

## EL MODELO DE GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. LA CALIDAD DE ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**Miguel Angel Castillo Fuentes\***

**SÍNTESIS:** Una investigación de tipo cualitativo abordó, desde la etnografía y mediante un estudio de caso, el ámbito de la educación especial y de los que trabajan en ella, como docentes de apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER), quienes intervienen en dos planteles escolares de Educación Básica para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En particular, se estudió el impacto del modelo de gestión en la calidad educativa.

En un contexto mundial donde prevalecen sistemas económicos, sociales y educativos en crisis, con una fuerte influencia de diversas agencias internacionales que definen las políticas públicas y educativas en México, los resultados indican que la racionalidad técnico instrumental y de la administración clásica escolar que dirigen el modelo de gestión, se traducen en poca calidad en la atención de las NEE. No obstante, en la práctica docente emerge un modelo de gestión alterno, sociohistórico, próximo a paradigmas de la complejidad que responden más a la subjetividad y a la diversidad educativa de las organizaciones escolares.

**Palabras clave:** gestión | necesidades educativas especiales | diversidad | calidad educativa | inclusión.

### **O MODELO DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A QUALIDADE DE ATENÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**SÍNTESE:** Uma pesquisa de tipo qualitativo abordou, do ponto de vista da etnografia e mediante um estudo de caso, o âmbito da educação especial e dos que trabalham nela, como docentes de apoio das Unidades de Serviço e Apoio à Escola Regular (USAER), que intervêm nos dois espaços escolares de Educação Básica para atender aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Estudou-se, particularmente, o impacto do modelo de gestão na qualidade educativa.

---

\*Maestro de apoyo para la atención de NEE y de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección de Educación Especial, Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Docente de posgrado en la Maestría de Gestión e Intervención Educativa del Instituto Franco Inglés de México (IUFIM). Investigador y revisor de tesis.

*Em um contexto mundial, em que prevalecem sistemas econômicos, sociais e educativos em crise, com uma forte influência de diversas agências internacionais que definem as políticas públicas e educativas, no México, os resultados indicam que a racionalidade técnico-instrumental e da administração clássica escolar que dirigem o modelo de gestão, traduzem-se em pouca qualidade na atenção das NEE. No entanto, na prática docente, emerge um modelo de gestão alternativo, sócio-histórico, próximo a paradigmas da complexidade que respondem mais à subjetividade e à diversidade educativa das organizações escolares.*

*Palavras-chave: gestão | necessidades educativas especiais | diversidade | qualidade educativa | inclusão.*

### **THE MANAGEMENT MODEL IN SPECIAL EDUCATION. THE QUALITY OF CARE OF THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*ABSTRACT: A qualitative research addressed, from ethnography and through a case study, the ambit of special education and of those who work in it, such as support teachers for the service units and for regular school (USAER Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular), involved in two Elementary Schools to assist students who have special educational needs (NEE - necesidades educativas especiales). In particular, it studied the impact of the management model in quality education.*

*In a world context where the economical, social and educative systems in crisis are prevailing, with a strong influence from several international agencies who define public and educational policies in Mexico, the results indicate that the rational instrumental technique and the classical school administration who run the management model, are translated into a low quality in the care of NEE. However, in teaching practice emerges an alternate management model, sociohistorical, near to a complexity paradigm which responds more to the subjectivity and the educational diversity of school organizations.*

*Keywords: management | special educational needs | diversity | educational quality | inclusion..*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el panorama mundial en el que se enmarca esta investigación se distingue la intervención de diversas agencias internacionales en la definición de las políticas públicas y educativas (MANCILLA, 2005) y en el diseño de metodologías que explican la racionalidad técnico economicista que les da origen.

El presente trabajo se desarrolló bajo un paradigma interpretativo y sociohistórico, con el fin de dar una objetivación propia de las ciencias sociales y la educación.

El paradigma técnico economicista ha instalado en las normas y códigos lingüísticos de las diversas políticas y reformas educativas, conceptos como *eficacia, eficiencia, calidad, gestión y competencias* (KOVACS, 1989). Se propone además como la guía para las escuelas públicas y los centros de formación del magisterio, aunque dichos espacios de formación inicial muestran una reacción ante lo que consideran una imposición y un regreso a posturas teóricas como el neoconductismo (POY, 2010). Al respecto, Zemelman (1992, p. 128) da una explicación sobre por qué ocurren en las ciencias sociales este tipo de –llamémosles así– defectos:

[...] se pretende recuperar una actitud frente a la realidad que no se restrinja a una simple función cognitiva, pues colocarse ante la realidad conforma una toma de conciencia que no se reduce al esfuerzo de explicación. Con esto se plantea un desafío a la racionalidad formal de la ciencia como el neopositivismo y los diferentes tipos de estructuralismo, pues en la construcción de la relación de conocimiento se incluye tanto la función cognitiva como la conciencia en la plenitud de sus funciones gnoseológicas.

Zemelman nos plantea aquí una acción contraria, o por lo menos distinta, a la reproducción social, y trata de alcanzar la aprehensión de la realidad. Cuando introduce la noción del *neopositivismo*, nos coloca ante una crítica de las políticas educativas que, por su origen economicista y de tipo empresarial, facilitan el camino para el surgimiento del *neoconductismo*.

En ese sentido, se puede afirmar que la educación empieza a descubrir su propio camino bajo la mirada interpretativa y sociohistórica (RAMÍREZ, 2009). Mediante esta forma de pensar, se plantea la posibilidad de la descripción, el análisis y la explicación de ciertos elementos que han permanecido ocultos y latentes, pero al mismo tiempo muy vivos, dentro de las organizaciones escolares: sus códigos lingüísticos, costumbres, creencias, culturas y subculturas, el ejercicio del poder, el liderazgo, la toma de decisiones y el conflicto (GONZÁLEZ, 2003; JARES, 1997).

La atención a la diversidad educativa se distingue, entre otras características, por considerar la velocidad propia del desarrollo humano. Esto es claramente diferente a lo que sucede con las máquinas que funcionan en una empresa, y muy distinto a las líneas de producción que operan sin descanso y en segundos. El tiempo y el espacio en que transcurre la lógica humana es incompatible con la lógica de la empresa (SABIRÓN, 1999).

Una pregunta que dirige la presente investigación es hasta dónde es posible construir una mirada alternativa de la gestión en la atención de las necesidades educativas especiales (NEE), considerando las acciones de diversos agentes y factores, entre ellos los docentes y alumnos, además de aspectos culturales, políticos, psicológicos y afectivos.

Devienen así tanto fortalezas como debilidades de estas acciones educativas en su puesta en marcha, lo que se refleja en su impacto en las modalidades de Educación Básica, como es la Educación Especial (FRANCESS y PUIG, 1998).

En el fondo de estas acciones educativas subyace una noción de gestión, pero desde la postura de la administración escolar clásica. Hoy, mediante las propuestas de la UNESCO y de la pedagogía crítica, esas acciones clásicas se consideran insuficientes y obsoletas para mejorar la calidad de la educación y la atención a la diversidad educativa, que es donde se enmarcan los alumnos con NEE.

Son esas expresiones de la gestión concebida desde la visión taylorista o fayolista las que están en debate (AKTOUF, 1998; CHANLAT, 1994 y 2006; UNESCO-IIPE, 2000; SHEPARD, 2006; RAVELA-INEE, 2014). Por ello, se intenta por ello la búsqueda de formas alternas de gestión que respondan más a la historicidad de las escuelas, a su autonomía y a la atención que requiere la dimensión subjetividad que representa la diversidad cultural y educativa de las escuelas de educación básica en México.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación se inscribe dentro de las principales tradiciones en la investigación cualitativa (PAZ, 2010), desde la perspectiva cultural de corte etnográfico. Se trata de un estudio descriptivo y explicativo, transversal y no probabilístico. La población entrevistada trabaja en la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) III-7<sup>1</sup> de la Delegación Benito Juárez, de la ciudad de México D.F., que representa el estudio de caso.

En este contexto se planteó el siguiente problema de investigación: ¿cómo incide el modelo de gestión en la calidad de la atención de las NEE?

### Objetivo

Explicar cuál es la forma en que el modelo de gestión de educación especial incide en la calidad de la atención de las NEE.

---

<sup>1</sup> La selección del nivel educativo secundario obedeció a que mi experiencia de los últimos cuatro años en educación especial como integrante de la USAER III-7 se dio en este nivel educativo.

### Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada de diez reactivos, que permitió un análisis a profundidad de las respuestas de las docentes. La entrevista se orientó de acuerdo a un guion de entrevista.

### Población

La entrevista se aplicó a tres integrantes de la USAER III-7, dos docentes de apoyo y una trabajadora social. Este personal es quien atiende a los alumnos que presentan NEE y barreras de aprendizaje en las escuelas secundarias asignadas a esta USAER.

### Método

El estudio de caso que aquí se presenta llevó un tiempo corto. Las entrevistas, las observaciones y su posterior análisis se hicieron en un periodo de tres meses, entre octubre y diciembre de 2011. Fue de carácter reflexivo, ya que integró la información para su análisis e interpretación y la propuesta de posibles soluciones. Se trabajó con resultados ya obtenidos por la USAER a lo largo de su intervención en las escuelas secundarias donde incide, y que fueron recabados por medio de la entrevista, a través de la percepción las personas consultadas. Por el nivel jerárquico involucrado, el estudio fue a nivel operativo, pues presentaba una situación problemática que afectaba a los docentes de apoyo y a una trabajadora social, integrante del equipo itinerante de la USAER. Por su efecto en la gestión, se consideró que su impacto sobre la calidad de atención de las NEE orientaba el estudio hacia un área en específico de la organización (ÁLVAREZ, 2005).

111

### Recolección de datos

Las entrevistas individuales, registradas por medio de una grabadora de audio, se realizaron al término de la jornada laboral en la misma escuela donde inciden las compañeras de USAER. Duraron aproximadamente 30 minutos. Al término de la grabación se analizaron los registros de audio, con base en las categorías de investigación y los indicadores de cada una de ellas.

## 3. RESULTADOS

Fue desde la interacción comunicativa y verbal, a través de la entrevista a profundidad, que con sus dichos, definiciones y conceptos se posibilitó el análisis con base en las dos categorías: *modelo de gestión y calidad educativa*, así como los indicadores de cada una.

El orden de los indicadores presenta los más sobresalientes, lo que obedece a que desde el marco teórico, el contexto y la metodología nos anuncian que es la racionalidad del modelo de gestión la que deriva la significación que hacemos de la acción gestora; pero también induce a afirmar que es posible una gestión alternativa. Siendo ese el caso, los indicadores clásicos de la calidad educativa (*eficacia*, *pertinencia* y *eficiencia*) también se vieron impactados; y, en ese sentido, las prácticas de los especialistas de USAER fortalecerían la calidad educativa de las NEE desde una racionalidad antropológica y sociohistórica, donde el protagonista del acto pedagógico sería el sujeto con esas necesidades.

### 3.1 MODELO DE GESTIÓN

Se asumió como modelo de gestión el concepto de la SEP (2009, p. 34): «Conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción».

Dice Cassassus (2000, p. 4) que la gestión «trata de la acción humana, por ello, la definición que se da de la gestión está siempre sustentada en una teoría –explícita o implícita– de la acción humana». Más adelante, el mismo autor retoma a Schon y Agyriss, quienes dicen:

La acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera.

Por lo tanto, dice Cassassus (2000, p. 5), la gestión es «la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización».

El cien por ciento de las entrevistadas desconocen tanto el concepto de *gestión*, como el modelo de gestión educativa estratégica (MGEE), que en la actualidad aplican la SEP y la Dirección de Educación Especial (DEE), y agregan que no se ha revisado en las respectivas Juntas de Consejo Técnico Consultivas (JCTC). Sus prácticas gestoras tienen base en lo experiencial y se sustentan en el sentido común. Estas acciones representan la propia construcción de prenociones de su acción social y educativa, que les requiere su intervención; se constituye una acción humana que nace de las creencias, costumbres y enseñanzas implícitas, y como una respuesta ante lo emergente. Una especie de autogestión obligada.

El 66,6% de las entrevistadas percibió –en su práctica docente cotidiana– la necesidad de una gestión surgida desde lo humano. De esa gestión, una vertiente está dirigida desde la subjetividad e historicidad del

sujeto, mediante el acto social y de comunicación, mientras que otra atiende lo emocional de los alumnos y sus necesidades dentro del salón de clases. El otro 33,3% dirigió su acción hacia el mantenimiento del *statu quo* que demanda la dirección de escuela.

### 3.2 CALIDAD EDUCATIVA

En el caso de la calidad educativa, los indicadores fueron: *eficacia*, *pertinencia* y *eficiencia*. La calidad educativa se entendió aquí desde la definición del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE, 2010, p. 31): «La cualidad resultante de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos del sistema educativo».

#### Eficacia

Se apreció que el 100% de las entrevistadas asoció la calidad de la atención de las NEE con una serie de productos que el docente de USAER debe entregar a las autoridades (dirección, supervisión y DEE): reportes, informes y estadísticas, plasmados en diversos formatos.

#### Pertinencia

El 100% de las entrevistadas consideró que hay poca correspondencia entre la aportación del enfoque basado en competencias (EBC) y la calidad de atención a las NEE. Reconocieron las diferencias en la aplicación, conceptualización e impacto del EBC, tanto en el ámbito de los alumnos con NEE de educación primaria como de secundaria. Los profesores de grupo de ambas escuelas secundarias no están planificando por competencias.

#### Eficiencia

El 66,6% percibió una eficiencia reducida, a causa de la insuficiencia de recursos para ofrecer calidad en la atención a las NEE y a las barreras para el aprendizaje y la participación BAP. El 33,3% mencionó el poco tiempo que disponen en el horario de 8 a 12:30, mientras que el otro 33,3% opinó que en la USAER falta personal o está incompleto.

Recordemos que de manera ideal los equipos de USAER deben estar formados por 13 especialistas. Las entrevistas mostraron que la carencia de personal reduce ese número hasta 9.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al concluir esta investigación debe decirse en forma inicial que en lo particular la USAER debe cuestionarse cómo, a través de lo recursivo, el sujeto en interacción dialógica acude una y otra vez a lo ya dicho; a la palabra expresada, al símbolo, al significado, a lo ya imaginado. Es un ir y venir poco tangible, de una rapidez que escapa a la descripción de la palabra escrita y los permanentes intentos de medir los procesos humanos. Lo recursivo se caracteriza entonces por ser dinámico, y en cada acto comunicativo ese lenguaje adquiere otro sentido, una nueva interpretación que conduce a su construcción o reconstrucción de nuestra identidad y de los hechos de la realidad socioeducativa a la que pertenecemos, en la que nos recreamos y en la que intervenimos.

Por medio de la narración se recogieron relatos e historias de vida que se entrecruzan con las historias laborales de la USAER. Fue un vehículo para encontrar la experiencia subjetiva de las personas y de ahí descubrir parte de lo latente; eso que se viste con formas convencionales de comunicación, ahí donde hacemos contacto con aspectos de la conciencia, que abarca los fenómenos inconscientes que confirman ese terreno de lo posible y el mundo dándose. Lo indeterminado y, a veces, conflictivo.

114

Fue a través de estas entrevistas que se contactó a aquellos elementos manifiestos y latentes del diálogo y conceptualización de las colegas entrevistadas. Fue posible identificar, desde su visión y su experiencia en la escuela cotidiana, cuál es la situación de la atención de las NEE.

Con base en este recurso narrativo, apreciamos que la eficacia, la relevancia, la pertinencia y la eficiencia son indicadores de la calidad educativa que están dirigidos por la ruta institucional a partir del modelo de la administración clásica; mientras que en la práctica de las escuelas, las especialistas de la USAER III-7, de forma experiencial y empírica, promueven los mismos indicadores, solo que con una aproximación más cercana a la racionalidad sociohistórica e interpretativa. Se abre entonces la posibilidad de entrar a la subjetividad, al contexto histórico y a los aspectos antropológicos de los grupos humanos que actúan dentro de la escuela, sobre todo de los alumnos que atiende esta USAER.

Se constata que los indicadores estudiados sobre la calidad de atención de las NEE, en lugar de estar promoviendo prácticas inclusivas y democráticas, están obstaculizando el trabajo de las USAER, dejándolo trunco e incompleto. La eficacia que se está construyendo desde la mirada de la administración es insuficiente, por decir lo menos, para dar respuesta cabal al propósito de la inclusión educativa. Resulta interesante y paradójico

que esa sea la aspiración no solo de la educación especial sino del sistema educativo en su conjunto.

La racionalidad técnico instrumental con que alimenta el ejercicio de la educación especial, hasta donde pudo apreciarse en esta USAER, deriva la configuración de los diversos indicadores que se incluyan para su estudio. De manera que puede explicarse en parte por qué no se logra o hay ineficacia en la inclusión de los alumnos con NEE, al tiempo que se entiende la poca pertinencia y relevancia de las políticas educativas y la escuela pública y especial para atender las necesidades, los intereses, la discapacidad y la diversidad educativa que retrata la realidad de las dos escuelas secundarias estudiadas.

Si la eficacia, la pertinencia y la relevancia son indicadores de la mala calidad en la atención de las NEE, entonces, cabe preguntarse qué hacer y cómo transformar la intervención y los resultados que se alcanzan en educación especial.

En lugar de fortalecer la inclusión e integración del sujeto, se está provocando su exclusión y segregación dentro de los salones. Mediante las prácticas y metodologías cuantitativas que persiguen el producto administrativo del porcentaje y los números como reflejo de la calidad al atender a la diversidad, se pierde de vista al sujeto. Queda así silenciado y aislado del proceso educativo y se le margina del derecho a la educación.

Ese silencio viene a confirmar que en la vida interna de esta USAER conviven, como señala Juan Carlos Tedesco, proyectos sociales diferentes, y que la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política.

La diversidad educativa, representada en esta investigación por el sector poblacional de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, en dos escuelas secundarias, recibe una atención de poca calidad en manos de un equipo de especialistas que por lo regular está incompleto, que carece del tiempo suficiente y del personal necesario para su correcta e ideal inclusión. De ahí que se puede afirmar que hay problemas también con la eficiencia. La mala dotación y distribución del recurso humano, de la organización de los tiempos y horarios de intervención en los centros escolares, impacta de manera desfavorable en el complejo proceso de inclusión de las NEE.

El estudio de caso que representó la USAER III-7 permitió reconocer que uno de los actores mediados y que, al mismo tiempo, media entre la tensión que provoca la normatividad y la demanda la atención de las NEE,

es el docente especialista. Y esto es así gracias a un criterio de la calidad educativa distinto a los propuestos por la mirada clásica y cuantitativa: la adaptabilidad.

Lo interesante es que, mediante este criterio, el especialista de educación especial logra que entre ambos mandatos, al ser irreconciliables, se obtenga cierto grado de flexibilidad; la misma que se extiende hacia la organización escolar y posibilita en alguna medida que los alumnos con NEE no sean excluidos ni marginados del todo. Este hallazgo confirma que es posible pensar y actuar con base en modelos diferentes y más apegados a la visión cualitativa, como lo ha propuesto Katerina Tomasevski con su modelo «de las cuatro A»: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad adaptabilidad*.

Se sostiene, entonces, que las crisis sociales y de la educación demandan al docente y al especialista de educación especial la reconfiguración de su identidad como profesionales de la educación, para estar en condiciones de construir y transitar hacia paradigmas con la capacidad de problematizar el escenario social y educativo. De esta forma, es posible proporcionar respuestas con base en la condición humana que privilegia el acto educativo. La desconfiguración de los sistemas educativos activó la coyuntura para repensar las acciones gestoras centradas en el sujeto, la subjetividad y lo simbólico.

116

Para terminar, se exponen las limitaciones del presente estudio y algunas posibles líneas de investigación.

Debe reconocerse que el estudio de caso abarcó a una población reducida de participantes, lo que redujo las posibles generalizaciones que pudieron hacerse de acuerdo a los resultados obtenidos. Lo que de por sí es una limitante propia de los estudios etnográficos, aquí se hizo más notorio.

Por otra parte, la duración de este estudio fue reducida, a causa del proceso y los tiempos de investigación y titulación de la maestría, lo que dificultó la posibilidad de conocer con mayor profundidad la percepción, las historias de vida y profesionales, y sus significados vinculados al tema investigado. Con más tiempo, se hubiera facilitado la identificación de más elementos ocultos dentro la dinámica escolar y organizacional, que dan voz a la vida cotidiana de los centros escolares y los sujetos que las conforman.

En el futuro, sería muy valioso que se pudieran revertir estas limitaciones para poder estudiar a un mayor número de profesionales de la educación especial en las colonias y delegaciones del D.F., así como en las otras ciudades de la República de México. Ampliar el tiempo de estudio quizás fortalecería el impacto de la metodología propuesta en esta investigación.

En cuanto a posibles líneas de investigación, mencionamos en primer lugar la gestión del conflicto pedagógico, lo que implica el diseño de redes comunicacionales que se articulen en el plano vertical u horizontal, y el papel de lo comunicacional, por su aportación como una valiosa herramienta metodológica para esta investigación, ya que prefiguró desde lo dialógico y recursivo la construcción de nuevas formas de pensar e imaginar las nociones epistemológicas que habrán de guiar nuevas acciones educativas.

Es necesario indagar más sobre ese actor del cambio que se convierte en un gestor para la transformación educativa y social, quien requerirá como respaldo la creación y diseño de políticas educativas originales y creativas. En este sentido, debe añadirse que las evaluaciones, tanto a nivel internacional como nacional, señalan que los programas y políticas actuales están teniendo un impacto mínimo en proporción a la dimensión de la problemática educativa; confirman que la manera de hacer políticas educativas en el momento histórico-político que vivimos en México agotó su viabilidad.

Respecto al posible cambio de políticas, vale primero reconocer, como sugiere Flores Crespo, que requieren de tiempo para dar los resultados esperados y observados. En segundo lugar, es preciso tomar en cuenta que al hablar de cambio en las políticas se alude al cambio en los sistemas de valores y creencias culturales e individuales, lo que supone cambios de actitud de sus responsables hacia el o los objetos sociales de estudio. Ello nos conduce a discutir sobre la aspiración del cambio paradigmático de los sujetos y sus vínculos ideológicos con distintos intereses políticos y económicos, cambio que solo será posible si se incorpora el valor de la acción comunicativa y la capacidad de demanda que desarrolle la sociedad hacia sus gobernantes.

Investigar sobre la conjunción de una gestión alternativa y la metodología cualitativa significaría acceder a condiciones epistemológicas mínimas para vislumbrar cierto cambio en la perspectiva paradigmática. De esa manera se rebasaría la acción de un saber novelado hacia un saber cultural y cotidiano. Cabe preguntarse cómo podemos generar la transformación desde lo simbólico y recursivo de nuestra interacción lingüística. ¿Se puede introducir esa transformación desde los procesos de la formación docente o su capacitación? ¿Serán suficientes estos procesos de formación?

Si en futuros estudios se parte de la relación dialógica como elemento fundador de una posible transformación –además de una serie de ajustes sociales, económicos y políticos– esta fundación convocaría a diversos escenarios educativos para hacer del modelo de gestión en educación especial y de la calidad de la atención de las NEE, indicadores de la democratización del sistema educativo y de las relaciones humanas que nacen y se producen

en cada escuela, en cada salón y en cada acto pedagógico, hacia la inclusión del conflicto y lo cotidiano en el marco de la complejidad.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- AKTOUF, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Univalle, Cali: Artes Gráficas.
- ÁLVAREZ, I. (coord.) (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México: Taller Abierto.
- DÍAZ, A. (1991). «La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos». *Revista TRAMAS 3, Subjetividad y procesos sociales*, pp. 161-178.
- CASSASSUS, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (La tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Versión preliminar.
- CHANLAT, J. F. (1994). «Hacia una antropología de la organización». *Gestión y Política Pública*, vol. III, n.º 2, segundo semestre. CIDE.
- CHANLAT, J. F. (2006). «Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general». *Fondo Editorial Universidad EAFIT*. Medellín.
- FRANCESC, P. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, P. (2011). «¿Podremos construir políticas educativas originales? (quinta parte)». Suplemento CAMPUS. *Periódico Milenio*, edición 430, jueves 8 de septiembre.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003). «Culturas y subculturas organizativas». En *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2010). *El derecho a la educación*. Informe 2009. México: INEE.
- JARES, X. (1997). «El lugar del conflicto en la organización escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Disponible en: [www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf).
- KOVACS, K. (1989). *Las caras de la evaluación educativa. Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. Tesis doctoral. El Colegio de México.
- MANCILLA, M. (2005). «Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México». En R. GLAZMAN (ed.), *Las caras de la evaluación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM / Paideia.
- PAZ, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- POY, L. (2010). «Rechazan normalistas la reforma curricular». Periódico *La Jornada*, 28 de abril, p. 48. México.

- RAMÍREZ, I. (2009). «Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica». En X. GABELLA y P. REISS (eds.), *Seminario de Metodología de la Investigación II*. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en: <http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal/>
- RAVELA, P. (2014). «La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias docentes». Documento del Curso de Formación Inicial para Evaluadores. México, INEE.
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones escolares*. España: Mira Editores.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: SEP.
- SHEPARD, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE.
- TEDESCO, J. C. (2005). Prólogo. En E. TENTI, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina, p.13.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok
- UNESCO-UIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomo II. Historia y necesidad de la utopía*. ColMex. Anthropos.

