

El encuentro entre los que aprenden y los que enseñan

The encounter between learners and teachers

HERMILA LOYA CHÁVEZ • SUSANA RODRÍGUEZ MÉNDEZ

Hermila Loya Chávez. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Maestra en Educación. Especialista en gestión educativa, profesora de lengua y literatura y profesora de educación primaria. Su línea de trabajo es formación y actualización de profesionales para la educación. Correo electrónico: hloya@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-1061>.

Susana Rodríguez Méndez. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Licenciada en Derecho y Maestra en Educación Intercultural. Se encuentra adscrita a los programas de licenciatura y posgrado. Su línea de investigación es educación para la inclusión y diversidad. Correo electrónico: srodriguez@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7050-3808>.

Resumen

El presente trabajo es un estudio fenomenológico que tiene como propósito conocer el desarrollo de la gestión pedagógica de los maestros en una universidad del estado de Chihuahua, a través de las experiencias vividas y narradas por ellos mismos, después de las medidas de control de la pandemia por COVID-19. Se identifica una relación interactiva entre los que aprenden y los que enseñan, cuya base es un encuentro presencial con diálogo que permite la identificación de las condiciones, expectativas y necesidades de los estudiantes y de los propios maestros para responder a la realidad como sujetos sociales en formación profesional. El desarrollo de la gestión pedagógica se analiza desde el pensamiento de la realidad como una complejidad en la que el sistema social se constituye en medio de tensiones y contradicciones sin estabilidad que determine la relación sistema-medio ambiente, en contraste con la teoría de la administración de organizaciones, que tiene una gran influencia en las instituciones sociales y concretamente en las educativas. Los resultados demuestran que hay un encuentro entre los que aprenden y los que enseñan que impacta a la docencia administrada para dar paso lentamente a una gestión pedagógica centrada en la realidad de los estudiantes; sin embargo, la administración de las instituciones domina el proceso educativo al exigir el currículo prescrito.

Palabras clave: currículo, gestión pedagógica, procesos de formación.

Abstract

This work is a phenomenological study that aimed to understand the development of pedagogical management by teachers at a university in the State of Chihuahua, through the experiences lived and narrated by the teachers themselves, during and after the COVID-19 pandemic control measures. An interactive relationship is identified between those who learn and those who teach, the basis of which is a face-to-face meeting with dialogue that allows the identification of the conditions, expectations and needs of both students and teachers themselves to respond to reality as social subjects in the process of professional training. The development of management is analyzed from the perspective of reality as a complexity in which the social system is constituted in the midst of tensions and contradictions without stability, determining the system-environment relationship, in contrast to the theory of organizational management, which has a great influence on social institutions and specifically educational ones. It is argued that there is an encounter between those who learn and those who teach that impacts administered teaching to slowly give way to pedagogical management focused on the reality of the students. However, the administration of the institutions dominates the educational processes by demanding the prescribed curriculum.

Keywords: curriculum, pedagogical management, training processes.

INTRODUCCIÓN

La teoría de la administración científica plantea que el trabajo en las empresas se basa en los principios de organización, entrenamiento de trabajadores, pagos por rendimiento individual y especialización (Taylor, 1973), y por su parte la teoría de la administración clásica (Fayol, 1987) expone la racionalidad administrativa, fundamenta los objetivos de eficacia y eficiencia para favorecer la producción de las empresas. Ambas teorías plantean que la planeación y la organización del proceso productivo se realiza *a priori*, enfatizando la dirección y el control del proceso. Ninguno de ambos modelos responde a procesos educativos, sino a cometidos de la producción.

El modelo burocrático (Weber, 1991) sostiene a la organización eficiente cuyas características son las actividades precisas, regulares y exactas bajo los principios de racionalidad instrumental para optimizar los recursos y bajar el costo de la producción. De esta manera Weber esboza los principios del trabajo en las instituciones como organizaciones sociales. No obstante la pertinencia de estos modelos en el área de organizaciones productivas, estos son discordantes con los procesos que se generan en las instituciones educativas, puesto que la educación no es un producto material, es un hecho y un proceso social que deviene en una praxis, es decir, que parte de la realidad social de los participantes, en la complejidad de la interacción y entretreído de los elementos contextuales que dan forma a los procesos.

Al pensar las escuelas y sus procesos administrativos se identifican elementos de las teorías aquí descritas cuyas implicaciones afectan la tarea de educar. Los maestros se enfrentan a la realidad social con estudiantes que, como personas concretas e históricas, requieren educarse para transformar sus propias realidades, por lo cual las orientaciones mecanicistas de eficacia y eficiencia influyen en los procesos educativos, ya que los educandos no son un producto para el mercado.

La administración de las escuelas, en este sentido, deja de lado la organización y la planeación que deberían plantearse conforme la realidad educativa, es decir, las relaciones entre sujetos participantes y un currículo en contexto estructural. La escuela con su administración racional se antepone a un proceso que debe ser transformativo y plural conforme a la realidad social que construyen los sujetos.

El proceso de formación de los educandos en el sentido del modelo que preconiza la administración clásica, científica y burocrática determina *a priori* las características de su educación sin considerar las necesidades de las poblaciones estudiantiles en el espacio y tiempo real, pues el currículo es entendido prescriptivamente. Los educadores quedan en medio de tal situación, al encontrarse ante las necesidades derivadas del contexto socio-cultural, político y económico, buscando cómo gestionar una pedagogía que integre las condiciones de la realidad.

A partir de dicha situación, el propósito de este artículo es presentar cómo es la gestión pedagógica de los maestros, para lo cual se han consultado algunos tra-

bajos precedentes: se le ha caracterizado como el trabajo de maestros en su hacer mediado con el saber ser y los valores de la institución (Sánchez y Camacho, 2020); implica articulación de procesos y resultados, de corresponsabilidad y cogestión en la toma de decisiones, en contraposición al problema de la verticalidad administrativa (Ordóñez et al., 2022); es un proceso de decisiones a nivel del profesor ligado a la gestión institucional (Rubio et al., 2018), y se desarrolla en relación a las demandas de los colectivos, reconociéndolos como agentes que participan en la construcción del sentido de la educación (López-Paredes, 2017).

El análisis de las investigaciones muestra que la gestión pedagógica de los educadores tiene que ver con la acción en un contexto de complejidad de la sociedad posmoderna en la cual se presentan las necesidades de los sujetos-alumnos en su situación social, económica, tecnológica, política y cultural, es decir, el contexto propio para que la formación se vincule a su realidad, cuestión que no está considerada en los modelos administrativos como elementos de organización de las instituciones educativas.

Bajo esta premisa, interesa conocer qué significado otorgan los educadores a sus experiencias educativas en esa tensión que emerge entre las condiciones de los educandos, el currículo y la administración de las instituciones, es decir, qué es lo que hacen, cómo lo hacen, cómo justifican sus acciones y omisiones, y cómo significan sus experiencias.

Esta investigación se enmarca en el tiempo y espacio de la pandemia por COVID-19, mismos en que las direcciones y administraciones de las instituciones educativas también plantearon cambios en el modo de concebir, ejecutar y operar los procesos en los cuales el control de la docencia y del desempeño laboral estuvieron reconstruyéndose. En este sentido, el interés por conocer cómo los maestros piensan sus experiencias a partir de sus propias voces cobra relevancia para dedicarse a hacer visible el proceso de gestión pedagógica de maestros de la universidad en los programas de licenciatura para formar profesionales de la educación considerando la realidad de los participantes.

La pregunta que guía el estudio es: ¿De qué manera se realiza la gestión pedagógica para el desarrollo de las licenciaturas en el tiempo de regreso a clases después de la pandemia?, con dos preguntas específicas: ¿Cuáles condiciones de los alumnos consideran los maestros para iniciar, desarrollar y concluir los cursos que imparten? y ¿cómo es el margen de acción pedagógica que los maestros construyen para atender las necesidades de los alumnos? Concretamente se orienta a conocer los elementos de la gestión pedagógica de un grupo de profesores para desarrollar el currículo durante el tiempo de la pandemia por COVID-19 en las condiciones descritas.

DESARROLLO

El acercamiento a la realidad se realiza desde el pensamiento complejo que comprende las instituciones en términos de organizaciones de la realidad social, en las que se pasa de la noción de objeto esencia o sustancial a la noción de objeto relacional, es decir, totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos en interacción (Morin, 2004). La organización permite la idea de la totalidad relativa, abierta, histórica y contextualizada. En este sentido se organiza la comprensión de la gestión pedagógica en un *continuum* procesal en la que se encuentran los elementos heterogéneos y aparentemente dispersos pero interrelacionados. Al respecto, Preyer (2016) plantea a la modernidad múltiple como las condiciones estructurales de un sistema social heterogéneo, cuya evolución se constituye por tensiones y contradicciones. De acuerdo al autor, el proceso generado en las interacciones de los sujetos en una estructura social evoluciona permanentemente y tiene implicaciones para los mismos sujetos, en este sentido el desarrollo de un currículo estrictamente desde el plano formal y sin relación con el contexto no tendría sentido, pues caería en la obsolescencia.

El análisis que se hizo se contrapone a las teorías de administración que ven a las organizaciones como entes de producción que resuelven los problemas sociales de manera racional, eficaz y eficientemente, y particularmente las instituciones educativas como entidades burocráticas que pasan a ser reguladas para reproducir modelos, ideologías y el orden del Estado (Weber, 1991).

El desarrollo curricular es el eje que moviliza pedagógicamente a los maestros en el entorno de los estudiantes, es decir, currículo y contexto concretan la gestión pedagógica (Pacheco et al., 1991). El currículo se basa en la relación con la sociedad y esta conduce su orientación y su desarrollo (Díaz-Barriga et al., 2008), por tanto la participación del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser mediante una docencia técnica basada en la eficacia y eficiencia que la administración ordena. En este sentido, los maestros con su participación activa y trascendente en el desarrollo curricular desarrollan su gestión pedagógica orientada por un carácter crítico.

METODOLOGÍA

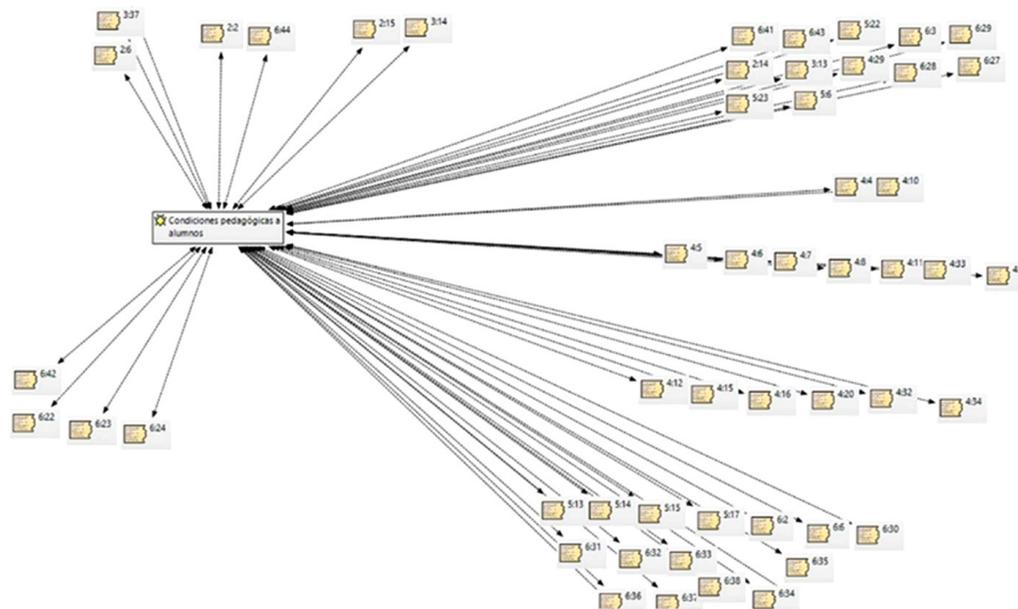
Es un estudio fenomenológico que busca identificar e interpretar las experiencias de los maestros respecto de la gestión pedagógica en la universidad. El referente empírico se obtuvo de 12 entrevistas a maestros voluntarios y dos grupos focales de cuatro participantes. El propósito de los instrumentos fue conocer los significados de la experiencia vivida entre la realidad de los estudiantes, el currículo y la administración del proceso desde la institución educativa.

Mediante el análisis de la información y el contraste teórico se manifiesta cómo, a pesar de la regulación administrativa efectuada, hay una gestión pedagógica generada a través de la iniciativa y compromiso de los profesores para desarrollar el currículo

con los alumnos. En este artículo se presenta una de las caras que tiene esta gestión, que tiene que ver con el encuentro entre los que aprenden y los que tienen la responsabilidad de orientar sus aprendizajes. Esta fue construida mediante la codificación axial que se presenta en la Figura 1, misma que contiene siete patrones destacados de información.

Figura 1

Red de codificación axial. El encuentro entre los que aprenden y los que enseñan



Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

El encuentro se refiere a las interacciones iniciales de los educandos con sus educadores. Las interacciones consisten en intercambios entre individuos o grupos que tienen como base el diálogo que permite la comunicación de la situación de los dialogantes respecto a sus condiciones, que en este caso son para el aprendizaje y trabajo profesional, sus expectativas, sus necesidades, es decir, como compartición de estados, saberes y sentires.

El encuentro es el punto inicial de un proceso cargado de significaciones para ambas poblaciones. A partir de las interacciones los educadores obtienen información acerca de las condiciones de los educandos como sujetos que viven una realidad social. En la docencia técnica estas condiciones no se toman en cuenta, pues el alumno pasa a ser un objeto destinatario de la acción docente prescrita, como ser sin rostro, sin trayectoria, sin vinculación a su medio, por ende, este tipo de docencia supone formar de manera homogénea, proceso en el cual la institución se asume como una formadora del constituyente *deber ser* de la escuela. En oposición a esta idea, desde

la perspectiva de la complejidad, el hecho de ver las caras de los alumnos, conocerlos y considerarlos para elaborar las rutas de aprendizaje, significa verlos como sujetos sociales, recreadores y actores de su mundo, integrados en su propia realidad compleja. Esto constituye un elemento que trasciende a la docencia técnica, simple, mandatada en el diseño de un curso del plan de estudios de la carrera. Es decir, pasan de ser objetos esencia a objetos relacionales en el proceso educativo de la organización en una realidad múltiple.

Sin embargo, se identifica que, aunque en los referentes empíricos se atisba la comprensión entre los educadores y educandos y el encuentro y sus interacciones solo cubren el propósito de adecuar o crear condiciones de posibilidad de desempeño de los educandos, pero no se realiza para cambiar los contenidos programados en el plan de estudios de la carrera. Esto constituye la imposición del contenido, a veces descontextualizado, tal como ejercicio externo al interés del sujeto en su realidad, en su pretensión cognitiva. Así lo hace ver un participante al decir:

Pregunto a los alumnos qué es lo que no quieren que pase, lo que no quieren hacer. Les digo lo que para mí es importante y les pregunto lo que es importante para ellos [...] yo reajusto lo necesario para que se les haga posible acceder a los contenidos del curso [P2].

El maestro atiende los contenidos de un programa indicativo de su curso, para lo cual es cierto que explora la condición de los estudiantes, pero su esfuerzo se orienta hacia el desarrollo exclusivo de los contenidos curriculares que impone la carrera a los estudiantes, así como reacomodar en el sentido de quitar e integrar, pero bajo la intención del logro del objetivo de tal programa.

De esta manera se sigue teniendo una docencia lejana al alumno como sujeto social y como persona, sin poder dialogar su existencia pues se impone el silencio, no hablar, la nutrición de la palabra ajena, con lo cual no hay posibilidad de mirarse a sí mismo ni de pensar en cómo transformar sus situaciones porque su mundo no se ha pronunciado, y al no hacerlo no existe, ni es tomado en cuenta (Freire, 2005) Pero al iniciar el diálogo, educador y educando son dialogantes que interactúan sin que medie la relación de poder de autoridad o del contenido de aprendizaje para patentar su realidad, que es la de ellos, en su contexto, y que al ser pensada y comunicada la humanizan, es decir, considerados unos a otros, no como objetos de un dispositivo escolar.

Como sujeto social, el ser humano se define en relación al entorno, en una dialéctica en la cual el sujeto actúa para transformar el contexto que genera una dinámica procesual de la realidad. En este sentido el maestro, como responsable del diálogo, podría reflexionar el contenido de las interacciones, construir significados y modificar las apreciaciones y valoraciones que hace de su grupo mediante las cuales puede replantearse pedagógicamente el sentido de la planeación, de su didáctica, es decir, ampliar su intervención mediante su gestión pedagógica. Aunque el educador es consciente de la necesidad del diálogo, la misma trayectoria escolar ha enmudecido al estudiante, como lo dice un participante:

En general modifico la planeación en función del tipo de estudiante cuando me doy cuenta de su perfil de habilidades y sus condiciones, pero no es fácil porque no expresan lo que quieren, lo que sienten, y se cubren en una actitud de dependencia. Ahí me doy cuenta de sus diferencias [P1].

En este planteamiento, que representa a otro de los patrones construidos de esta investigación, se observa el compromiso del educador por la planeación en situación de los estudiantes, pero esta no se concreta porque hay exigencias de orden administrativo planteadas a la docencia, entre las que se citan: elaboración de guías de trabajo con una marca de tiempo de entrega a coordinadores de carreras que integra una determinación de materiales de lectura, un proceso de evaluación definido, una calendarización de reuniones a manera de academias en las cuales se cubren solo las necesidades de información, pero escasamente se revisan asuntos que tienen que ver con el desarrollo curricular, así como el análisis de relación. Así transcurre el proceso semestral en el cual la rendición de informes es el asunto central, pues lo más importante, institucionalmente hablando, es mostrar que la institución cumple el cometido administrativo.

En el caso contrario, de que el maestro planea para alumnos con rostro, implica interactuar previamente con los grupos para pensar en cómo desarrollar los cursos. Las interacciones permiten que los maestros aprecien el grado de independencia estudiantil, es decir, la autonomía para aprender por sí mismos, así como la disposición que manifiestan para ser sujetos en el contexto universitario. Por otro lado, también permite conocer situaciones de la vida personal que pueden impactar el desarrollo curricular. Los profesores que han experimentado y reflexionado las situaciones plantean un trabajo de diagnóstico del que, aún siendo un trabajo técnico con el cual se clasifica al alumno, se advierte que el propósito es conocer aspectos que permitan crear rostros que existen y cuya existencia tiene que ver con el maestro y con la forma en la cual se dispone el ambiente para aprender.

Otro participante plantea que hace una indagación respecto de la ocupación laboral de los estudiantes:

Pues hay que conocer cuáles son las responsabilidades de los alumnos, la etapa de sus vidas, si son hijos dependientes de familia, si ya son responsables de alguna, si tienen trabajo para vivir, ahí empiezo a ver cuál es su realidad y por qué necesitan lo que necesitan. Pero ante todas estas circunstancias, pues la universidad tiene una función y la exigencia de un programa indicativo está presente para mí y, pues se trabaja para la universidad, entonces yo me pregunto a quién me debo, a quién le trabajo. Es una cuestión muy difícil. Lo que hago es adaptar contenidos [P7].

Se advierte que el participante pretende apoyar a los estudiantes mediante la adaptación del programa de contenidos, es decir, adaptar para él significa reducir, extraer lo más relevante considerando al estudiante-trabajador, lo que significa reducirle desempeño, pero como se manifiesta, el currículo prescrito sigue ordenando al proceso de formación. También se concentró información respecto de cómo ajustar contenidos, expresiones que a la vez reiteran que la administración de la docencia sigue teniendo un peso muy significativo en el quehacer pedagógico.

Esta forma de proceder de los maestros se debe no solo a la exigencia administrativa de control, supervisión y rendición de cuentas del trabajo, sino también tiene que ver con las diversas concepciones respecto a la formación de estudiantes en sus trayectorias. Así se plantea en el conjunto de información de otro de los patrones contruidos cuando un participante dice que dependen de la escuela para activarse como tales:

Pero [a] ellos mismos les gusta lo tradicional, quieren que uno les ofrezca el curso bien organizado, que uno les plantee los objetivos, qué se tiene que hacer, cómo y cuándo se va a evaluar, que nosotros hagamos todo; nos dicen que no encarguemos lecturas largas y cuando lo hacemos nos preguntan qué hay que destacar de ellas, que para qué las lecturas largas, pues la inteligencia artificial puede resumirles [P9].

Entonces los maestros planifican para alumnos desconocidos, sin rostro, es decir, sin identidad que permita reconocerlos en su situación, conocer quiénes son, cómo y qué esperan y le contribuyen al trabajo de la universidad. Así, se les recibe para *formarlos* a través de los dispositivos a que hay lugar, sin considerar al menos las trayectorias de alumnos, su etapa de desarrollo como seres humanos y, por supuesto, el marco cultural, político, social y económico del que forman parte, en el que se desarrollan sus vidas.

La forma en la cual se da el encuentro entre el que enseña y el que aprende, así como las virtudes en ese encuentro, define el campo del educador y su quehacer constituye la gestión pedagógica, es decir, no es el papel de docente el que se desarrolla en su concepto reducido al eficientismo como mediador entre los contenidos de aprendizaje y los alumnos o como transmisor de estos en un ambiente formal descrito. Se trata de una acción que trasciende el rol limitado que se le asigna a la docencia como actividad profesional de la enseñanza.

La gestión pedagógica es una categoría más amplia porque toma como referente el contexto en el cual los estudiantes desarrollan sus vidas, el cual impacta en su ser pleno, integro y ético.

CONCLUSIONES

El encuentro entre el que aprende versus el que enseña manifiesta que hay una transición compleja marcada desde las prácticas pedagógicas técnicas de un sistema racional administrativo –caracterizadas por la imposición a los alumnos– a las de un encuentro en el que los maestros actúan aproximándose a las condiciones de los alumnos. La transformación de la práctica es lenta y contradictoria entre el pensar y el actuar de los educadores, lo cual caracteriza en un momento y en un espacio este proceso de la gestión. No obstante, la esperanza es que se trascienda la docencia técnica para mirar el rostro de los alumnos en un encuentro de participantes concretos y propios de

su realidad, que se construya a través de la comunicación abierta, que se organice el trabajo con ellos y en relación comunitaria centrada en sus condiciones. El contenido del encuentro, al ser objeto de reflexión experiencial, transforma al sujeto educador en el proceso de integración de las subjetividades confrontando la propia realidad.

El sistema de la racionalidad administrativa de los recursos profesionales concibe a la docencia como una actividad técnica en la cual el docente es contratado para desarrollar un plan curricular prescrito de manera ajena a las condiciones históricas, sociales, políticas y culturales de los alumnos. A manera de una formación reproductora y funcional al sistema de formación, en este caso profesionales de la educación. Tal sistema integra una concepción de la educación como un producto social, no como un hecho social procesal en el cual el docente es actor en su propia realidad y moviliza lo instituido para enfrentar la transformación de la misma a la cual da lugar. Hoy día los estudiantes presentan otras características, las de su tiempo, como la de emplear sus días para combinar trabajo y estudio, además de la vida juvenil propia. La influencia de las tecnologías en las nuevas relaciones y en los modos de informarse y de conocer es un aspecto que el sistema educativo tiene que retomar para apoyar la formación.

El encuentro entre el que enseña y el que aprende implica la tensión permanente en los sistemas: por un lado una exigente administración que traspasa a la institución en particular, pues se encuentra en el propio sistema formando parte de los mecanismos que dan soporte al manejo de las instituciones educativas actuales que manejan presupuestos, recursos humanos y físicos de cuyo uso y trabajo se deben rendir cuentas, y por otra parte se encuentran las diversas concepciones de lo que debe ser la educación que se ofrece en la universidad. Esas tensiones nunca dejan ver totalidades organizadas, pues se encuentran compuestas por elementos heterogéneos en permanente flujo e interacción. La fuerza de los alumnos, la de los maestros, la del sistema educativo nunca terminan de someter a la docencia administrada como objeto, pues esta tiene multitud de escapes a este control, como lo es la situación que promueve el encuentro entre las partes que en este escrito se ha presentado.

Pese a la pretensión de la administración, la organización educativa da cuenta de una totalidad relativa, abierta, histórica y contextualizada, no ajena a los participantes. En oposición a la docencia técnica se propone la gestión pedagógica crítica que integre la práctica del conocimiento de la realidad del educando, mediante el esfuerzo por hacer aproximaciones en este encuentro de significados, para favorecer la relación de todos los participantes, que no solo es uno a uno sino del conjunto grupal que da lugar al hecho educativo.

En este sentido se plantea una praxis del educador en la que la conciencia de la realidad prima en su quehacer.

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco, D., Saad, E., y Rojas-Drummond, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general* (14a. ed.). Ateneo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- López-Paredes, M. (2017). La gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Dominio de las Ciencias*, 3(esp.), 201-215. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-de-chiapas/introduccion-a-la-gestion-aplicada-a-las-unidades-de-informacion/la-gestion-pedagogica-apuntes-para-un-estudio-necesario/67336983>
- Morin, E. (2004). *La Méthode VI. Éthique*. Seuil.
- Ordóñez, A. F., Humpiri, J., y Villao, R. A. (2002). ¿Cómo generar calidad de gestión docente en las universidades públicas? *AlfaPublicaciones*, 4(1.1), 188-207. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.1.154>
- Pacheco, T., Ducoing, P., y Navarro, M. A. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva institucional de la organización educativa. *Revista de la Educación Superior*, (78). http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista78_S2A4ES.pdf
- Preyer, G. (2016). Una interpretación de la globalización: un giro en la teoría sociológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 61-87. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30003-4](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30003-4)
- Rubio, I., Abreu, J., Cabrera, G., y Cardoso, C. (2018). La interdisciplinariedad en la gestión pedagógica, una tarea de los profesores de la universidad actual. *Revista Boletín Redipe*, 7(8), 89-97. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/545>
- Sánchez, F., y Camacho, M. (2020). Gestión pedagógica: caso de una universidad pública. *European Scientific Journal*, 16(25), 15-29. <http://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n25p15>
- Taylor, H. (1973). *Principios de la administración científica*. Ateneo.
- Weber, M. (1991). *¿Qué es la burocracia?* Leviatán.

Cómo citar este artículo:

Loya Chávez, H., y Rodríguez Méndez, S. (2025). El encuentro entre los que aprenden y los que enseñan. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2440. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2440>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
