Al darle un sentido hermenéutico a los procesos educativos hablamos de *ethos* como el lugar donde el diálogo resignifica la consciencia crítica al actuar como fuerza simbólica que genera una acción política; Bourdieu (1991, p.156) señala que esta forma de lucha por transformar el mundo instituido altera los modos de percepción y acción colectiva que hace surgir un nuevo estado de cosas en las que la reproducción como el cambio están inscritos como potencialidades en el espacio social; por lo que consideramos que es a través de las prácticas de los docentes en donde la constitución del *ethos* puede ser ese espacio que enfrente el univocismo y equivocismo que se da entre las estructuras de la cultura institucionalizada y las prácticas instituyentes que se viven en las escuelas.

El *currículum* vivido como *ethos* estimula el carácter público y abierto para convertirlo en un acto dialogante que centra su esfuerzo en el sentido ético, que revise las reconfiguraciones e



hibridaciones que se construyen, principalmente en lo público y, apoyados con la categoría de phrónesis, se trata de resaltar el sentido ético con el que es posible convivir y transformarse junto con los demás, con la otredad. Lo público tiene que ver con lo que entendemos por espacios de aparición y visibilidad de la noción de "esfera pública" (Arendt, 2007) que hace referencia a lo que es propio del mundo común a todos, pero diferente del lugar privado en él.

Es decir, no se trata sólo de la interacción entre iguales sino de un lugar que posibilita expresar las diferencias a través del diálogo, por ser el medio para estar y ser con el otro; es decir, a partir del proceso interpretativo que puede realizar el sujeto con el otro en una situación de respeto mutuo con el ejercicio y el hábito y porque es en lo público donde se dan dos posibilidades; ya sea la construcción de significados a través de las interacciones sociales o la modificación y transformación de dicho significado.

De esta manera, es posible que se puedan generar procesos que giren en torno a una participación distinta de los profesores, en un mundo escolar donde la idea arendtiana de que lo público puede ser visto y oído por todos, al igual que la noción de "polifonía" de Bajtin(1982) que implica lo plural y lo diverso. El mundo educativo, al ser plural y diverso, es polifónico y en lo público se puede encontrar las voces que, más que enfrentarse como fuerzas antagónicas, hay que hacer que se escuchen y respeten a través de la diferencia; porque justamente en ella está la riqueza.

La práctica docente actual está en continuo movimiento dialéctico con los procesos formativos y con los propios del ejercicio profesional de la reforma educativa que se viven entre la incertidumbre y el caos; así como los de las reconfiguraciones que se tejen entre los lazos sociales de la modernidad cada vez más "líquida" y la posmodernidad en donde las presuntas transformaciones de "solidez" están atravesadas por "mutaciones que se plasman en la esfera de la economía, de la educación, del trabajo, de la cultura, de la familia e incluso de la vida cotidiana" (Bauman, 2005). Lo que nos exige "[...]re-elaborar la forma de cómo educamos y cómo participamos, las prácticas de gestión en las instituciones educativas, las formas de organización del trabajo en aula, las maneras en que establecemos los vínculos laborales,



sociales y con los padres de familia, a re-pensar nuestra presencia e impacto en la formación de los alumnos ante el compromiso social y ético del ser docentes.” (Nava, et al.,2014, p.5)

Al re-pensarnos como profesionales de la educación básica desde la creación o inscripción en proyectos se requiere, dice Berman (2008), reconocer su sentido ante la modernidad, sea como "unidad en la desunión" de una vorágine de perpetua desintegración o de una forma de experiencia necesaria; ciertamente flexible pero también transitoria o volátil, ya que su figura de cambio enfrenta la fragilidad; “nada permanece en su sitio y todo lo sólido se desvanece en el aire.”

Objetivo

Reconocer algunos de los elementos que están presentes en los procesos de participación colaborativa desde el colegiado escolar de educación secundaria, vía los Consejos Técnicos Escolares para la toma de decisiones al implementar acciones de mejora que favorezcan las prioridades educativas en los procesos formativos de los alumnos.

Metodología

La perspectiva metodológica de la investigación es de corte cualitativo, dado que intenta centrar los sentidos y significados de los discursos de los profesores de tres escuelas secundarias de tiempo completo en la Ciudad de México desde el trabajo colegiado en las juntas de CTE del presente ciclo escolar; para ello, se realiza un análisis interpretativo hermenéutico que recupera la experiencia, opiniones así como las percepciones de profesores y cuerpo directivo sobre la participación en las prácticas de gestión escolar; por lo que se constituye en la categoría teórica central situada desde los documentos normativos que la orientan y hacen de ella su concreción.

Con la técnica de triangulación se revisaron articuladamente las nociones del trabajo colaborativo, acuerdos, consensos, ruta de mejora, liderazgo y poder desde los enfoques centrales de la reforma actual a la educación básica, en particular los de la escuela secundaria.

Resultados



Quiénes participan en la toma de decisiones

En el documento *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* (SEP, 2014, p. 3) se señala que es el colegiado, integrado por el director y la totalidad del personal docente, de cada escuela el encargado de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar y que de manera unificada se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión; sin embargo, algunos profesores señalan que:

"[...]en todas las reuniones se elabora la minuta... donde quedan establecidos los acuerdos y generalmente se procura el beneficio de los alumnos; pero por el hecho de registrarlos no se ven los resultados, evaluamos, y en la siguiente junta se elaboran nuevamente propuestas, la ruta de mejora debería de recuperar los avances que se realizaron, lo cierto es que hay muchas cosas que no cambian, se maquillan estadísticas, porque se aparenta para cumplir con requisitos que se necesitan, se redondean los resultados en lugar de ver los progresos de los alumnos, las estadísticas no siempre reflejan el trabajo de uno."

"Podemos hablar de simulación institucional, el único cambio que podemos ver es en el grupo."

"[...]como maestro no percibimos los cambios institucionales para hacerlo se necesitaría que se permita realmente la participación del colegiado, que se respeten los acuerdos y un real seguimiento a las propuestas de todos porque se inician pero no se continúan, que la formación del equipo escolar generara un mayor impacto en los alumnos y en las familias con la intervención de actividades diferentes, necesitamos mayor libertad de hacer nuestro trabajo."

"[...]los directores por seguir con las actividades programadas no permiten nuestra participación, lo que genera malestar, hay cosas que son importantes, no se recuperan y cuando logras participar, se tiene que continuar con un trabajo programado; sin embargo como él lo dice, lo tenemos que hacer y él a su vez porque recibe instrucciones, entonces aunque se dice que hay autonomía en realidad es hacer lo que la autoridad te dice que hagas; haciendo caso omiso de lo acordado por todos ya pesar de que sabemos que no es necesario, acabamos haciendo las cosas, solo por hacerlas y cumplir con las disposiciones administrativas, incluso con constantes llamadas de atención, ignorando nuestra responsabilidad laboral y casi llegando a generar un estilo de amenaza..."

"[...]a veces no solo los maestros sino también los estudiantes son parte de este proceso porque hay una mala administración que incluso no depende de la dirección de la escuela sino los que disponen de normas, estadísticas, materiales, instrumentos de análisis y trabajos en general en todas las áreas..."

En los esquemas del hábitus, el conjunto de disposiciones duraderas y transportables conforman determinadas condiciones sociales que llevan a los individuos a internalizar las necesidades del entorno social e institucional existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tensiones externas que se incorporan constituyendo las relaciones de poder hechas cuerpos. La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del hábitus inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, "permitirse" implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar. (Bourdieu, 1990, p. 289)

De extraño a cómplice

El documento *CTE en su fase intensiva, orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar (RME) en la educación básica* (SEP, 2014, p. 7), señala que el sistema de gestión



permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora y, como planteamiento dinámico, hace patente la autonomía de gestión de las escuelas; es decir, es una herramienta para que el colectivo docente organice las acciones que fortalezcan las capacidades de la escuela para mejorar los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes, en lo individual y como equipo de trabajo y establezca una visión compartida de lo que hace falta o conviene modificar en la escuela mediante la generación de compromisos y acciones concretas y verificables; para algunos profesores:

"En las juntas revisamos los documentos de la Ruta de Mejora, pero cuando se realizan las secuencias didácticas no se incorporan los elementos detectados en la ruta..."

"[...]en teoría si vemos, analizamos, hacemos ejercicios, no se notan los resultados porque no se llevan a cabo porque en los documentos administrativos te piden otros aspectos, otras actividades reduciendo el trabajo al programa y tienes que cuidar el perfil de egreso y es difícil incorporar las actividades que se trabajaron en la junta de CTE, como las actividades transversales y no siempre se concretan, o haces las actividades o trabajas con el programa."

"[...]a veces por los ritmos de aprendizaje de los alumnos es muy difícil concluir con los temas del programa, una problemática es que concluirlo requiere de seguimiento año con año, quizá es lo que frena el real impacto de la Ruta de Mejora ya que no lo recuperamos en las actividades del curso."

"Para qué las reuniones, las discusiones y propuestas que a veces son buenas, si al final acabas por llenar y entregar como te lo piden, muchos por eso ya no opinan y los que lo hacen, también se enojan y de todas formas tiene que entregar lo mismo que todos..."

Para Berger y Luckman (en Goodman, 1989) las instituciones reflejan y en cierto grado mediatizan los valores y relaciones de cada sociedad cuando están burocratizadas y predeterminan los elementos y decisiones; las personas no tienen ningún poder que sea útil expresar; las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que la controlan en una dirección en detrimento de las múltiples direcciones teóricamente posibles.

Para algunos profesores una parte importante de la Ruta de Mejora tiene que ver justo con ellos:

"[...]lo que nosotros hacemos es muy común y es muy fácil decir que es el alumno el que es apático el que no quiere, el que no tiene interés, es muy fácil decir que son los papás los que no nos apoyan y observamos poco nuestro trabajo en el aula; es complicado decir que somos los responsables del cambio."

"Hay compañeros maestros que piensan que no tenemos ni la capacidad ni la calidad para hacer las cosas y otros que casi somos los que tenemos en las manos la solución a los problemas educativos"

*"[...]de quién depende el cambio, de quién es la responsabilidad, no solo de las actividades en una ruta de mejora sino del verdadero cambio escolar, **no soy cómplice** de la forma, cómo enseñamos depende del tipo de futuro que queremos para nuestros alumnos, cómo trabajamos, no solo para que nuestros alumnos obtengan buenos resultados o se diga que la escuela ya no tiene rezago escolar, o que ya no hay ausentismo, de qué depende nuestro desinterés, necesitamos aprovechar mejor el espacio de los CTE, si somos capaces de proponer cosas buenas podemos llevarla a la prácticas, aunque a las autoridades les cueste escucharnos..."*

La perspectiva de Bourdieu (1991) señala que los recursos críticos –capitales- constituyen el principio de definición de posiciones e intereses antagónicos desde donde se hacen



comprensibles y explicables nuevas prácticas, en las que Pérez (1999, p. 23) centra al docente y la propia institución escolar ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal.

Se plantearía como viable la constitución de una cultura crítica, alta cultura o cultura intelectual desde ese hábitus – *ethos* institucional como el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer no solo se acumula sino se reformulan nuevas prácticas.

Conclusiones

La práctica educativa implica un proceso de comprensión y de acción crítica compartida que fortalece la responsabilidad de participación institucional a través de una práctica ética más allá de una mera adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y competencias acreditadas por el Estado.

La exigencia actual de calidad en la educación requiere de la formación de profesores reflexivos, críticos y creativos que traspasen el trabajo en aula, concebido hoy como espacio privado, íntimo y aislado, para construir junto con otros docentes una práctica profesional compartida. La investigación nuevamente abre el proceso de reflexión de la propia micropolítica de la escuela desde la correlación de fuerzas que se ha establecido entre su redefinición como agrupación y los distintos grupos internos de la institución donde su mezcla e hibridez pedagógica difícilmente pueden lograr una mejora real en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Si bien el *currículum* escolar como un espacio formativo no escapa a las intenciones de la formación que tradicionalmente se le atribuye es también la posibilidad de acercar al logro de una consciencia alternativa, haciendo del trabajo escolar una forma particular y distinta de ser y actuar, en tanto no sólo se modifique por las habilidades laborales con su aparente sentido profesionalizante sino que al mirarlo desde un proyecto movilice su *hábitus*; es decir, decidiendo y valorando colegiadamente su actuación profesional.



Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. (1993). "Aportes y carencias de la enseñanza media en el área cognitiva, afectiva-social, corporal y espiritual", en: *Un estudio cualitativo sobre opiniones de jóvenes de sectores populares. Psykhé*
- Arendt, Hanna. (2007). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- Bajtín, Mijail. (1982). *Estética de la creación verbal*. España. S. XXI.
- BaumanZigmunt. (2005). *Modernidad líquida*. México. FCE.
- Bellei, C. (2001). "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?", en: *Políticas educacionales en el cambio de Siglo*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.
- Berman, Marshall. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México. S. XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México. Grijalbo.
- _____. (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- Eyzaguirre y Le Foulon.(2001). "La calidad de la educación chilena en cifras". *Estudios Públicos*.
- Froemel, J. (2002). "Conferencia sobre calidad de la educación", en: *Programa LLECE de la UNESCO. Curso: Efectividad y Calidad escolar*. Paris. UNESCO.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo*. Buenos Aires. Trillas.
- GGs, Ekkehard. (1999). "Ethosaristotélien, conviction et pragmatiquemoderne", en: Amossy Ruth (dir.) *Images de soidans le discours. La construction de l'ethos*. París. Delachaux et Niestlé.
- Goodman, Paul. (1989). *La des-educación obligatoria*. Barcelona. Fontenella.
- Martínez, Ana Teresa. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Manantial.
- Montero. (2012). *Los Usos del Ethos. Abordajes Discursivos, Sociológicos y Políticos. Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Nava. et.al., (2014). "La docencia colaborativa", en: *Foro Regional de Consulta Pública. Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. México. SEP.
- Nava Avilés, Verónica y NayheliEstrada Nava. (2015). "La autonomía escolar. Noción y ejercicio de las prácticas de gestión en la escuela secundaria", en: *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia. México. COMIE.
- Pérez Gómez, Ángel. (1999) "Capítulo III: La Cultura Institucional", en: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Salazar, Philippe-Joseph. (2009). *L'hyperpolitique, une passionfrançaise*. Paris: Klincksieck.
- SEP. (2014). *La Ruta de Mejora Escolar. Un sistema de Gestión para Nuestra Escuela. Educación Secundaria*. Guía de Trabajo. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva. Ciclo Escolar 2014 – 2015. México. SEB. SEP.