

GESTIÓN PEDAGÓGICA EN EZPELETA

*Un sólido aporte teórico-metodológico
para analizar las realidades escolares**

JUAN PÁEZ CÁRDENAS / MARGARITA PÉREZ CABALLERO

Resumen:

En un periodo caracterizado por la penetración gradual de las perspectivas gerencialistas de la gestión en las escuelas, la investigadora Justa Ezpeleta blandió lo que fue, a nuestro juicio, una declaración política: la gestión debe educar (no solo administrar). Ante esta poderosa idea, el objetivo de este trabajo es analizar críticamente su obra para dilucidar cuáles fueron los recursos conceptuales, epistemológicos y empíricos a los que la autora recurrió durante la década de 1980 y principios de la de 1990, para redirigir el enfoque de la gestión hacia las tareas sustantivas de los establecimientos educativos: la enseñanza y el aprendizaje.

Abstract:

In a period that was characterized by the gradual incorporation of a management-oriented approach to school governance, the researcher Justa Ezpeleta brandished what was, according to the authors, a political statement: management should educate (and not only administer). In view of this powerful idea, the purpose of this article is to make a critical analysis of her work in order to elucidate the conceptual, epistemological and empirical resources on which the researcher drew during the 1980s and early 1990s to redirect the focus of school management towards the substantial tasks of educational establishments: teaching and learning.

Palabras clave: gestión pedagógica; etnografía; investigación educativa.

Keywords: pedagogical management; ethnography; educational research.

Juan Páez Cárdenas: investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: paez.juan@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8991-0112>

Margarita Pérez Caballero: posdoctorante del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México. CE: margaritaperc@yahoo.com.mx / <https://orcid.org/0009-0001-4778-8750>

* Este texto se deriva de la ponencia “La conceptualización de gestión en Ezpeleta: una mirada amplia a la escuela y sus actores”, presentada por Juan Páez Cárdenas en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado del 4 al 8 de diciembre de 2023, en Villahermosa, Tabasco, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles fueron los recursos conceptuales, epistemológicos y empíricos a los que Justa Ezpeleta recurrió durante su trayectoria académica para conceptualizar el término gestión pedagógica, así como reflexionar sobre la pertinencia de su desarrollo teórico-metodológico dentro del campo de la investigación educativa actual. El abordaje se realiza desde un ejercicio de revisión documental crítica. Se recabaron los textos de Justa Ezpeleta escritos a partir de la década de 1980, algunos en coautoría con la también investigadora en educación, Elsie Rockwell. En el análisis se incluyeron los que valoramos como relacionados con aquellas reflexiones teóricas-metodológicas que llevaron a la investigadora a proponer el término “gestión pedagógica” a principios de la década de 1990.

Nuestro análisis está dividido en cuatro apartados. En primer lugar, hacemos un rastreo del surgimiento del concepto gestión pedagógica en los textos de la autora; en un segundo momento, presentamos el desglose de los fundamentos epistemológicos y empíricos de su propuesta; en tercer lugar, señalamos el constante uso del término *gestión* presente en los trabajos de Ezpeleta a través de los años. Finalmente, a manera de cierre, hacemos un recuento de los rasgos fundamentales del desarrollo teórico-metodológico de la autora y nuestra apreciación sobre las posibilidades actuales del concepto *gestión pedagógica* para la comprensión de los fenómenos educativos.

La complejidad de las realidades escolares fue abordada por la investigadora en educación Justa Ezpeleta desde la década de 1980, basada en referentes teórico-metodológicos puestos en práctica en numerosas visitas a campo. La pedagoga, nacida en Córdoba, Argentina, había participado en una amplia investigación sobre las condiciones de las y los maestros¹ (Ezpeleta, 1989). Esto le había acercado al día a día del profesorado y las escuelas públicas de nivel primario. Pudo constatar las condiciones reales de la práctica docente y la diversidad de procesos socioculturales que intervenían en el servicio educativo.

En su obra *El trabajo docente y sus condiciones invisibles* (Ezpeleta, 1992a), la investigadora detalla las maneras en que los aspectos que pudieran considerarse periféricos a la práctica docente —como las condiciones materiales de las escuelas o las condiciones contractuales del profesorado— repercuten en lo que sucede cotidianamente en los salones de clase. Incluso, en 1986,

ya había publicado un texto en el que se observan sus afanes de visibilizar lo que se consideraba como dado en las escuelas. Veamos una cita:

Para este discurso (el de la pedagogía) la escuela es el escenario donde todo está “dado” para que los fines de la educación se realicen. Algo así como el espacio físico que aloja el encuentro entre alumnos y maestros, lugar donde sucede “la relación pedagógica”, canal esencial para el pasaje de los saberes socialmente valiosos [...] La escuela de esta teoría es casi una entidad imaginaria, libre de toda mediación o condicionamiento histórico-social (Ezpeleta, 1986:59).

Ante esta entidad imaginaria de la escuela, utilizada tanto en el discurso político como en el de la investigación educativa, la autora se propuso hacer visible y problematizar lo que realmente sucedía en la marcha de las escuelas. Los hallazgos de su indagación en el sistema escolar argentino le proporcionaron elementos para construir un desarrollo teórico sustentado en un amplio trabajo empírico. Esto sucedió a la par de la introducción en varios países del mundo de las lógicas emanadas de la Nueva Gestión Pública (NGP), originada en naciones como Inglaterra, Estados Unidos y Canadá en la década de 1980. Entonces, se empezaba a hablar de la educación en un lenguaje gerencialista que proponía la *School-based Management* (traducido como autonomía escolar) (Smyth, 1993; Verger y Normand, 2015).

La NGP impactó en distintas áreas de las entidades gubernamentales, entre ellas, la del campo educativo. Uno de sus principales postulados es el de la descentralización administrativa de las instancias del Estado. En el caso de México y en el ámbito educativo, esto tomó forma mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), publicado en 1992, donde se menciona que las cargas burocráticas excesivas en la educación promovían el deterioro de la gestión escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992).

Es precisamente en ese mismo año, cuando fue publicado el libro *La gestión pedagógica de la escuela* (Ezpeleta y Furlan, 1992). En esta obra, Ezpeleta escribió un capítulo titulado “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica” en donde presenta un desarrollo teórico sustentado en su conocimiento de la dinámica escolar. En él reacciona ante el planteamiento dominante de equiparar a la gestión de la escuela con los procesos

relacionados con el ámbito administrativo, al mismo tiempo que deja de lado los ámbitos del aula o de las condiciones contractuales del profesorado:

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes (Ezpeleta, 1992b:107).

El haber propuesto el término “gestión pedagógica” en vez del predominante “gestión escolar” lo valoramos como sumamente significativo. Al introducir el elemento pedagógico redirige el enfoque a la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, la gestión tiene que ver con lo administrativo de la escuela (lo que incluye el financiamiento escolar), pero también con el trabajo en el aula y con las cuestiones de índole político que tienen su expresión en la escuela, como las luchas del magisterio ante sus condiciones laborales. Todos estos elementos configuran la trama de la escuela y repercuten en las condiciones de posibilidad del trabajo con los estudiantes, lo que, a fin de cuentas, es lo más importante para la institución educativa.

Otra observación significativa para llenar de sentido a este desarrollo teórico es el reconocimiento de que la gestión no termina ni empieza en la escuela. La infraestructura, la dotación de materiales didácticos, el financiamiento, los requerimientos administrativos, etcétera, son componentes que, aunque confluyen en los planteles, son, por lo general, gestionados desde instancias fuera de los mismos. De ahí, estimo que este desarrollo conceptual proporciona la posibilidad de mirar de manera más integral la diversidad de las tramas escolares.

A través de sus investigaciones, Ezpeleta concibió la factibilidad de vincular ámbitos separados en ese entonces: la visión administrativa de la gestión escolar, las categorías institucionalizadas de la pedagogía y los aspectos políticos que tienen su expresión en los establecimientos escolares. Sus indagaciones se basaron en las propuestas teóricas de Antonio Gramsci y Agnes Heller,² principalmente, de donde parte para observar al “sujeto entero –persona conformada a través de diversas relaciones sociales y com-

prometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos—” (Ezepeleta, 1992a:29). Dicho sujeto es analizado mediante otra categoría conceptualizada por la autora: “vida cotidiana de la escuela”.

Desde su planteamiento, ambas categorías se relacionan con una mirada distinta a las concepciones administrativas y pedagógicas institucionalizadas que hacían referencia al prototipo ideal de maestros, alumnos y escuela, por lo que propuso el término *gestión pedagógica* para hacer una lectura exhaustiva del sujeto entero en la vida cotidiana de la escuela.

Aun cuando el término *gestión pedagógica* fue empleado por primera vez por la investigadora hasta 1992, trabajó su propuesta teórico-metodológica desde sus primeras investigaciones, durante su participación en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, auspiciado y promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

El surgimiento del concepto *gestión pedagógica*

La postura de Ezepeleta en cuanto a considerar de forma holística los procesos educativos que se construyen en el día a día en los espacios escolares puede observarse desde sus primeros textos. En uno de ellos, elaborado junto con Elsie Rockwell (Ezepeleta y Rockwell, 1983), menciona que la escuela es uno de los lugares donde confluye la tensión entre las clases dominantes —principalmente el Estado— y las clases subalternas. Las dominantes lo hacen intentando usar a la escuela como herramienta para mantener la estabilidad social a través del consenso en las formas de pensar el mundo, lo cual potencia sus formas de dominación. Mientras que, para las subalternas, representa una posibilidad “de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad” (Ezepeleta y Rockwell, 1983:71) y, por lo tanto, el medio de alcanzar un mejor nivel de vida. En ambos casos, los contenidos escolares se integran a la experiencia de los sujetos fuera del control escolar, por lo que esta tensión está en constante cambio y adquiere distintas formas, según su contexto de enunciación, contribuyendo de manera amplia con las formas de relacionarse en el día a día al interior de la escuela.

Con ese planteamiento, las investigadoras abogaban por la necesidad de construir un objeto de estudio específico para la vida cotidiana de las escuelas. A esta escala —de lo cotidiano— se puede dar cuenta de la relación

entre las clases dominantes y las clases subalternas que se encuentra en el trasfondo de la realidad escolar, pero matizada o filtrada por la trama específica de cada escuela. Esta realidad permite identificar los intercambios entre actores educativos, materializándolos de diversas formas: ya sea dentro o al margen del currículum; con aplicación o resistencia a las políticas educativas, o con la construcción o reformulación de referentes socioculturales que, sin embargo, están condicionados por el poder dominante (Ezpeleta, 1986).

Desde ahí, Ezpeleta plantea la importancia de asignar nuevas categorías para comprender las singularidades de cada centro escolar. Es decir, “elevar la escuela singular al primer plano, convertirla en sí misma en el centro de análisis” (Ezpeleta, 1986:55), pues al tratarse de construcciones en circunstancias específicas confluyen ahí diversas historias, valores e intereses, no solo de la comunidad educativa, sino de sus contextos de procedencia (Ezpeleta y Rockwell, 1983).³ Por ello, es necesario observar en las escuelas singulares; dar cuenta de aquellas actividades de la vida cotidiana que resultan de su heterogeneidad y “se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden” (Ezpeleta 1992a:74). Es decir, lo cotidiano cobra sentido en el proceso histórico como reflejo y anticipación del mismo proceso.

Por otra parte, los saberes que conforman la vida escolar, así como sus usos y prácticas, son el resultado de la apropiación de otros saberes. Ese proceso de apropiación vincula al sujeto con la historia, “para reproducirla o para transformarla, [por lo que] se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983:77). Desde la mirada de las autoras, cuando se observan estas trayectorias escolares pueden encontrarse resistencias y cambios que son testimonios de la génesis social y material de la escuela, por lo que es en esta forma de observar donde pueden generarse roles y perfiles diferentes a los asignados tradicionalmente a los actores escolares. Es en el día a día donde los sujetos:

[...] se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 82).

Para 1986, Ezpeleta continúa con la mirada puesta en la vida cotidiana de la escuela, aunque aún no hace referencia al término gestión. En el texto “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción” identifica procesos que dan paso a la cotidianidad social de cada centro escolar, tales como apropiación, control, resistencia, negociación y reproducción para lo cual considera necesario “reformular o generar conceptos y categorías de análisis pertinentes a la escala que interesa estudiar” (Ezpeleta, 1986).

Finalmente, en *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina* (1989), Ezpeleta alude a la composición socioeducativa de las aulas, en una época en la que se había integrado a niños de los sectores populares en la escuela, lo cual impactó directamente en la constitución del alumnado, la aplicación del currículum, la organización escolar y el trabajo docente. Estos cambios habían modificado cualitativa y cuantitativamente la composición social de la comunidad educativa y la infraestructura material y técnica de las escuelas; sin embargo, todo ello no fue considerado para la reformulación de categorías en las investigaciones ni para el diseño de nuevos programas de formación docente (Ezpeleta, 1989), debido a la “tendencia de tratar al maestro y a la estructura de la escuela como constantes que se caracterizan por su invariabilidad” (Ezpeleta, 1989:18).

“No nos preocupa localizar los esquemas jerárquicos, formalmente definidos, o sus redes de comunicación, sino más bien conocer cómo se construyen y qué contenidos están en juego para sostenerlos”. Esta perspectiva le permitió a Ezpeleta registrar que las políticas educativas –curriculares, administrativas o laborales– cambian a ritmos distintos en cada escuela, muy lejos de lo que la normatividad supone o que los informes oficiales reportan. Asimismo, identificó que a la par de las jerarquías instituidas, o a veces sobre estas, se encontraban “otras basadas en valoraciones locales que definen el verdadero poder en las escuelas” (Ezpeleta, 1986:57). A partir de estas observaciones cuestionó la relación entre pedagogía y educación que había producido un discurso ilusorio sobre la realidad escolar, obstaculizando la atención en los procesos reales y favoreciendo lo normativo en detrimento de la interacción entre realidad y teoría.

Para la autora es imprescindible cuestionar las categorías establecidas desde la normatividad, que operan bajo generalidades. Propone escapar de la mirada que la pedagogía impone *a priori* sobre lo escolar, para equiparar la realidad con la norma o con el ideal. Apunta que los más de

los estudios sociales también deducen o suponen a la escuela en función de categorías preestablecidas por la normativa institucional, es decir, desde lo esperable. Ezpeleta apela al rescate de otra visión, “aquella que busca lo que allí pasa, para saber cómo existe, cómo se desarrollan, cómo se componen los llamados procesos escolares y los procesos educativos” (Ezpeleta, 1986:59). Aspectos como la presencia del Estado, la administración escolar, las políticas laborales, la burocracia y las demandas sociales tienen una dimensión estructural no pedagógica que está presente en la escuela e influye en su vida cotidiana. Por esto la mirada se dirige “hacia el lugar concreto donde se realiza el quehacer profesional y hacia el maestro *en esa escuela*” (Ezpeleta, 1989: 23).⁴ Busca así, las condiciones institucionales con las que cada escuela singular forma al maestro posible y donde, a su vez, el maestro adapta sus posibilidades de formación a un contexto particular.

Ezpeleta nos ofrece un ejemplo claro de lo anterior haciendo referencia a la imagen idónea del maestro que toda pedagogía desarrolla, sin considerar que no solo es “portador y transmisor de valores y conocimientos”, sino un “sujeto entero” (Ezpeleta, 1992a:29) que se conforma dentro y fuera del espacio escolar a través de múltiples y contradictorias relaciones sociales, con intereses y valores personales y en varios niveles durante su práctica:

Con esta construcción teórica del sujeto puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí (Ezpeleta, 1992b:109).

A través de esa perspectiva que permea todos sus textos, Ezpeleta cuestiona la atención de los temas pedagógicos al margen de la gestión administrativa de las escuelas (Ezpeleta, 1992b). Su interés está puesto en llamar la atención sobre la importancia de la conformación del concepto *gestión pedagógica*, atendiendo a que ahí se encuentra la intersección entre los lineamientos dictados por el sistema y las acciones concretas en las escuelas. Postula que “la trama organizativa de la escuela [...] es un componente esencial de la gestión pedagógica” porque funge como condicionante del trabajo educativo, dando paso a lo que la autora llamó “decisiones técnico-pedagógicas”

(Ezpeleta, 1992b:102). La investigadora reacciona así ante la separación de la problemática pedagógica y el campo de la gestión.

En el capítulo citado, “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica” (Ezpeleta, 1992b), la autora propone por primera vez el término y alude a la formación de maestros y especialistas que tradicionalmente mantiene distancia entre la problemática pedagógica y la gestión. Esta separación tiene efectos positivos para abordar problemáticas particulares de la pedagogía, la didáctica y la psicopedagogía, incluyendo a la sociología de la educación, por ejemplo. Pero la abstracción resulta útil para el análisis de los problemas disciplinares, mas no para observar de forma integral las complicaciones de los dilemas prácticos en la organización de las escuelas.⁵ Aquí “la representación del mundo escolar [...] asimila la débil noción de gestión al terreno de ‘lo administrativo’ [...] que no llega a rozar el campo del currículo”. Esta bifurcación teórica había señalado diferentes instancias para resolver, por un lado, la organización institucional de las escuelas y, por el otro, la aplicación de los contenidos curriculares, sin atender los desencuentros que convierten “a la administración en obstáculo para la enseñanza” (Ezpeleta, 1992b:105): “Es así como la organización del establecimiento –desde la constitución del cuerpo docente hasta las prácticas de comunicación y control– más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla” (Ezpeleta, 1992b:106).

En cambio, la gestión pedagógica, por su capacidad de análisis integral de la problemática educativa, podría dar cuenta de los problemas pedagógicos más allá del horizonte del aula. Para ello, le es indispensable dialogar con dos referentes teóricos principales: la revisión crítica de la etnografía y la escala de la vida cotidiana.

Fundamentos epistemológicos y empíricos

Tomando como base cuestionamientos “sobre los ‘saberes’ acerca de la escuela, apoyados en otros ‘saberes’ acerca de la sociedad”, las investigadoras llegaron a preguntas iniciales de investigación como: “¿qué pasa en la escuela? ¿Cómo vive, cómo se constituye permanentemente? ¿Cómo cambia y cómo sucede allí la enseñanza?” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:1). Si bien es cierto que estas preguntas se habían planteado en otros momentos, las autoras observaron que las categorías empleadas daban una percepción parcial de la realidad, al estar guiadas por el lente de lo ideal. En cambio, desde la

ciencia social era factible encontrar otras categorías y conceptualizaciones que no habían sido utilizadas, como *la institución*: “no encontrábamos la idea de institución como expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2). Así, *la construcción social de la escuela*⁶ fue el paradigma que dio paso a la construcción de un nuevo objeto de conocimiento: la escuela, “donde la educación existe. Pero existe filtrada y contenida por una institución que se constituye merced al cruce y fusión de múltiples procesos sociales, educativos y no educativos” (Ezpeleta, 1986:57).

De acuerdo con lo anterior y basadas en los planteamientos de Antonio Gramsci y Agnes Heller, entre otros, encontraron que aun cuando existen leyes generales de funcionamiento del sistema educativo, estas se aplican en unidades singulares donde pueden encontrarse mundos diversos y diferenciados. Por ello, mirar desde abajo, desde la cotidianidad, es comprender las circunstancias particulares de su aplicación y “lo que realmente importa, en la teoría y en la práctica social, es indagar esa particularidad” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2). He ahí la importancia de identificar las particularidades históricas que cobran sentido y dan continuidad al devenir cotidiano de los movimientos históricos y sociales de gran envergadura.

El hallazgo no fue menor, más allá de la tradicional institución estatal con la que se identificaba a la escuela y su “historia *documentada*”, que la caracteriza como un ente homogéneo, se podía acceder a “otra historia *no documentada*” a través de registros etnográficos de la comunidad educativa, toda vez que “al comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (Ezpeleta, 1989:25) se hace factible obtener datos empíricos de la forma en que sus empleados, alumnos y padres de familia se apropian de los apoyos y prescripciones institucionales para dar paso a su propia escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Dos problemas teóricos debían resolverse: “¿Cómo integrar en la teoría el carácter inevitablemente heterogéneo de lo cotidiano? ¿Cómo construir categorías que ligen la historicidad de lo cotidiano a la historia del movimiento social?” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:3). De aquí parten las autoras para marcar la pertinencia del referente empírico guiado por nuevas categorías, conceptos y análisis que den sentido a las acciones emprendidas desde diferentes contextos políticos y sociales. Asimismo, el resultado de múltiples observaciones, análisis y ajustes las llevó a inscribirse en el método etnográfico, para “documentar la realidad no documentada” con una mirada

más amplia del acontecer cotidiano en las escuelas durante el trabajo de campo. Es decir, sorteando la influencia del sentido común dictado por las conceptualizaciones pedagógicas y sociológicas tradicionales para “lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo”, lo cual requiere de un análisis constante de los datos para:

[...] identificar y relacionar indicios y desde allí orientar las nuevas observaciones [...] Cuando todo lo “no significativo” se transforma en indicio [...], los registros comienzan a documentar con mayor precisión la aparente dispersión de la vida escolar [...] Este proceso analítico pone en juego el debate teórico y la ‘vigilancia’ epistemológica (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 5-6).

Puede así comprenderse cómo en la vida cotidiana de las escuelas lo social y lo político del ambiente circundante las impregna de referentes que van más allá de los límites o categorías impuestas desde arriba por entidades estatales, sociales o administrativas. “Lo que ocurre fuera de los límites de los reglamentos, fuera de clase, fuera de asamblea, fuera de visita rutinaria del supervisor, indica los reales asuntos en juego, los contenidos ocultos de los ordenamientos y procedimientos administrativos y técnicos” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:8). Pero también es ahí donde se aterrizan las reformas educativas y las nuevas alternativas pedagógicas; en pocas palabras, los siempre versátiles objetivos político-sociales (Ezpeleta 1986).

Llegar a la tradición etnográfica como método de observación de la escuela requirió anclar su investigación a la noción de “vida cotidiana”. La herramienta conceptual que permitía orientar la búsqueda e interpretación de lo que puede observarse, operando en su trabajo “como un doble referente: teórico y empírico”. Asimismo, como categoría analítica lo cotidiano se caracteriza en la realidad concreta porque “lo que es cotidiano para una persona o conjunto de personas no siempre es cotidiano para otros” (Ezpeleta, 1986:56) y se concretiza en relación con su entorno social. La investigadora reconoce así que en todos lados hay vida cotidiana más allá de las acepciones que la circunscriben a los sectores de baja jerarquía social o sin participación histórica:

[...] la vida cotidiana es condición necesaria para cualquier movimiento del sujeto que la trascienda: ‘hace de mediadora [...] y es la escuela preparatoria para ello’; ‘todas las capacidades fundamentales, los afectos, los modos de

comportamiento (básicos), con los cuales trasciendo mi ambiente [hacia el mundo ‘entero’ alcanzable por mí, [...] me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana⁷ (Ezpeleta, 1989:24).

Esta forma de análisis, nos comparte Ezpeleta (1989), da la pauta para mirar de manera integral al sujeto, que es donde el concepto de vida cotidiana encuentra su eje. Independientemente del papel que represente en la escuela, el sujeto cuenta con una identidad social que pone sobre la mesa al interactuar con las normativas institucionales dentro del entorno escolar. El planteamiento lleva a abogar por integrar en la investigación educativa la dimensión histórica, teniendo a la vida cotidiana como referente teóricamente constituido (Ezpeleta, 1986). Esto es, “pensar en la escuela como ‘producto de todos los sectores involucrados en ella y no solo de la voluntad estatal’” (Ezpeleta, 1986: 60). Reconocerla como *totalidad* en su *especificidad institucional*, por ejemplo:

La escuela, el sindicato, la lección de geografía, que se sabe junto con la física, que todavía no se entiende, el viejo maestro que por suerte está allí y soluciona las dudas de los nuevos, la última moda didáctica que ahora trae “otra” manera de evaluar, la relación con los padres, son algunos de los contenidos y prácticas de los que se apropian los maestros (Ezpeleta, 1986:68).

Con ello, la autora hace hincapié en que administración y currículum son dos elementos que se cruzan en la escuela y difícilmente este cruce puede identificarse en el plano abstracto de la normatividad, por lo que es necesario indagar también en las tensiones que se generan entre actores, circunstancias y condiciones materiales específicas (Ezpeleta, 1992b). Dichas tensiones solo pueden hacerse asequibles a la escala de las escuelas singulares, pues aun cuando las escuelas comparten la normatividad, cada una cuenta con singularidades, “que si bien no son sustanciales para el análisis en la escala del sistema, son determinantes para el quehacer de todos los días” (Ezpeleta, 1986:56), justo donde las condiciones reales determinan la manera en que serán integradas. Tomando en cuenta dichos cruces, Ezpeleta vislumbra la factibilidad de amalgamar los dos elementos en un concepto: la gestión pedagógica.

De ahí la importancia del dato empírico que dé cuenta de las estrategias que se construyen *in situ* “porque la realidad introduce la dificultad o el

conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional”. Más aún, si toda norma y su posibilidad de realización son previsible, es necesario distinguir las prescripciones de orden “mínimamente [...] administrativo, laboral y curricular que operan simultáneamente” (Ezpeleta, 1992b:105).

En la escuela, como unidad escolar, acontecen procesos sociales que atraviesan los de enseñanza. Entonces, mirarlos desde la gestión pedagógica equivale a distinguir su práctica; comprender las diversas formas materiales y sociales que ahí se encuentran y acercarse a las condiciones institucionales que posibilitan los procesos educativos. Esta construcción teórica permite incluir elementos que influyen en los procesos escolares, más allá del modelo educativo, del docente ideal o del alumno promedio (Ezpeleta, 1992b).

Retomando el ejemplo del maestro, la teoría pedagógica ha olvidado “y por lo tanto, escindido de las exigencias que formula para el ejercicio docente; su carácter de trabajador”. La mirada desde la gestión pedagógica incluye aspectos como la trayectoria de los sujetos, donde se reconocen los procesos logrados “entre los límites que provee la dependencia laboral y las exigencias profesionales [...] y que da cuenta de un maestro más real que aquel reiteradamente definido por la vocación”, superando la representación generalizada del maestro como “agencia de transmisión de valores y conocimiento” (Ezpeleta, 1992b:110).

Por otra parte, la escuela en su cotidianeidad es tan heterogénea como los sujetos enteros. Con esta aseveración, Ezpeleta desplaza el modelo homogéneo de las escuelas difundido por la pedagogía y la administración y nos conduce hacia una escuela donde se conjugan múltiples dimensiones de la acción social (Ezpeleta, 1992b), que van desde la asignación vertical de los docentes hasta la asignación de tareas “más difíciles” a los de recién ingreso; desde políticas estructurales de financiamiento, hasta la evaluación profesional con base en la gestión financiera de la escuela; desde la dirección de la escuela pensada como representante de la administración que como cabeza de una empresa pedagógica.

En cuanto al análisis, Ezpeleta plantea que los datos empíricos deben ser analizados en muchos niveles al considerar que “toda descripción es ‘construida’ y constituye en sí misma un nivel de explicación” (Ezpeleta, 1989:31). Sin duda, el primero de ellos es el relacionado con el sujeto

particular, por tratarse del “referente específico de lo cotidiano”. Un segundo nivel puede señalar las continuidades y discontinuidades detectadas a partir de las “categorías analíticas que atraviesan y rebasan los límites que lo cotidiano define para cada sujeto” (Ezpeleta, 1989:35). Esta forma de análisis –en diversos niveles– permite acceder a una realidad distinta a las preconcepciones que generalmente se tienen sobre el espacio escolar, acercándonos a la materialidad de la escuela donde cada sujeto particular genera ciertas prácticas que lo llevan a experimentar, reproducir o transformar esa realidad (Ezpeleta, 1989), y estos son justamente los procesos y prácticas particulares que interesa identificar: “Sobre esta y otras bases teóricas intentamos [...] reconstruir la trama técnico-laboral de la escuela. En la relación sujeto-institución buscamos localizar los encauzamientos laborales que con mayor efectividad ésta propone junto a los ajustes, conflictos o distanciamientos que ellos provocan en los maestros” (Ezpeleta, 1989:26).

Una mirada global a la trama escolar

Justa Ezpeleta ha mantenido su postura teórica-metodológica sobre la gestión de las escuelas en los trabajos posteriores al de 1992, cuando la enuncia por vez primera (Ezpeleta, 1992b). Durante los ciclos escolares 1992-1993 y 1993-1994, junto con el investigador Eduardo Weiss, observó la gestión de escuelas rurales apoyadas por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) con el fin de realizar una evaluación cualitativa del mismo en los estados de Oaxaca y Guerrero. A partir de este trabajo, los autores empiezan a hablar del término *precariedad institucional de las escuelas*, tras encontrar que en los establecimientos rurales se ofrecía un promedio de 100 días de clase (en contraste con los 200 reglamentarios) y la rotación de docentes era excesiva (Ezpeleta y Weiss, 1996).

Posteriormente, en el trabajo “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, de 1997, afirma lo siguiente:

Si la gestión puede entenderse 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, 1997:102).

En la cita, la autora deja claro que la gestión es dinámica. Se trata de un conjunto de estrategias que pueden ir modificándose según la coyuntura y el accionar de actores que pueden estar o no dentro de la escuela, pero que repercuten en su operación institucional. En uno de sus trabajos de 2004, “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, Ezpeleta vuelve a subrayar la importancia de tomar en cuenta la trama de la escuela a la hora de proponer cambios educativos y no suponer que las innovaciones podrán materializarse si solo se le apuesta a una dimensión de la gestión, en este caso, la pedagógica (Ezpeleta, 2004a). Este planteamiento venía permeando con anterioridad sus investigaciones. En su texto “El trabajo docente y sus condiciones invisibles” (publicado en 1992), donde aborda la deserción escolar, menciona que “la tensión entre factores sociales –como atributo de los niños– y factores pedagógicos –como único atributo de la escuela– resulta insuficiente para entender la construcción escolar del fracaso” (Ezpeleta, 1992a:28).

Para cerrar este recorrido por la trayectoria del desarrollo de Ezpeleta con respecto a la centralidad de la gestión, citamos el texto “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa” (Ezpeleta, 2004b). En él señala que toda intención de transformación de la trama escolar debe dimensionar no solo al salón de clases como lugar de concreción del currículo, sino que es necesario que se reconozcan las “bases duras” que proporcionan o no la posibilidad de un cambio educativo. Estas bases están conformadas por “los patrones organizativos, administrativos, laborales, con sus respectivas normativas” (Ezpeleta, 2004b:166) y son parte integral de la trama escolar.

Ezpeleta construyó una manera de mirar la escuela que no se corresponde con la mirada homogénea que supone la institución educativa. Se trata de una mirada “desde abajo”; desde los sujetos comprometidos cotidianamente en su conformación y sus formas activas de apropiación de la normatividad institucional. Podría parecer contradictorio el fuerte cuestionamiento que hace Ezpeleta a las categorías pedagógicas. Sin embargo, su cuestionamiento deviene de su conceptualización *a priori* y, por el contrario, busca reconfigurar el término gestión pedagógica desde una mirada holística, considerando la vida cotidiana de las escuelas.

A principios de la década de 1990, la investigadora reconoció una revaloración de la gestión desde la política pública. Se le vio como un componente estratégico de los establecimientos escolares para contribuir

a la efectividad de los mismos. Sin embargo, aunque Ezpeleta reconoció el potencial de esta perspectiva, advirtió de la amenaza que representaba poner el foco solo en los aspectos administrativos, sin tomar en cuenta los otros elementos técnicos y políticos involucrados en el día a día de los planteles y que repercuten en la configuración de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Las autoridades educativas, sostiene la investigadora, deben redirigir la finalidad de la gestión hacia la enseñanza y el aprendizaje, si se quiere realmente contribuir a la mejora de los procesos educativos. Es la conjunción de estrategias –administrativas, políticas y técnicas– accionadas en la vida cotidiana de las escuelas la que finalmente define a las expresiones de las políticas del sistema en sus “líneas del frente” (Ezpeleta, 1992b:116).

Esta conceptualización fue consecuencia de procesos de búsqueda y reflexión dialógica con distintos análisis de la institución escolar, como los elaborados por las teorías funcionalistas o de la reproducción, las cuales valoró como insuficientes para develar la “caja negra” de lo que realmente sucede en las escuelas singulares (Ezpeleta, 1986:68). Como lo presentamos, dos categorías centrales de sus trabajos son “vida cotidiana” y “sujeto entero”, las cuales se fundamentan, principalmente, en la obra de Agnes Heller y en textos de Gramsci. En el plano metodológico, la autora subraya a la perspectiva etnográfica como fundamental para comprender la gestión en el entramado de los procesos sociales de la vida cotidiana.

A manera de cierre

El desarrollo teórico de Ezpeleta data de las décadas de 1980, 1990 y 2000. Sin embargo, lo consideramos vigente y con una destacada vigorosidad analítica. Algunos de los trabajos empíricos latinoamericanos recientes discuten en torno a la gestión en los establecimientos escolares y la nombran gestión escolar, pero se centran, principalmente, en la figura del director (García-Martínez y Chen-Quesada, 2024; Pacco y Dávila, 2022; Barba y Delgado, 2021; Núñez, 2019; Contreras, 2019; Pitluk, 2019). También hay estudios recientes que usan la noción de gestión pedagógica, pero se enfocan solo en la acción curricular (Sánchez, 2022; Gudiño, Acuña y Terán, 2021; Chen, Cerdas y Rosabal, 2020; Quispe, 2020).

Nos inclinamos por la noción de gestión pedagógica de Ezpeleta porque creemos que, atinadamente, dirige la atención a la finalidad central esperada de las escuelas: enseñar y promover que las y los estudiantes aprendan.

Tal como lo propone la autora, la aproximación metodológica que se observa como apropiada para conocer la trama de la escuela es la perspectiva etnográfica. Llegar a conocer la gestión pedagógica de una escuela no puede lograrse en una visita o realizando entrevistas, por más reveladoras que puedan ser.

Es necesario permanecer un tiempo considerable para captar la diversidad de estrategias que se ponen en juego en la vida cotidiana de la institución. Las comunidades escolares, al menos en México, suelen ser muy distintas entre sí y hay que observar y participar el tiempo suficiente para comprender lo que sucede en ellas.

Nuestro trabajo busca contribuir al campo del estudio de la gestión a nivel de los establecimientos escolares destacando una perspectiva que busca ser integral y no quedarse en un conocimiento fragmentado. Ofrece una opción metodológica a los estudios centrados en el liderazgo del director o la práctica docente.

La Secretaría de Educación Pública de México publicó el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2024). Este documento señala que uno de sus cinco principales componentes es la transformación administrativa y de gestión de los establecimientos escolares. Plantea una nueva estrategia curricular en la cual el profesorado tiene mayores posibilidades de proponer contenidos basados en los contextos socioculturales locales, lo que implica nuevas formas de gestión pedagógica que es pertinente conocer desde la vida cotidiana de las escuelas.

Este nuevo marco curricular, más enfocado a la comunidad y a una pedagogía de trabajo por proyectos, que incluso promueve el codiseño curricular de los equipos docentes (SEP, 2022), configura un escenario especialmente pertinente para realizar una investigación educativa desde la comprensión a los sujetos enteros y su gestión desde el día a día de las comunidades escolares señalada por Ezpeleta.

Es necesario comprender las continuidades y discontinuidades que esta reforma promueve en la articulación entre los diferentes integrantes de las escuelas y sus acciones encaminadas a promover las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje.

Para finalizar, subrayamos que Justa Ezpeleta es una investigadora que ha hecho aportaciones muy notables al campo de la investigación educativa con un trabajo empírico y teórico robusto. Consideramos que la relevancia científica del presente texto es remarcar este aporte y la vigencia de sus

alcances. Actualmente existen diferentes formas de concebir a la gestión en las escuelas y algunas de ellas la observan de una manera más integral.⁸ Sin embargo, consideramos que el desarrollo de Justa Ezpeleta sigue destacando por su solidez y coherencia explicativa de las realidades escolares, con pertinencia y aplicabilidad en la investigación educativa.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² En *Cuadernos desde la cárcel y Sociología de la vida cotidiana*, respectivamente.

³ En sus textos, Ezpeleta hace hincapié en la conceptualización sobre “vida cotidiana” de Agnes Heller en *Sociología de la vida cotidiana* (Heller, 1977), y en *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista* (Heller, 1972). En relación con el concepto “presencia cotidiana del Estado”, en este texto en particular dan crédito a John Holloway (Holloway, 1980).

⁴ En el texto *El trabajo docente y sus condiciones invisibles* (Ezpeleta, 1992a), la autora desarrolla ampliamente las situaciones que enfrenta el maestro en las escuelas alejadas de centros poblacionales o en circunstancias de marginación urbana, donde se presentan estas condiciones estructurales no pedagógicas.

⁵ Para 1992, se había integrado en algunos centros de formación “el análisis de lo que ha dado en llamarse la práctica docente, con base

en los aportes de la investigación-acción o de la etnografía” (Ezpeleta, 1992b).

⁶ Cursivas en el original.

⁷ En Heller, trascender el mundo cotidiano alude al engarce posible con diversos momentos de movimiento histórico de la sociedad. Los sujetos pueden ligarse (o no) a este a través de su inclusión en otras “integraciones” (ámbitos sociales) que están más allá del “pequeño mundo” donde resuelven su autorreproducción. Estas otras “integraciones” trascienden ese interés particular y los efectos de su acción pueden desplegarse sobre grupos, sobre la sociedad, sobre la humanidad (por ejemplo: agrupaciones juveniles, sindicatos, partidos políticos, iglesias, comunidad científica, entre muchos otros). En estas relaciones con integraciones de mayor alcance se juegan los engarces, discontinuos, entre vida cotidiana e historia.

⁸ Incluso el vocablo se ha multiplicado. En un amplio abanico de acepciones, podemos encontrar la gestión acompañada de vocablos como: escolar, educativa, directiva o de liderazgo, administrativa, de calidad, gestión y política educativa, gestión y calidad de vida, etc.

Referencias

- Barba, Laura Cristina y Delgado, Karina Elizabeth (2021). “Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa”, *Revista EDUCARE*, vol. 25, núm. 1, enero-abril, pp. 284-309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Chen, Evelyn; Cerdas, Virginia y Rosabal, Satya (2020). “Modelos de gestión pedagógica: factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-29. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.16>
- Contreras, Patricia (2019). “Incidencia de la gestión escolar y liderazgo en las instituciones educativas. Perspectiva de análisis”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 14, núm. 1, pp. 52-68. Disponible en: <https://daena-journal.weebly.com/publicaciones-2019.html>

- Ezpeleta, Justa (1986). “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, en *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 10-11*, Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 55-70. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000072986_spa
- Ezpeleta, Justa (1989). *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>
- Ezpeleta, Justa (1992a). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, *Nueva Antropología*, vol. 12, núm. 42, julio, pp. 27-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904203.pdf>
- Ezpeleta, Justa (1992b). “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en J. Ezpeleta y A. Furlan (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 101-117.
- Ezpeleta, Justa (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 15, septiembre-diciembre, pp. 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ezpeleta, Justa (2004a). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/98852>
- Ezpeleta, Justa (2004b). “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa”, en Tenti, Emilio (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, pp. 163-177.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica” [versión revisada], ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular, Departamento de Investigaciones Educativas, agosto, Ciudad de México.
- Ezpeleta, Justa y Furlan, Alfredo (comps.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (1996). “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 53-69. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000105>
- García-Martínez, José Antonio y Chen-Quezada, Evelyn (2024). “Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva”, *Revista Innovaciones Educativas*, vol. 26, núm. 41. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>
- Gudiño, Alfonso Ramiro; Acuña, Ricardo Javier y Terán, Víctor Guillermo (2021). “Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica”, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. esp., marzo, pp. 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2583>
- Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, Barcelona: Grijalbo.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.

- Holloway, John (1980). *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, Ciudad de México: Enlace.
- Núñez, Flor de María (2019). “Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial”, *Investigación Valdizana*, vol. 13, núm. 3, pp. 119-127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>
- Pacco, René y Dávila, Oscar (2022). “La gestión escolar: una revisión de las investigaciones”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 4, pp. 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Pitluk, Laura (coord.). (2019). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Quispe, Marleni (2020). “La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente”, *Investigación Valdizana*, vol. 14, núm. 1, enero-marzo, pp. 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, ponencia presentada en el Seminario CLACSO sobre Educación, junio, Sao Paulo, Brasil. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321055088_LA_ESCUELA_RELATO_DE_UN_PROCESO_DE_CONSTRUCCION_TEORICA#fullTextFileContent
- Sánchez, Everth Jesús (2022). “Gestión escolar y compromiso docente en instituciones intercultural bilingüe (EIB)”, *Yachaq*, vol. 5, núm. 2, pp. 68-84. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v5i2.4>
- SEP (1992). “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4666809&fecha=19/05/1992&cod_diario=201041
- SEP (2022). “Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de agosto. Disponible en: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP (2024). *Plan de estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Smyth, John (1993). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, Madrid: Ediciones Akal.
- Verger, Antoni y Normand, Romuald (2015). “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 13, pp. 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Artículo recibido: 15 de febrero de 2025

Aceptado: 20 de febrero de 2025



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14082826005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Juan Páez Cárdenas, Margarita Pérez Caballero

**Gestión pedagógica en Ezpeleta: un sólido aporte teórico-
metodológico para analizar las realidades escolares***

**Pedagogical Management According to Ezpeleta:
Theoretical-methodological Contribution to Analyze
School Realities**

Revista mexicana de investigación educativa

vol. 30, núm. 105, p. 377 - 396, 2025

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.,

ISSN: 1405-6666

ISSN-E: 2594-2271