

ÁREA DE POSGRADO

Percepciones construidas por educadoras en torno al trabajo colaborativo y codiseño en las sesiones del Consejo Técnico Escolar en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Estudio de caso del Jardín de Niños: “José García Sánchez” del Municipio de Huamantla, Estado de Tlaxcala.

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

HOYUKY XOCHIPA ZEMPOALTECA

DIRECTOR DE TESIS:

Mtro. José Arturo Pardo Lorencez

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Junio de 2025.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	4
Problema de investigación.....	10
Objetivo general y específicos.....	12
CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL.....	15
1.1 La gestión en el ámbito educativo.....	15
1.2 La Nueva Escuela Mexicana y los desafíos de la gestión escolar “democrática, participativa y abierta”.....	23
1.3 El Consejo Técnico Escolar como dispositivo de gestión para la mejora de la organización escolar	27
1.3.1 El codiseño	30
1.4 La emergencia de la colaboración para la reconfiguración de nuevas formas de trabajo en la escuela.....	32
1.5 El nuevo rol del directivo y del docente en el marco de la cultura de colaboración.....	35
1.6 La organización escolar: “José García Sánchez” del Municipio de Huamantla, Tlaxcala.....	38
1.6.1 Estructura organizacional.....	39
1.6.2 Relaciones entre el colectivo docente.....	40
1.6.3 Procesos para la toma de decisiones y la organización del trabajo.....	40
CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO.....	42
2.1 La construcción social de la realidad.....	44
2.1.1 Las percepciones construidas desde el <i>Construccionismo social</i>	45
2.2 Las perspectivas teóricas sobre la organización escolar.....	47
2.2.1 Perspectiva Técnica de la organización escolar.....	48
2.2.2 Perspectiva Política de la organización escolar.....	50
2.2.3 Perspectiva Cultural de la organización escolar.....	52
2.3 Una mirada a la escuela como organización configurada a partir de dimensiones.....	55
2.4 La Escuela como una organización con la capacidad de aprender.....	60
2.4.1 Gestión Escolar participativa.....	61
2.4.2 Perfilando el trabajo colaborativo: de la colaboración profesional al Profesionalismo colaborativo.....	63
CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO.....	67
3.1 La naturaleza de la investigación cualitativa.....	67

3.2	La investigación cualitativa y sus diferentes métodos.....	72
3.2.1	El paradigma fenomenológico.....	74
3.2.2	El método etnográfico.....	76
3.2.3	Método biográfico narrativo.....	79
3.3	Estrategia de investigación: estudio de caso.....	82
3.3.1	Preparación del diseño de un estudio de caso.....	84
3.4	Las técnicas de investigación.....	86
3.4.1	La entrevista cualitativa.....	86
3.4.2	La observación cualitativa.....	90
3.5	El acceso al campo y los roles del investigador.....	93
3.6	La elaboración de los instrumentos.....	98
3.7	La selección de los informantes	102
3.7.1	La descripción de los sujetos de estudio	104
3.8	El análisis cualitativo.....	107
3.8.1	La transcripción de entrevistas	108
3.8.2	Las notas de campo.....	110
3.8.3	Codificación de la información.....	111
3.8.4	Estrategia para la elaboración del informe final	112
CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS		115
4.1	El codiseño como ejercicio colaborativo y colegiado.....	116
4.2	Incertidumbre en el codiseño y su implementación: elementos conceptuales.....	119
4.3	Visión compartida de objetivos y metas	122
4.4	Dinámica organizacional en el Consejo Técnico Escolar.....	127
4.5	El rol de la figura directiva en el establecimiento de culturas escolares colaborativas	130
CONCLUSIONES		134
BIBLIOGRAFÍA		137

PRESENTACIÓN

En mi trayecto formativo universitario como estudiante del programa de la Maestría en Educación con campo en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 de Tlaxcala, tuve a bien acercarme, conocer y comprender las problemáticas del campo de la gestión de las organizaciones, entre ellas, de los centros escolares.

Entre los autores que más han dejado un impacto en mi recorrido académico se encuentra María Teresa González y su concepción de las escuelas como organizaciones multidimensionales con características y especificidades que las dotan de una identidad única e irrepetible. Es gracias a las contribuciones de esta autora que mi percepción sobre la Escuela y las instituciones educativas se ha enriquecido al descubrir que existen elementos organizativos y dimensiones que la constituyen y configuran como escenarios complejos y que su gestión debe atenderse no únicamente a partir de los elementos formales constitutivos, sino sobre la base de una comprensión de carácter integral y holístico que considera, también, los elementos informales.

Gracias a los aportes de esta autora, comprendo que el trabajo colaborativo - tema que de manera personal en mi experiencia en el campo educativo como docente y también como figura directiva - debe ser analizado, abordado y gestionado considerando las dimensiones que configuran escenarios de relaciones en donde se presentan procesos complejos.

El trabajo colaborativo, objeto de estudio de la presente investigación, en el ámbito de la Educación no es un tema nuevo. Éste ha sido abordado desde diferentes ópticas en investigaciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo.

Una de las autoras que aborda este tema es Santizo (2016) quien en uno de sus artículos refiere al trabajo en equipo, por parte de los docentes, como una estrategia de gestión y cambio en las escuelas; lo concibe, además, como una colaboración que se realiza de manera intencionada con la finalidad de generar nuevas formas de “hacer las cosas”. Esta autora señala factores personales, organizacionales e institucionales que facilitan u obstaculizan el desarrollo del trabajo bajo esta modalidad. Más que como un

fin, se refiere a esta estrategia como el medio que permite diseñar intervenciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y denomina a esto “intervenciones en equipo”.

Con ello, podemos enfatizar que las prácticas de enseñanza no son ejercicios que deban realizarse de manera individual, sino por el contrario, son materia de análisis a realizarse en marcos colegiados.

Algunas de las condiciones que impactan el trabajo en equipo son la “complementariedad de conocimientos y habilidades” de los docentes que permiten atender las problemáticas que se presentan en el ejercicio docente. Esta “complementariedad” reduce costos y riesgos facilitando la colaboración (Santizo, 2016).

Además, esta misma autora identifica un riesgo que, potencialmente, irrumpe cuando se trata de conjuntar motivaciones de los integrantes de un colectivo que, generalmente, son de diferente naturaleza: mientras algunos, bajo un sentido de compromiso profesional se integran por interés y motivación profesional, otros en cambio, lo hacen para disminuir el costo que representa el esfuerzo con las implicaciones que ello conlleva es decir, no eficientizar los procesos pedagógicos encaminados a la mejora continua.

Por consiguiente, el principal obstáculo que enfrenta la institución cuando existen diferentes motivaciones y visiones del quehacer docente es alinear de manera consensuada y sinérgicamente, los objetivos de cada integrante.

Aparicio y Sepúlveda (2019), por su parte, interesados también en el trabajo colaborativo, realizaron un estudio de caso en Chile entre docentes que realizan su práctica en contextos socialmente vulnerados y ello con el objetivo de identificar, desde su experiencia, factores facilitadores y obstaculizadores.

Ambos refieren al trabajo colaborativo como el producto de una cultura laboral en la que se comparten fines y en donde existe un trabajo interdependiente para la consecución de los mismos. Coinciden con autores a quienes citan, entre ellos Salokangas y Aniscow (Salokangas y Aniscow, 2017; citados en Aparicio y Sepúlveda, 2019) quienes miran en las escuelas espacios de construcción para todos y en los que, de manera compartida, se aprenden actitudes, saberes prácticos, creencias, etc.

Reconocen que, para promover mejoras sólidas respecto al aprendizaje de los alumnos, así como el desarrollo profesional, se requiere impulsar el trabajo colaborativo.

Resultado de este estudio de caso en este país, el cual coloca en la reflexión las perspectivas de los docentes participantes, la investigación identifica la necesidad sentida por éstos de apoyarse en el desarrollo de estrategias para la atención de problemáticas comunes vividas en su entorno.

Otra conclusión de este trabajo es señalar a la figura directiva como un agente clave en la promoción del trabajo colaborativo, así como en la mejora de los tiempos destinados al trabajo en colectivo. El estudio reconoce que, para promover la mejora educativa, su atención debe hacerse desde una perspectiva integral que reconozca la importancia de ajustar y mejorar la formación continua de los docentes, así como la evaluación de su hacer.

En otro contexto, específicamente en el caso mexicano, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), presenta un informe final de un estudio exploratorio realizado en Educación Básica y Media Superior durante la contingencia sanitaria por COVID-19. El estudio reconoce la relevancia otorgada al trabajo colaborativo por la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (en adelante NEM) y, en el mismo tenor, señala que son los Consejos Técnicos Escolares (CTE), entre otros espacios de formación continua, en donde los colegiados, haciendo patente el ejercicio de su autonomía profesional, logran la transformación curricular. Este estudio se fijó como objetivo la exploración de las condiciones institucionales que pueden promover o limitar el trabajo colaborativo en las escuelas. Por marco institucional, debemos entender el conjunto de reglas y normas existentes (condiciones formalizadas) pero que comprende, además, tradiciones y rutinas consolidadas (condiciones informales) ambas consideradas como susceptibles de cambio en el tiempo y en su condición de formal a informal o bien como elementos instituidos e instituyentes.

Dentro de aquellas condiciones institucionales formales o informales que, de manera relevante, impactan en el bien o en el detrimento del trabajo colaborativo, el estudio destaca preponderantemente la infraestructura y la tecnología, la coordinación interinstitucional, el liderazgo, la disposición y compromiso, las redes y comunidad escolar.

La aplicación de la técnica de investigación empleada en este informe que ofrece la comisión del programa MEJOREDU fue la entrevista a profundidad y basándose en los diferentes testimonios concluye que tanto las condiciones institucionales formales como las informales inciden en el establecimiento del trabajo colaborativo tanto para beneficiar como para limitar; estos impactos dependen de los contextos y procesos socioculturales propios de las comunidades escolares.

Ahora bien, el paradigma planteado por la NEM, que de manera oficial es presentado en 2019, se acompaña de una serie de principios y recomendaciones para hacerlo patente. La gestión “democrática, participativa y abierta” se establece como un elemento imprescindible para lograr la mejora educativa. Este nuevo enfoque, además, promueve el desarrollo de la autonomía profesional de los docentes impulsando su participación activa y decisiva en la concreción del Plan de estudios 2022.

De esta manera y desde la propuesta de la NEM, los CTE se piensan como espacios medulares que convocan al encuentro entre docentes que reflexionan, intercambian y colaboran en favor del máximo logro de aprendizajes de sus alumnos. Son estos espacios en los que se toman decisiones de manera consensuada y que encaminan a los colectivos en un proceso de Mejora Continua. Como parte de este proceso, en los CTE, los colectivos docentes elaboran su Programa de Mejora Continua (PMC en adelante) para establecer el rumbo de acción que les permitirán encaminar sus esfuerzos a un mismo objetivo.

Derivado del PMC y particularmente de uno de sus ámbitos denominado Avance en Planes y Programas, los docentes se involucran en un proceso de deliberación, en el que se toman las decisiones pertinentes para implementar de manera contextualizada el currículo nacional plasmado en los programas sintéticos de las diferentes fases que conforman la Educación Básica (SEP, 2022). Esta deliberación se plasma en el programa analítico al cual podemos referir como la estrategia que permite a los docentes lograr dicha contextualización curricular, y en los diferentes planos que la constituyen (análisis del contexto socioeducativo, contextualización y codiseño) se requiere del trabajo colaborativo del colectivo docente. Como resultado de su diseño, se espera trazar un horizonte permanente de trabajo común al interior de la Escuela.

Los procesos anteriormente mencionados dan cuenta del tipo de gestión propuesto por la NEM, el cual se caracteriza por su carácter “democrático, participativo y abierto” como ya ha sido mencionado. Para generar este tipo de gestión se hace imprescindible para los docentes contar con determinados criterios, dominios e indicadores.

Es dentro del documento denominado “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica” (2021) en donde se encuentran contenidas, dentro del perfil esperado para quienes desarrollan la función docente, las habilidades que les permitan integrarse en una cultura de aprendizaje y colaboración encaminada a la mejora educativa. Esto implica entre otros factores, la disposición para el trabajo entre pares, la capacidad de diálogo, argumentación y reflexión sobre su práctica. Del mismo modo, remite a una participación activa en la toma de decisiones para el mejoramiento de la Escuela haciendo un llamado a un actuar en concordancia a los compromisos establecidos.

En nuestra búsqueda de información hemos encontrado referentes bibliográficos que señalan la importancia del trabajo colaborativo, la relevancia del CTE para la mejora continua, sin embargo, son pocas, por menos decir, las investigaciones encontradas en torno al trabajo colaborativo que se desarrolla dentro del CTE enfocado, específicamente, en el elemento planteado por la estrategia operativa de la NEM que es el codiseño.

Siendo la NEM la propuesta educativa de recién implementación en México, se observa aún, entre el profesorado, un proceso de apropiación de la misma por lo que consideramos pertinente esta investigación en la que colocamos las percepciones que construyen los colectivos docentes y, en particular, lo que conforma nuestro objeto de estudio en torno al trabajo colaborativo enfocado en el proceso de codiseño que materializa una estrategia cuyo fin es la contextualización del *currículum* nacional y su adaptación a una realidad específica.

Considerando que el trabajo colaborativo, a partir de la idea que propone Ojeda (2013) respecto a que no se da “de manera natural”, debe ser analizado y fomentado de cara a la gestión escolar, reconocemos la importancia de concebir a la Escuela como una organización configurada en diferentes dimensiones que nos permiten analizarla y

comprender la complejidad que vive en su interior. Existen, elementos formales e informales, intereses manifestados y ocultos, relaciones personales propicias o inestables que permean los procesos desencadenados en la Escuela como parte de su propia organización en donde se encuentran, además, un conjunto de supuestos, creencias y valores que configuran a la organización y que, de manera ineludible, impactan al trabajo colaborativo y que deben tenerse presentes al gestionarlo (González, 2003).

El trabajo colaborativo llama al encuentro entre sujetos, por lo que este estudio, está ubicado bajo el paraguas de la perspectiva teórica del *Construccionismo social* ya que partimos de la idea de que el conocimiento se construye a partir del intercambio social y éste solo puede ser comprendido en su mismo contexto (Gergen y Gergen, 2011).

La corriente del *Construccionismo social* nos invita a un pluralismo en el que lejos de querer establecer verdades universales, pretendemos comprender la realidad de un grupo social específico cuyos integrantes han construido y, en este caso particular, refiere a las percepciones de un colectivo docente construidas en torno al trabajo colaborativo y que establecen en su contexto como la “verdad”.

El lenguaje, dentro de esta construcción social, desempeña un papel de suma importancia ya que a través de las palabras, mediante las cuales los sujetos interaccionan, posibilitan la expresión de su pensamiento (Gergen y Gergen, 2011).

En este sentido, a través del lenguaje, podemos conocer los significados que residen en la mente de los individuos y que son atribuidos a objetos, procesos, situaciones. Cuando este significado se verbaliza y se comparte colectivamente, se transita de un significado individual a uno creado entre sujetos.

Al ser nuestro interés las percepciones construidas por las educadoras de un jardín de niños, cobra relevancia para la presente investigación un diseño de corte cualitativo bajo el cual pretendemos ampliar la comprensión de un colectivo, en específico, en relación a sus percepciones del trabajo colaborativo. Dicha comprensión implica un acercamiento a la complejidad que concierne a este colectivo y, para dicho fin, se hace necesaria la recuperación de las narrativas de las educadoras que son

indispensables, desde una perspectiva fenomenológica, para comprender el trabajo colaborativo desde su propia experiencia y significación.

Una participación comprometida y corresponsable entre las educadoras - en la que muestren disposición para trabajar en equipo y de manera colaborativa - representa un verdadero desafío no solo para la figura directiva; las mismas docentes reconocen y expresan una serie de escollos que forman parte de la dinámica escolar.

En este sentido, interesa profundizar en la identificación y análisis de las condiciones que, de manera particular, en su entorno escolar afectan al trabajo colaborativo inhibiéndolo o bien potenciándolo, todo ello dentro del escenario que representa la implementación del nuevo modelo educativo en México que ya, de por sí, es un reto para su apropiación e implementación.

Ello nos conlleva a formular lo siguiente:

Problema de investigación

La propuesta educativa planteada en el Plan de Estudios 2022 y en el paradigma de la NEM, parte de principios filosóficos, epistémicos, ontológicos, normativos así como de elementos organizativos que orientan su implementación y desde los cuales se busca un cambio sustancial en el Sistema Educativo en México. Este modelo educativo enfatiza el principio de gestión “democrática, participativa y abierta” así como la autonomía profesional de los docentes, esta última representa uno de los cuatro elementos que lo estructuran. Sin embargo, tal mencionada autonomía desde la propuesta de la NEM, está pensada para ejercerse en un plano de colectividad y no desde la individualidad y aislamiento.

Es por tanto, que las autoridades educativas en su discurso vislumbran que en espacios de trabajo conjunto como lo son los CTE, se creen oportunidades para compartir a través de un diálogo respetuoso y horizontal los saberes contruidos a partir de la experiencia docente. Se propone que los colectivos en el marco de la NEM, formen y consoliden en los CTE, comunidades de aprendizaje en las que todos comparten al mismo tiempo que todos aprenden.

En el mismo sentido, uno de los elementos del Plan de estudios 2022 al que refiere el codiseño como la estrategia desde la cual se plantea la contextualización de los contenidos curriculares a un contexto comunitario específico, como premisa, requiere de un trabajo colaborativo entre docentes.

Es por tanto que, para la implementación de la NEM, el trabajo colaborativo se hace menester como la estrategia que posibilita gestar la mejora y transformación educativa. Empero, no podemos eludir que en las escuelas existen diferentes formas de organización y gestión, prácticas e ideas arraigadas. Cada docente, además, en su hacer pone de manifiesto diferentes concepciones, referentes y saberes producto de su formación y también contruidos a través de su experiencia y trayectoria profesional. Todo lo anterior configura una cultura escolar, frente al Plan de estudios 2022 y los planteamientos de este modelo educativo, que incide en la apropiación e implementación del modelo, no sin reticencias.

Si bien, en algunos casos existen esfuerzos por desarrollar una cultura de colaboración, la realidad de muchas instituciones educativas pone de manifiesto una serie de complicaciones que obstaculizan dicho fin pues en nuestra experiencia como figura directiva y como responsable de la realización de consejos técnicos escolares, sabemos que éstos se someten a evaluaciones que realiza la autoridad educativa arrojando indicadores sobre el desarrollo de los mismos y en los cuales los resultados no son siempre satisfactorios.

La lectura de la realidad de muchas escuelas mexicanas y que, particularmente, se palpa en las sesiones de CTE nos advierte que estamos lejos y en algunos casos en contraposición no solo con lo establecido en los documentos normativos oficiales sino además en la realidad discursiva de lo que ocurre en los cuerpos docentes que buscan “consolidar” comunidades de aprendizaje.

Pensar en una implementación pertinente, sin mirar las particularidades bajo las cuales opera cada escuela, podría resultar arriesgado. La apertura para crear trabajo conjunto colaborando entre colegas depende de diversas condiciones que, bajo la gestión escolar singular adoptada en cada escuela, puede en mayor o menor medida favorecer dicha estrategia.

No solo es relevante sino pertinente prestar nuestra atención a dichas condiciones que actúan como catalizadores de la estrategia mencionada preguntándose si el gremio docente es consciente de la importancia de su rol como agente activo en la configuración de los CTE en donde el trabajo colaborativo debería habilitar y posibilitar la transformación educativa.

Pregunta de investigación: ¿Cómo gestionan las educadoras del Jardín de Niños: “José García Sánchez” el trabajo colaborativo en las sesiones de Consejo Técnico Escolar durante el proceso de codiseño en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?

Objetivo general y específicos

Objetivo general:

Conocer las percepciones y prácticas de trabajo colaborativo, que educadoras de nivel preescolar de una zona rural implementan en relación al proceso de codiseño en las sesiones de Consejo Técnico Escolar con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar, a través de las narrativas de las educadoras, sus percepciones en torno al trabajo colaborativo.
2. Reconstruir la traducción práctica de las percepciones de las educadoras sobre el trabajo colaborativo a partir de las interacciones que establecen en las sesiones de Consejo Técnico Escolar en la estrategia de codiseño.
3. Identificar las condiciones que permiten gestionar el trabajo colaborativo según la experiencia de las educadoras.

En el Capítulo uno, encontraremos elementos que refieren a las directrices planteadas por diferentes organismos tanto de orden internacional como nacional a partir de 1990 caracterizados en proponer una forma de gestión alejada de una visión meramente administrativa. Esta forma de gestión que hace un llamado a la participación de los agentes que se encuentran inmersos en el campo educativo y que es coincidente

con el paradigma propuesto por la NEM que como se verá, se proclama por una forma de gestión “democrática, participativa y abierta”. Dentro de este paradigma se reconoce la importancia del CTE como el espacio propicio para generar un estilo de gestión en la escuela acorde con lo anterior descrito y propiamente en el proceso de codiseño que es un punto clave en esta investigación ya que al ser una propuesta de la NEM como la estrategia que permite contextualizar el currículo nacional a las particularidades de la Escuela, demanda un ejercicio colaborativo entre colegas.

Recuperamos además rasgos distintivos para poder transitar a una Escuela que sabe trabajar en redes y destacamos la relevancia que cobra el rol de la figura del director en el establecimiento de una cultura escolar colaborativa. Finalmente, se incluye una breve descripción del Jardín de Niños en el cual se desarrolla nuestra investigación.

El Capítulo dos aborda las corrientes teóricas necesarias para entender y abordar nuestro objeto de estudio. Para este trabajo de investigación, recurrimos a un sustento teórico que permite comprender a la Escuela desde diferentes perspectivas; además de concebirla como una organización conformada por diferentes dimensiones que, aunque para su análisis se separan, todas se encuentran interrelacionadas influyéndose permanentemente.

Otro aporte teórico importante para la presente investigación es la concepción de la Escuela como poseedora de la habilidad de generar de manera autónoma su propio conocimiento y en sintonía con este aporte incluimos los principios propuestos para patentar un “profesionalismo colaborativo “. Consideramos como parte fundamental de nuestro soporte teórico al *Construccionismo social* en la medida que nos permite entender que el trabajo colaborativo no es algo que corresponde a directrices plasmadas de manera institucional en documentos normativos u oficiales, sino que, la percepción y el significado de éste, por el grupo de educadoras, es producto de una construcción colectiva que se genera a partir de la interacción social.

El marco metodológico que se emplea para nuestro estudio investigativo se detalla en el Capítulo tres. En este apartado, se encuentra el tipo de investigación a la que hemos recurrido, así como sus estrategias e instrumentos que nos permitieron acercarnos y comprender nuestro objeto de interés. Encontramos una serie de sugerencias realizadas por diferentes autores que nos dieron luz y acompañaron a lo

largo de este estudio investigativo. El enfoque fenomenológico posibilita un acercamiento con una comprensión profunda de las percepciones de las educadoras acerca del trabajo colaborativo. Este enfoque nos permite dar voz a las docentes para compartir los significados contruidos a través de la interacción social que entablan en la vida escolar.

Para culminar presentamos en el Capítulo cuatro, el análisis de información como resultado de nuestro trabajo de campo. Producto del análisis de información que obtuvimos a través de la aplicación de entrevistas y de los ejercicios de observación durante algunas sesiones de CTE, identificamos en el discurso de las docentes, cinco categorías analíticas que nos permiten realizar una descripción y comprensión de sus percepciones contruidas en torno al trabajo colaborativo dentro del marco de implementación de la NEM. Las categorías bajo las cuales analizamos los resultados de la investigación son:

1. El codiseño como ejercicio colaborativo y colegiado
2. Incertidumbre en el codiseño y su implementación: elementos conceptuales.
3. Visión compartida de objetivos y metas.
4. Dinámica organizacional en el Consejo Técnico Escolar.
5. El rol de la figura directiva en el establecimiento de culturas escolares colaborativas.

CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo, presentamos un panorama de la gestión en el ámbito educativo y su desarrollo tomando como referencia el año de 1990. Posteriormente, se presenta el panorama de la Política Educativa Mexicana propuesto desde la Nueva Escuela Mexicana, recuperando el órgano del Consejo Técnico Escolar como un dispositivo que permite la mejora de las escuelas al posibilitar la gestión escolar desde un enfoque que implica el trabajo colectivo con responsabilidad compartida.

Nos centramos en el trabajo colaborativo entre docentes como una de las líneas específicas de la gestión escolar y de las implicancias que derivan de ésta para figuras directivas y docentes en el establecimiento de culturas escolares colaborativas.

Finalmente, se presenta en este capítulo la descripción del Jardín de Niños: “José García Sánchez”, contexto escolar específico en que se desarrolla el trabajo de investigación.

1.1 La gestión en el ámbito educativo

Existen múltiples complejidades derivadas de los profundos y vertiginosos cambios culturales, económicos, tecnológicos y sociales a nivel mundial. Esta complejidad en la que se inscribe la educación, plantea la necesidad que desde el campo educativo se tengan que proponer formas de trabajo que respondan a los retos y desafíos. Por tal motivo, diferentes organismos tanto de orden internacional como nacional, reconocen en la educación un papel decisivo que genere mejores condiciones de vida. Estos organismos impulsan tendencias en materia de gestión de los sistemas educativos y las escuelas que permitan ofrecer una educación pertinente.

Una “tendencia” representa un eje central para orientar la acción (Saldarriga, 2008). De este modo, este apartado presenta algunas directrices sugeridas desde 1990 por organismos que se relacionan con el campo educativo. Recuperamos específicamente las propuestas marcadas en materia de gestión educativa y escolar de organismos internacionales y nacionales tales como la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM), Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En marzo de 1990, tuvo a lugar en Jomtien, Tailandia la Conferencia Mundial “Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Dicha conferencia fue convocada por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ante la seria dificultad que tenían algunos países para garantizar una educación “suficiente” y en condiciones adecuadas (Tiana, 2008). Según Alejandro Tiana, fueron tres los aspectos medulares que se trataron en dicha Conferencia, el primero, proporcionar una educación básica a todas las personas y que, en todos los países, fuera más allá de los alcances de la educación primaria. El segundo, retomar la educación de mujeres y niñas que se encontraba en claras condiciones de desigualdad. Y, el tercero, ponía de manifiesto la necesidad de trabajar sobre la mejora de la calidad de la educación. En este proceso de mejora se vislumbraban los alcances de procesos de evaluación de los resultados para encaminarse a dicha mejora de la calidad en educación, resaltándose además la idea de que la educación, no era responsabilidad únicamente del Estado, sino que implicaba, la participación de toda la sociedad y ello demandaba acciones acordadas entre los distintos agentes y sectores de administración pública.

La declaración de Jomtien, en su Artículo 2, hace alusión que, para posibilitar educación básica para todos, hace falta una “visión ampliada” que trascienda a la sola renovación de compromisos. Se pretende una modificación en las estructuras de las instituciones; ir más allá de los recursos de los que ya se disponían; modificar las formas tradicionales para la instrucción aprovechando las fuentes de información, las nuevas formas de comunicación, la creatividad, recuperando las buenas prácticas ya establecidas para posibilitar la eficacia del servicio educativo.

En el mismo tenor, encontramos que, dentro de la misma declaración, en su Artículo 7 sobre el fortalecimiento y concertación de acciones, precisa entre sus planteamientos no solo la necesidad e importancia de los elementos financieros para la

educación, sino también el humano y el aspecto organizativo. De tal manera que se destaca el papel importante de docentes, administradores y personal que participa en el ámbito educativo. Es necesario, desde este planteamiento, establecer relaciones de cooperación tanto entre organizaciones gubernamentales como con las familias. Dicha cooperación desde la concertación de acciones, y al referir “concertación” se entiende que toda acción emprendida debe obedecer a un proceso en el que se establece comunicación entre las partes, en donde se plantean acciones, se evalúa, se administran tareas con la finalidad de dar cumplimiento a lo establecido en los planes y programas educativos. Esto para Tiana Ferrer se sustenta en “una visión ampliada y un compromiso renovado” (Tiana, 2008).

En México, dos años posteriores a la Declaración Jomtien, se establece El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de mayo de 1992 que integró el compromiso del Gobierno Federal, los gobiernos Estatales así como del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación encaminado por una parte a ampliar la cobertura del servicio educativo, y por otro, elevar la calidad del mismo. En este acuerdo, se reconocía que si bien para superar los problemas educativos existentes era importante elevar el presupuesto económico, también era igual de importante atender otros aspectos medulares de la educación. Por lo que la estrategia para el logro de los fines establecidos, giró no solo en torno a inyectar mayor presupuesto a la educación pública, sino además, a reorganizar el sistema educativo a fin de abatir el centralismo educativo planteando una activa participación de los gobiernos estatales y municipales; además se implementó una reformulación de planes y contenidos para educación básica así como para formación de docentes que desde dos décadas atrás no había tenido reformulación alguna; la revalorización del magisterio consideró modificar su periodo de formación inicial, programas de actualización, mejoramiento de condiciones de salario y prestaciones abriéndose además el programa de Carrera Magisterial.

Dentro de la reorganización del sistema educativo se planteó, igualmente, la idea de una nueva participación, se señalaba la importancia de establecer una participación de todos los agentes involucrados en educación, desde autoridades

en sus diferentes niveles, directivos escolares, docentes, alumnos, familias, con la finalidad de enriquecer la educación. Esta propuesta desafiaba la capacidad de organización ya establecida para generar mecanismos de comunicación, de participación, de toma de acuerdos, que finalmente demandaba una forma de gestión diferente.

Siguiendo en esta línea respecto a las directrices de gestión educativa, organismos como la UNESCO, la definen como una serie de acciones pensadas, reflexionadas, organizadas y articuladas a través de las cuales se busca que el sistema educativo cumpla con la finalidad social que le ha sido conferida.

Este planteamiento propone a la gestión no solamente como un modelo de administración, sino como un conjunto de elementos teóricos y prácticos que orientan la gobernabilidad de grandes espacios organizacionales y articula una multiplicidad de elementos como saberes pedagógicos, sociales, gerenciales, prácticas de aula, dirección, de evaluación, juicios para la toma de decisiones, temporalidades, múltiples actores, entre otros que son además interdependientes (IIPE-UNESCO, 2000).

[...] la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; [...] (IIPE-UNESCO, 2000:16)

En este sentido, recuperamos a título de ejemplo, en cuanto a la forma de implementar la gestión educativa, un caso en América Latina en donde el Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO (creado para apoyar a los Estados miembros para planear y gestionar sus sistemas educativos) proponen en colaboración con algunos países documentos que fortalezcan sus sistemas educativos. Ejemplo de estas colaboraciones se observan en el país argentino en la que como resultado de este trabajo conjunto proponen el documento que lleva por nombre: *“Gestión Educativa Estratégica, diez módulos a los responsables de los procesos de transformación educativa”* que es una propuesta para transitar a nuevas

formas de gestión educativa. Dentro del módulo 2 se recuperan siete planteamientos que orientan las prácticas de la gestión educativa los cuales se denominan “señas de identidad de la Gestión Educativa Estratégica” (IIPE-UNESCO, 2000).

El primero de éstos, el cual recuperamos, se refiere a la “*reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización*” de las figuras docentes. Bajo el reconocimiento de que la organización escolar está inmersa en una realidad compleja, este planteamiento considera necesario cambiar las prácticas en el seno de los colectivos docentes a competencias de “alto orden” que posibiliten la innovación en el tratamiento de los retos y desafíos de la escuela. Como condición *sine qua non* se sugiere la experimentación rescatando el trabajo en redes de apoyo y en equipos que estimulen la experiencia individual y colectiva y que, además, permitan generar alianzas, proyectos compartidos implicando la puesta en práctica del trabajo en equipo. Ello, contrario a una concepción de la administración tradicional que ha estado orientada hacia una división del trabajo entre quienes proponen y quienes ejecutan. La colaboración, en este otro sentido, permite la visión compartida de lo que la escuela persigue y cómo alcanzar metas a partir de la participación del colectivo potenciando la motivación hacia el trabajo y, al mismo tiempo, construyendo competencias profesionales.

Vinculado con lo anterior, otro planteamiento es el “*asesoramiento y orientación profesionalizantes*”, como directriz desde la cual se enfatiza la importancia de abrir espacios para que los colectivos puedan pensar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien la conformación de redes de aprendizaje e intercambio, entre otros propósitos. Se coloca la investigación como un ejercicio inherente al trabajo docente para transformar las prácticas y procesos en la escuela y, de esta manera, se generen los insumos que alienten los esfuerzos encaminados a la mejora continua.

En este constante trabajo que apela al encuentro con otros, también se espera que se establezcan las “culturas organizacionales cohesionadas” con una visión de futuro. Es necesario que los diferentes actores que conforman los colectivos compartan una misión de la escuela, así como sus metas y una visión también compartida que dote de sentido a la comunidad para promover sinergias en pro de una cultura comprometida y participativa.

Para fechas similares y en contraste a este planteamiento del IIPE y la UNESCO de Gestión educativa Estratégica, en México para el año 2001, la SEP plantea a la *gestión escolar* como el conjunto de procesos que acontecen propiamente en el entorno escolar en los cuales intervienen los sujetos que en ella se ubican: los docentes, directivos, alumnos, padres de familia. Dichos procesos caracterizan un modo de ser de la escuela y orientan las formas de realizar las tareas.

El ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la 'forma' peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica. (SEP, 2001; en SEP, 2010: 60)

La SEP propone el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (MGEE) que, si bien se desarrolla en el contexto del sistema educativo de México, ha considerado las recomendaciones y directrices del ámbito internacional con la finalidad de mejorar la calidad del servicio educativo. El MGEE considera dentro de sus cinco componentes al trabajo colaborativo como aspecto fundamental.

Establecer un sistema de colaboración contribuye a la generación de un clima organizacional [...] que posibilite la libre expresión, la comunicación bidireccional, el diálogo en el tratamiento y en la resolución de conflictos, la confianza, la armonía y el respeto en las relaciones interpersonales, donde se lleguen a acuerdos y se cumplan. (SEP, 2010: 95,96)

Bajo esta consideración, la SEP destacaba la necesidad de desarrollar en las escuelas “culturas efectivas de apoyo” en las que existiera una visión compartida del horizonte de acción. Para lograr tal colaboración la comunicación abierta se planteó necesaria en la medida que posibilita el intercambio de ideas.

Otro de los cinco componentes del MGEE, es aquel que refiere al liderazgo compartido. En este documento, se hace referencia a que usualmente al hacer mención de la palabra liderazgo, ésta tiende a relacionarse preferentemente con el director; sin embargo, desde este modelo, se reconoce que el liderazgo no es unipersonal. Dentro

de la escuela existen otros profesionales con competencias que les hacen líderes en determinados ámbitos, estamos hablando, de un liderazgo natural más que otorgado de manera oficial a través de un nombramiento.

Este modelo de gestión sugiere que, desde el rol de director a través de la habilidad para relacionarse con los demás, se debe gestar un ambiente armónico propicio para la participación en un plano horizontal aprovechando e impulsando los liderazgos de otros docentes en favor de un objetivo compartido. Aprender a motivar a los docentes es gran parte una tarea que forma parte de la función directiva y puede tener ventajas importantes como lograr una mayor implicación de los docentes (Pascual, 1993; citado en SEP, 2010).

El siguiente listado nos permite ubicar en mejores términos lo que el rol del director representa desde el planteamiento de una cultura de colaboración:

- *Inspirar una visión compartida, donde el beneficio colectivo trascienda más allá del conocimiento y potencial individual.*
- *Habilitar a otros para que actúen, entendiendo que el poder de decisión debe ser un ejercicio desconcentrado y compartido, para que “otros” sean también líderes y desarrollen sus potencialidades; es una nueva forma de promover la relación líder-liderados.*
- *Modelar el camino, lo cual significa que cada líder tiene como una de sus más finas funciones la liberación permanente, desde sus posibilidades, de aquellos obstáculos que puedan inhibir el desarrollo del liderazgo de otros.*
- *Dar aliento al corazón, es decir, que debe haber una fuerte carga anímica y motivacional generada desde la posición del líder hacia todos los colaboradores (SEP, 2010: 94).*

El MGEE considera además, dimensiones que permiten un análisis de la gestión en las escuelas, una de estas dimensiones es la organizativa en la que se consideran las interrelaciones entre los docentes y de estos con los padres de familia de tal suerte que proyecta un estándar como el modelo esperado en cuanto a las relaciones que se establecen entre los actores de la escuela.

Un clima escolar orientado a la promoción del aprendizaje supone la existencia de la comunicación, cooperación, intercambio, integración y de valores como el

respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores integrantes de la comunidad escolar. (SEP, 2010: 73)

Aparecen los valores como el respeto entre otros, como rasgos deseables y que se esperan conformen un marco bajo el cual se establecen las relaciones entre las diferentes personas que conforman una comunidad escolar y no solo entre maestros.

Por otra parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en colaboración con la UNESCO elaboraron durante la pandemia de COVID 19, en el año 2020, un informe que plantea adecuar la organización de los centros escolares. Tanto la CEPAL como la UNESCO han reconocido que el panorama aún antes de la pandemia para el sector educativo era ya complejo. En su informe, plasman una serie de acciones pensadas para ser implementadas en el corto y mediano plazo. Éstas son recomendaciones que permiten a las escuelas poder contrarrestar los efectos de la pandemia generando mejores mecanismos que posibiliten el mejoramiento de los aprendizajes, así como la innovación en la educación (CEPAL-UNESCO, 2020).

Dentro de las acciones que señalan, se reconoce el importante rol de la figura directiva señalando su papel como líder que, desde su gestión, proporciona apoyo y orientación a los docentes. Por lo que se valora como necesario brindar orientaciones, recursos, estrategias que habiliten a los directivos para que desde sus escuelas sean capaces de plantear una mejor dinámica organizativa y de gestión del aprendizaje. Además, un segundo planteo que se hace en este informe es reconocer que los docentes deben contar con la oportunidad y libertad para poder tomar las decisiones pedagógicas a partir de las consideraciones contextuales y especificidades de los lugares en los que se ubican.

Recuperamos de manera textual la sugerencia que, en torno al segundo planteamiento, realizan tanto la CEPAL como la UNESCO:

Fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas de abordaje del trabajo curricular, pedagógico y de apoyo socioemocional. (CEPAL-UNESCO, 2020:13)

Estas redes de apoyo profesional sugieren a los docentes establecer prácticas de trabajo colaborativo para dar atención a los múltiples retos que enfrentan desde las

particularidades de su espacio escolar y que corresponden a problemas metodológicos, dificultades en la implementación del currículo, estrategias didácticas, entre un sinnúmero de retos o necesidades propios del ejercicio docente y relacionadas con la enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, recuperamos un referente más que es el Banco Mundial de Desarrollo el cual considera la importancia de que los países tengan la capacidad para brindar una educación de calidad mediante prácticas de gestión eficaces de sus recursos. De manera específica, el Banco Mundial señala, en un marco de colaboración amplio, que los Ministerios de Educación deben apoyarse unos a otros para generar mejores políticas ante problemas comunes. En las líneas directrices que enuncia esta institución se deja ver, de igual manera, el aspecto estratégico de la gestión ya que se reconoce la necesidad de hacer un manejo de información que posibilite identificar aquello que debe mejorarse impulsando acciones específicas para el mejoramiento de los sistemas educativos. Por último, identifica al igual que la CEPAL y la UNESCO, la necesidad de fortalecer a las figuras directivas, reduciendo la tarea administrativa de tal suerte que se centren en el apoyo y acompañamiento pedagógicos. Se aspira a desarrollar una carrera profesional para directores, así como su selección acorde a criterios específicos y evaluación (Grupo del Banco Mundial, 2018).

Cerramos este apartado, enfatizando que, pese a las diferencias y particularidades de las directrices expuestas, coinciden todas en un elemento en común: miran en la gestión algo más que solo elementos administrativos o de recursos materiales y financieros. Otorgan importancia al aspecto humano, sus habilidades, su formación, las relaciones que establecen, los procesos de comunicación, el trabajo participativo y colaborativo que establecen.

1.2 La Nueva Escuela Mexicana y los desafíos de la gestión escolar “democrática, participativa y abierta”

Una vez considerado en el apartado anterior algunas directrices en materia de gestión, nos adentramos ahora en la propuesta de la gestión escolar “democrática,

participativa y abierta” planteada por la NEM señalando los desafíos a los que se enfrenta.

La política educativa de México en la segunda década del siglo XXI coloca un nuevo paradigma educativo que se conoce como NEM. Ésta es una propuesta educativa impulsada por el presidente de México Andrés Manuel López Obrador (período sexenal 1918-1924) quien deroga la Reforma Educativa del 2013. A través de esta propuesta, se persigue como objetivo principal la *equidad y excelencia educativa*, así como la *mejora continua* de la educación. Para lograr dicho objetivo, se coloca al centro de toda acción pública que se emprenda, el máximo logro de aprendizajes de niños, niñas y adolescentes (DOF, 2019).

Para el cumplimiento de los objetivos planteados por la NEM, es necesario un cambio profundo en las escuelas, ya que desde un enfoque tradicional de administración escolar difícilmente se accede y logra la visión planteada en este modelo. Esta propuesta educativa implica dejar de lado culturas escolares rígidas en donde el trabajo que predomina se caracteriza por tareas aisladas, por la falta de una visión compartida y por la escasa importancia y falta de disposición al trabajo colaborativo (IIPE-UNESCO, 2000).

Es por ello que este modelo educativo propone una gestión “democrática, participativa y abierta”. Este planteamiento conlleva a resignificar una serie de elementos como las estructuras escolares, el liderazgo directivo, los roles que cada miembro de la comunidad desempeña, los mecanismos de toma de decisiones y las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar.

La NEM impulsa una gestión escolar democrática, participativa y abierta que implique el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad. Promueve nuevas formas de interacción entre los distintos actores educativos: entre docentes, de estos con los directivos, la participación de la comunidad y de las madres y los padres de familia, así como del personal administrativo. (SEP, 2019: s.p.)

Una gestión escolar “democrática, participativa y abierta” implica un cambio en aquellas escuelas caracterizadas por estructuras rígidas en donde las decisiones son tomadas solo por algunos integrantes de la comunidad escolar. Para poner en práctica

los principios de democracia de la gestión escolar, es necesario crear comunidades de aprendizaje al interior de las escuelas basadas en relaciones de confianza. Estas redes no deben ser conformadas únicamente entre docentes, sino además deben incluir a alumnos y padres de familia, así como las instituciones con las que la escuela pueda vincularse y, en un sentido más amplio, con la misma comunidad.

La gestión escolar se orienta desde el trabajo colaborativo —con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje—, poniendo las condiciones para el diálogo, y en las que se priorice el aprendizaje de las y los estudiantes. La participación activa de todos los actores educativos es una constante, y las opiniones, las sugerencias, las experiencias y los conocimientos, tienen un papel sustantivo en el fortalecimiento de las funciones. (SEP, 2019: s.p.)

Tal como lo refiere esta cita, la gestión escolar desde la propuesta de la NEM, se sustenta en el trabajo colaborativo como un principio básico mismo que valora y aprovecha las aportaciones realizadas por cada integrante del colectivo docente en favor del máximo logro de aprendizajes por una parte y por otra, en el mejoramiento de las funciones de cada uno desempeña. Este tipo de gestión se materializa en la disposición para aprender a trabajar en equipo poniendo a disposición las habilidades, conocimientos que cada integrante posee y con la finalidad de lograr un objetivo común y compartido.

Esto desafía a la comunidad escolar ya que autores como Ojeda (2013), plantean que la colaboración no es algo que se haga presente, de manera natural, en las organizaciones.

El trabajo colaborativo requiere que la escuela, desde su organización, propicie espacios de diálogo en los que los docentes que integran el colectivo tengan la oportunidad de intercambiar sus ideas, puntos de vista, saberes y conocimientos con la finalidad de construir una visión colectiva que se defina en un proyecto compartido y que concrete qué se quiere hacer y cómo se va a hacer. Algunos de estos espacios están representados por los CTE, asambleas extraordinarias entre docentes, reuniones de carácter organizativo. En la medida que se promueva el trabajo colaborativo, se permitirá transitar a un clima organizacional en el que exista una participación corresponsable de todos los integrantes. Un trabajo colaborativo en las instituciones

educativas implica procesos que faciliten la comprensión, la planificación, la acción y la reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

Ahora bien, otra condición que la NEM requiere para su implementación, como consecuencia del trabajo colaborativo, es la presencia de una figura clave que facilite la promoción de una cultura de trabajo colaborativo. Esa figura está representada por el director, figura que desde su rol está en una búsqueda constante de hacer mejor las cosas no la emprende solo, ya que, desde el ejercicio de su liderazgo, se pretende que toda estrategia o acción desarrollada, recupere la participación de los docentes.

Por las consideraciones planteadas hasta este momento, la gestión escolar que impulsa la NEM, reconoce lo importante de generar un clima propicio para facilitar el trabajo colaborativo. Este clima dependerá en gran medida de la capacidad que tengan los miembros de la comunidad escolar para establecer efectivos canales de comunicación, en donde además haya apertura para el diálogo horizontal, es decir, que todos tengan la oportunidad de expresarse e intercambiar opiniones. Además, es necesario que las relaciones que establezcan los integrantes recuperen la práctica de valores como la tolerancia, la empatía, el respeto.

Por otra parte, una de las líneas permanentes de acción que propone la NEM, sugiere la participación social en la toma de decisiones en el sistema educativo. Según este planteamiento, la escuela deberá tener apertura a la incorporación de la participación de padres de familia. Santizo (2011) reconoce que, dentro de la escuela, el director junto con el colegiado docente, representan el “núcleo de una red escolar”. En este mismo núcleo es donde se toman las decisiones que orientan la *gestión escolar*. Sin embargo, los padres de familia quedan al margen de este núcleo y su participación en dicho proceso es restringida.

Implementar la gobernanza al interior de las escuelas como propone la NEM, en coincidencia con Santizo, no se reduce a la integración de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), sino en considerar a toda la comunidad de padres de familia ya que en la medida que sean tomados en cuenta para la toma de decisiones, se modifica la gestión escolar. Las reuniones de grupo según esta autora, son un espacio propicio para desarrollar la mencionada participación social que de ser efectiva, posibilita importantes beneficios para la escuela. “La propuesta de la política de

participación social se fundamenta en el supuesto de que el trabajo colectivo significa un beneficio adicional que no se obtiene con el funcionamiento tradicional de la escuela” (Santizo, 2011:761).

La tendencia actual de la gestión planteada desde el enfoque de la NEM sugiere transitar de formas de organización tradicional con culturas débilmente acopladas, en donde predominan la división de tareas y esfuerzos aislados, a formas de gestión en las que se procure el trabajo participativo de todos los agentes. Procurar el tejido de redes de apoyo en todos los niveles, se hace necesario para poder innovar frente a los problemas, retos e incertidumbres que se hacen patentes en las escuelas. Esto aunado con la necesidad de fortalecer el liderazgo de las figuras directivas reconociendo en ellas el importante rol que desempeñan para promover una “gestión democrática, participativa y abierta” en donde se favorezcan y privilegien las condiciones para impulsar el trabajo en el que se sumen esfuerzos de todos los implicados.

La información analizada en este apartado, nos permite reflexionar que, bajo la propuesta de la NEM, se plantea la necesidad de un cambio en las formas de hacer de la escuela; se apuesta por el trabajo colaborativo no solo entre docentes, sino entre toda la comunidad escolar. Esto conlleva a una serie de retos para la organización escolar, ya que deben buscarse las estrategias así como generar las condiciones que permitan una “gestión democrática, participativa y abierta” en la vida escolar.

1.3 El Consejo Técnico Escolar como dispositivo de gestión para la mejora de la organización escolar

Una vez analizados algunos retos que implica la *gestión escolar*, por un lado, y la implementación de los principios que propone la NEM, por el otro, abordamos en este apartado al Consejo Técnico Escolar (CTE) que constituye un espacio propicio para el trabajo en conjunto de los docentes en donde cuentan con la oportunidad de participar en diálogos horizontales así como en la toma de decisiones que puedan tener un impacto en la organización escolar.

En el Diario Oficial de la Federación fue publicado con fecha 8 de abril de 2024, el Acuerdo número 04/05/24 que estipula los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica en los cuales queda establecido que éstos deben ser de observancia en México y en todas las instituciones escolares de nivel básico incluidas las del sector privado. El CTE se considera en este documento como el dispositivo integrado por la comunidad de docentes, figuras directivas, personal docente de apoyo, asesores técnico pedagógico, y todo aquel personal que se encuentra relacionado con los procesos de enseñanza aprendizaje, que conforman el órgano con el mayor peso para decidir cuestiones de tipo técnico-pedagógico (DOF, 2024).

[...] el CTE, como órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica, tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar. (SEP, 2019-2020:3)

En los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica, se especifican sus propósitos y funciones entre los cuales se destaca la importancia que este órgano confiere a potenciar el desarrollo humano integral de los alumnos así como a su máximo logro de aprendizajes y capacidades. Asimismo, como parte de sus propósitos de manera puntual, se señala la procuración de espacios de formación “entre” maestros y maestras en el que hagan efectiva su autonomía profesional (DOF, 2024).

En el carácter que se confiere al CTE como el máximo órgano colegiado que decide en favor de la mejora de los aprendizajes, éste debe impulsar los procesos educativos de la escuela. Para lograrlo se plantea entre otras cosas, que en el seno de cada CTE se promueva un proceso de Mejora Continua que para hacerse concreto, requiere la participación del colectivo para definir un Programa de Mejora Continua (PMC en adelante), en el cual se genera una visión compartida de los objetivos y metas bajo un modelo de aplicación dinámico y flexible y que puede tener una vigencia plurianual.

La Mejora Continua puede entenderse como una búsqueda constante para ofrecer una educación humanista, integral, inclusiva, equitativa, democrática e intercultural, es decir, la educación que promueve el Estado mexicano desde una visión transformadora. Esta búsqueda es permanente, pues siempre habrá algo que podemos hacer mejor. (SEP, 2024:8)

Tal como se enuncia en la cita anterior, en el proceso de Mejora Continua el colectivo docente establece un horizonte común, una perspectiva compartida y que bajo un compromiso conjunto les permite emprender acciones que transforman los procesos educativos a través de un ejercicio de reflexión constante.

El PMC que es producto del proceso de Mejora Continua, representa el instrumento que sistematiza las necesidades, problemas, metas realizables, acciones, responsables y permite ir mejorando la organización escolar para el cumplimiento de objetivos. El PMC es “un documento que marca el rumbo a seguir para que el colectivo y la comunidad escolar conozcan qué se hará, cómo lo harán y quiénes intervendrán” (SEP, 2024a:17).

Para la elaboración del PMC, el colectivo docente considera ámbitos sustantivos que dan cuenta de su realidad. Dichos ámbitos se encuentran inscritos en diferentes escenarios: aula, escuela, comunidad y contexto regional, nacional e internacional. Cada escenario, a su vez, integra una serie de ámbitos que guardan estrecha relación entre ellos. Uno de los ámbitos se denomina “Avance en Planes y Programas” el cual tiene injerencia en el escenario de “aula” y “escuela”:

Este ámbito se relaciona entre otros aspectos con el conocimiento del Plan de estudios y la elaboración del programa analítico, en los cuales es inherente el proceso de codiseño mediante el cual, los docentes deliberan respecto al currículo de manera que este responda a las necesidades de un contexto específico y que al mismo tiempo posibilite experiencias formativas significativas y relevantes.

Así como el proceso de Mejora Continua, el codiseño, y por tanto el programa analítico, implican un ejercicio reflexivo constante y en colectivo, por lo que el CTE representa una oportunidad para que los docentes aborden temas en relación a los mismos o en torno a problemáticas que se viven al interior de la escuela y en las aulas

mediante diálogos horizontales, respetuosos, constructivos que permitan la toma de decisiones informadas y consensuadas. Además, el CTE promueve la retroalimentación en el seno del colectivo docente cobrando relevancia en la medida en que, a través de mecanismos de seguimiento tales como análisis de las evidencias y evaluaciones, se vayan ajustando pertinentemente las acciones que se emprenden.

En la retroalimentación, se busca también privilegiar la toma de conciencia de las prácticas exitosas que deben ser conservadas o bien modificadas en función del logro de objetivos y metas. En este proceso, cobra relevancia la figura de la supervisión escolar, ya que su liderazgo es capital en el desarrollo de este ejercicio reflexivo.

1.3.1 El codiseño

La propuesta curricular del Plan de estudios 2022 se concibe como un “tarea colectiva” que se encuentra en construcción constante, esta comprende cinco aspectos entre los cuales se encuentra el codiseño de programas de estudio.

En el marco del Plan de Estudio 2022 se habla de codiseño al referir tanto al proceso que inicia la construcción de los programas analíticos a cargo de los colectivos docentes como al momento en que éstos reconocen e incorporan contenidos locales no previstos en los programas sintéticos...(MEJOREDU, 2023:3b)

El proceso de codiseño puede ser visto con una doble acepción, por una parte refiere al diseño de contenidos curriculares a incorporarse dentro de los programas analíticos mismos que no se encuentran considerados en los programas sintéticos pero que dadas las características y necesidades del contexto, los docentes valoran necesaria su elaboración e integración. Por otra parte también se utiliza este término para aludir al proceso que inicia con la elaboración del programa analítico.

El programa analítico es considerado como el segundo nivel de concreción del currículo, es además, la estrategia que permite a los colectivos escolares contextualizar los contenidos curriculares y procesos de desarrollo de aprendizaje que se encuentran considerados en los programas sintéticos de cada fase escolar tomando en cuenta el

contexto comunitario en el que se encuentra inserta cada escuela, las problemáticas así como temas de relevancia sociocultural.

La realización del programa analítico compromete a los docentes el trabajo sobre los planos que lo integran. En el primer plano los docentes de manera conjunta realizan una lectura de la realidad *escuela-comunidad* que implica la problematización de las condiciones educativas, esta lectura integral, se realiza considerando una serie de ámbitos que integran aspectos desde lo que sucede en el plano aula, escuela, comunidad, país, mundo.

En el segundo plano los docentes trabajan sobre los programas sintéticos para analizar qué contenidos son los que les permitirán trazar un horizonte de acción. En este plano los docentes resignifican los contenidos curriculares a partir de la lectura de realidad realizada en el plano anterior. Los contenidos que consideren en su programa analítico adquieren significado toda vez que respondan a las necesidades consideradas como relevantes por un colectivo docente además de estar ligados a situaciones contextualizadas para los niños y niñas.

El tercer plano denominado codiseño corresponde a una de las acepciones anteriormente mencionadas. En este plano los docentes tienen la libertad de integrar a sus programas analíticos contenidos curriculares que atiendan aspectos locales y que no se encuentren incluidos en los programas sintéticos.

Existe un cuarto plano denominado plano didáctico, este, aunque ya no forma parte del programa analítico es el momento en el que los docentes estructuran su planeación didáctica para el trabajo propiamente desarrollado con sus alumnos por lo que aunque es independiente, guarda toda relación con los anteriores tres planos mencionados.

El codiseño es el proceso que busca contextualizar y situar los procesos formativos de los niños y niñas, implica una serie de tareas conjuntas entre docentes que inician con una lectura de la realidad, este proceso se mantiene en constante movimiento ya que no solo se construye en los espacios de CTE al inicio del ciclo, sino que, a lo largo de este dentro de estas mismas sesiones, se analiza, evalúa y retroalimenta.

1.4 La emergencia de la colaboración para la reconfiguración de nuevas formas de trabajo en la escuela

Diferentes investigaciones señalan que las políticas educativas implementadas en diferentes países y, sobre todo, a partir del año 2011, pueden dividirse en dos grandes líneas. Por un lado, se encuentran las políticas basadas en un modelo burocrático gerencial en donde son privilegiados mecanismos de supervisión y control de las tareas. Bajo este modelo, hay una tendencia a la estandarización de tareas, formación del docente en competencias, así como la evaluación de resultados (Bolívar, 2013).

Por otra parte, están aquellas políticas consideradas de tipo orgánico que reconocen la complejidad y la incertidumbre que representan los diferentes contextos escolares y que proponen al compromiso como un elemento importante. En este modelo, la gestión escolar pone al centro a la escuela, recupera el trabajo en colegiado, así como valores compartidos por una comunidad escolar. El mismo autor Bolívar (2013), así como Krichesky y Murillo (2018) coinciden que la presencia del trabajo colaborativo en las escuelas es una “condición esencial” para que estas impulsen procesos de mejora desenvolviéndose de manera eficaz a través de la gestión escolar.

Por su parte, Ojeda Ortiz (2013) afirma que la colaboración no es una propuesta nueva en el campo educativo; plantea, además, que ésta debe ser vista de manera global e integrada considerando la mayor parte de los agentes implicados en la educación. Por lo tanto, estas redes de colaboración son deseables no solo al interior de la escuela sino, además, proyectadas con otras escuelas, instituciones, dependencias o colaboradores que sumen al cumplimiento de objetivos.

Los anteriores planteamientos sugieren que la tarea educativa en estas primeras décadas del siglo XXI, requieren que el trabajo colaborativo sea adoptado para reconfigurar nuevas formas de organización de lo que se hace en la escuela. Sin embargo, Ojeda Ortiz (2013) afirma que “colaborar” no es algo que se dé de forma natural. Una de las propuestas de este autor es que la escuela debe modificar su estructura. Es decir que, de manera tradicional, hay una tendencia en las escuelas a adoptar estructuras piramidales que implican jerarquías, centralidad de poder para la toma de decisiones y esta rigidez no favorece prácticas colaborativas. Es por ello que,

igualmente propone adoptar estructuras flexibles, participativas que promuevan una mejor comunicación vertical y horizontal en donde exista el trabajo coordinado en equipos y entre distintas áreas que den cuenta de un trabajo interdisciplinario y compartido.

En este planteamiento, reconoce que deben dejarse de lado cualquier tipo de prácticas que lleven al aislamiento y al individualismo, así como a la fragmentación tanto del trabajo como del conocimiento. Propone establecer redes internas y externas que permitan compartir, intercambiar, innovar y generar conocimiento. Asimismo, reconoce como factor indispensable para la reconfiguración de las dinámicas de organización, la presencia de confianza, reciprocidad, flexibilidad, horizontalidad (Ojeda, 2013).

Siguiendo la propuesta de este autor, se planea una comunidad escolar con una activa y proactiva participación comprometida con la misión de su escuela y con la suficiente autonomía para tomar decisiones adaptadas a los contextos en los cuales se encuentren integradas. Por lo que es necesaria la suma de voluntades en torno a un proyecto compartido, tal y como se muestra en el diagrama No 1.

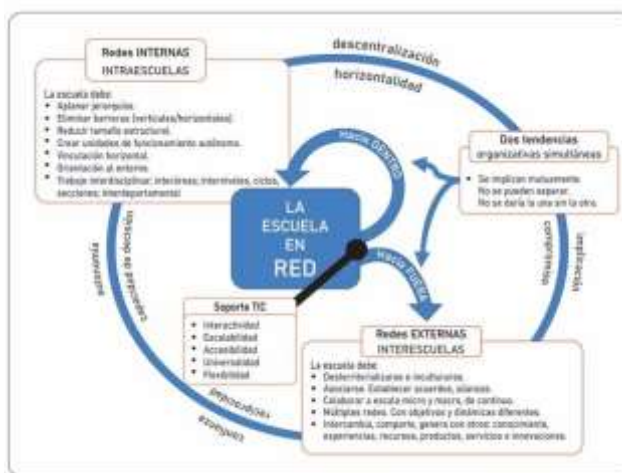


Diagrama 1. La escuela en red. (Ojeda, 2013)

En la medida que se ejerza este trabajo en redes, se evitará o eliminará prácticas tendientes a dividir tareas, temas y hasta cuestiones territoriales. Al dividir, se dificulta la consecución de los objetivos dado que no se trabaja hacia una misma dirección. Las redes proponen una lógica contraria al individualismo desde el cual los docentes

experimentan, generalmente, angustia, sensaciones de ineficacia para atender determinadas situaciones y conflictos.

Como se aprecia en el diagrama, las redes son proyectadas incluso fuera de la escuela. Ello comulga con la idea de una escuela abierta que mantiene un vínculo con la comunidad a la cual sirve y de la cual aprovecha los recursos y apoyos que le provee. Con el trabajo colaborativo, en redes, se busca evitar la homogenización, para poder transitar a organizaciones con una gestión más flexible y participativa que requiere de un ejercicio de autonomía el cual permite tomar decisiones contextualizadas y no a “camisa de fuerza” estandarizadas por procesos, acciones, e intervenciones equivocadas.

Trabajar en redes, fomenta la humildad de reconocer que los docentes no poseen conocimiento y dominio de todo y que, en cambio, los retos educativos rebasan muchas veces su capacidad pero que en una organización que funciona con redes de apoyo y colaboración éstos encuentran soluciones innovadoras.

Estas circunstancias recuperan las ideas rectoras e implicaciones de la NEM abordada en apartados anteriores y es el reconocimiento de la otredad. Encontrarnos con los otros, dialogar, escuchar aprender con y de los otros.

Ahora bien, el lograr reconfigurar las formas de trabajo en la escuela en torno al trabajo colaborativo representa, en la medida que se adopte, variados beneficios a la comunidad escolar. Entre algunos de ellos el ahorro de costes, fluidez y agilidad en el desarrollo del trabajo; la promoción e incentivación de actitudes de emprendimiento, mayor motivación, mayor garantía de éxito, crecimiento, generación de sinergia, flexibilidad y adaptabilidad, entre otros (Ojeda, 2013).

Para cerrar este apartado, reafirmamos que dada la complejidad de los tiempos en los que nos encontramos, los docentes con frecuencia hacen frente a situaciones emergentes, nuevas, desconocidas, complicadas, que difícilmente pueden ser atendidas eficazmente actuando en solitario o por un grupo reducido de sujetos (Ojeda, 2013). Por lo tanto, el trabajo colaborativo se posiciona como una propuesta que emerge ante estas circunstancias inciertas, demandantes y modificables que buscará reconfigurar nuevas formas de hacer en las escuelas.

1.5 El nuevo rol del directivo y del docente en el marco de la cultura de colaboración

La actual política educativa puesta en marcha en México, bajo la propuesta de la NEM como hemos abordado anteriormente, recupera una “gestión participativa, democrática y abierta” que propone la práctica del trabajo colaborativo. Reconfigurar los espacios escolares a culturas colaborativas implica que sus integrantes adopten determinados roles.

La cultura como parte de la escuela y, en general, de cualquier organización podemos entenderla como aquellos comportamientos que se observan con cierta regularidad en la relación de los integrantes de la escuela (Goffman; citado en Franklin y Krieger, 2011). Estos comportamientos se encuentran ligados a una serie de valores, supuestos y creencias compartidas por un grupo de personas que, pese a ser elementos intangibles, son estos rasgos los que dan identidad y singularidad a una organización, haciéndola única.

En este apartado, presentamos los roles que plantean por una parte, autores expertos en el tema de la colaboración y liderazgo directivo como también lo señalado dentro de los “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP, 2021).

Para Antúnez (1999) el director de la escuela desempeña un rol muy importante, no solo por ser quien puede tener mayor disposición de tiempo para visualizar de manera amplia los problemas de la escuela, sino porque desde la función que desempeñan pueden representar una limitante o un factor que potencie la colaboración.

Al respecto del director, el documento “Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para el Personal Docente, Técnico Docente, de Asesoría Técnica Pedagógica, Directivo y de Supervisión Escolar” (SEP, 2021) se fundamenta en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y contempla una serie de dominios, criterios e indicadores que deben saber y ser capaces de demostrar diferentes figuras educativas, específicamente en el dominio número II “Un director que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura

escolar centrada en la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la excelencia”. Se pone de manifiesto dentro de los criterios e indicadores, el alto valor que esta figura debe otorgar a momentos de intercambio, diálogo y reflexión conjunta en la medida que son procesos que permiten la mejora de la gestión escolar.

En este sentido, el rol de director implica el *reconocimiento del saber y experiencia de los docentes* que representan la base sobre la cual debe impulsar una cultura colaborativa y corresponsable. Esta cultura se favorece en la medida que el directivo promueve espacios en los que los integrantes del colectivo tienen la posibilidad de establecer un diálogo horizontal, en el que pueden discutir y debatir sobre diferentes asuntos relacionados con la labor educativa y en donde ellos tienen las posibilidades de tomar decisiones pertinentes.

El enfoque planteado por la NEM desde el cual se busca la equidad, la democracia, la justicia social, requiere de un tipo de “liderazgo transformacional”, “liderazgo de servicio” y “liderazgo resonante” (Loranca 2024). Bass y Riggio (2006; citados en Loranca, 2024), refieren al “liderazgo transformacional” como aquel que inspira y motiva cambios. Bajo este estilo, el rol del director persigue transformar al equipo docente para generar un nivel de compromiso elevado. Además, el director promueve una visión compartida y empodera a los docentes lo cual posibilita que cada uno desarrolle su máximo potencial.

El “liderazgo de servicio” parte de la idea de que un líder debe servir antes que buscar que le sirvan. De este modo, el director antepone las necesidades de los otros en la búsqueda de generar el bienestar de la comunidad (Greenleaf, 1977; citado en Loranca, 2024). Este liderazgo demanda de la figura directiva su capacidad de escucha activa de su interés auténtico por el crecimiento de los otros y, de manera relevante, enfatiza como una característica del director su habilidad para “construir comunidad” bajo la cual se fomenta la colaboración, el respeto y el bienestar común (Greenleaf, 1977; citado en Noreña, 2013).

Respecto al “liderazgo resonante”, este guarda estrecha relación con el enfoque de inteligencia emocional. Loranca recupera los aportes de Goleman, Boyatzis y McKee (2002; citados en Loranca, 2024) para referir que, bajo este estilo de liderar, un director busca la generación de ideas positivas que permitan crear ambientes armoniosos. Por

lo cual el director pone en juego sus habilidades para generar una cultura que, basada en el respeto, empatía y colaboración, coadyuve a que el colectivo docente se sienta en un clima de seguridad y confianza.

Por otra parte, respecto a los docentes, el dominio número IV de los Perfiles, Criterios e Indicadores denominado “Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de escuela y la comunidad”, se establece que éstos deben contar con la habilidad y actitud para colaborar desde el diseño, implementación y evaluación del instrumento que orienta de manera anual el trabajo escolar y que se plasma en el PMC.

Esto supone que el docente asume un rol “participativo” y “propositivo” en el que recupera sus conocimientos y saberes resultados de su formación, así como de la experiencia, los cuales comparte con el colectivo docente para contribuir en la toma de decisiones. En este compartir de conocimientos y experiencias, el docente desarrolla su capacidad para diseñar propuestas de innovación que le permitan tanto potenciar el trabajo pedagógico como la mejora de la gestión escolar.

Lo anterior según Antúnez (1999), va más allá de un ejercicio de cooperación, pues implica para el docente un proceso voluntario de elaboración con los otros, llegar a un acuerdo que sea común a todos en el que se establece a dónde se quiere llegar, la manera en cómo se logrará y cómo es que se evaluará tanto el proceso como los resultados.

Se espera en concordancia que el docente tenga la “disposición” para trabajar con otros de manera colaborativa y responsable. Esto supone no solo el compartir con el otro el conocimiento y la experiencia sino, además, un “ejercicio reflexivo, crítico” basado en problematización de la práctica educativa que permita establecer un horizonte de mejora que oriente los esfuerzos colectivos e individuales. La disposición también se refleja en la voluntad para destinar tiempo extra a la jornada escolar, pues como hemos ya señalado uno de los espacios que precisamente genera la oportunidad de trabajo colegiado es el CTE, sin embargo, las sesiones son espaciadas y muchas veces resulta reducido el tiempo que se requiere para agotar la agenda.

Para Salokangas y Ainscow, el trabajo colaborativo permite la generación de espacios de aprendizaje para todos, en este sentido, el rol del docente implica la

disponibilidad para participar en procesos de aprendizaje profesional colectivo, como círculos de estudio, análisis de textos por ejemplo, que le permitan profundizar en políticas educativas o cualquier tema que le habilite en una práctica docente pertinente y que además se relacione con temas relevantes para la comunidad escolar (Salokangas y Ainscow 2017; citado en Aparicio y Sepúlveda, 2019).

Estos espacios de aprendizaje representan además para el docente, asumir una dinámica de trabajo horizontal. Aparicio y Sepúlveda (2019) como parte de la colaboración, reconocen la igualdad de condiciones e interdependencia del conocimiento, planteamiento desde el cual se afirma que no hay un único experto, sino que todos deben aportar para generar propuestas, estrategias, proyectos, etc. que permitan el logro de los fines. En concordancia, Antúnez menciona que trabajar en colaboración implica para el docente una “*colegialidad entre iguales*”, es decir, se promueve una interacción en igualdad de condiciones en la que no existe el “predominio” por parte de algún docente (Antúnez, 1999).

En suma, desarrollar una cultura de colaboración en las escuelas plantea la incorporación de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y voluntades tanto en el rol directivo como del docente. En la medida que exista disposición a abrirse al trabajo compartido, e intentar gradualmente pero sistemáticamente este tipo de prácticas, el trabajo colaborativo facilitará el logro de los objetivos y metas de la escuela.

1.6 La organización escolar: “José García Sánchez” del Municipio de Huamantla, Tlaxcala

Para poder presentar de manera general a la institución que se ha seleccionado para la realización de nuestra investigación, se recupera información derivada de acercamientos con dicha institución educativa y de manera directa con la figura directiva del plantel.

El jardín de niños José García Sánchez con clave 29DJN0154O se encuentra ubicado en el centro de Huamantla Pueblo Mágico del estado de Tlaxcala en Reforma Sur 109 es un jardín de organización completa de sostenimiento federal que forma parte

de la zona escolar 19 de Huamantla, según el dato recabado tanto de la memoria escolar del jardín de niños como de la cédula complementaria de información, fue fundado en octubre de 1985 por la maestra Karina Gómez Juárez.

El inmueble ocupado por la institución es un espacio adaptado y que se comparte con otra institución del mismo nivel que funciona en el turno matutino, se cuenta con dirección independiente al otro turno, 6 aulas, sala de ciencias, salón de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) bodega, cocina, baños para alumnos y personal docente, patio cívico techado que también se ocupa como área de juegos.

1.6.1 Estructura organizacional

La estructura de esta institución escolar obedece a una organización de tipo completo, el personal que labora en dicha escuela se integra por directora técnica sin grupo, 6 educadoras frente a grupo, profesora acompañante musical, profesor de educación física, maestra permanente de USAER, apoyo quincenal de personal de psicología, maestra de comunicación y trabajo social. También se cuenta con personal femenino de intendencia.

La directora técnica es la única responsable de la parte administrativa de la institución, ya que no se cuenta con personal administrativo adscrito a la institución, bajo su responsabilidad recae la organización y funcionamiento del plantel, busca la gestión de mejoras del inmueble en colaboración con los diferentes comités instituidos en la escuela vinculando las acciones con el objetivo y metas del PMC, realiza actividades de apoyo y asesoría al trabajo pedagógico de las maestras, coordina el trabajo de CTE así como el seguimiento del mismo.

De las 6 docentes 5 cuentan con nombramiento definitivo y una en situación de interina. De entre las seis titulares, tres de ellas trabajan doble turno desempeñándose en la misma función docente del mismo nivel educativo de preescolar. Son las educadoras quienes se encargan de aterrizar en las aulas los propósitos plasmados en el Plan y programa de estudio 2022, a través de su planeación didáctica emprenden

procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos en los alumnos.

De las docentes que participan como informantes cuentan con variedad en años de servicio dentro de la Secretaría de Educación Pública, 2 tiene menos de 10 años de servicio, 1 de 10 a 20 años de servicio, y 2 docentes de 20 a más años de prestar sus servicios. La totalidad de ellas cuenta con licenciatura en Educación preescolar, de entre ellas, una educadora cuenta con maestría en Pedagogía.

1.6.2 Relaciones entre el colectivo docente

Respecto a las actividades de índole profesional, las docentes expresan que algunas características del colectivo José García Sánchez, es la colaboración y solidaridad. La mayoría se apoyan y ante los imprevistos como la ausencia de algún integrante del colectivo docente, expresan que la directora muestra su liderazgo asumiendo el compromiso de atender dicho grupo. Externan las relaciones se basan en el respeto, empatía, solidaridad. Respecto al tipo de relaciones más personal, existen claras afinidades entre algunos de los miembros, esto hasta el momento, no genera malestares pues para la integración de equipos de trabajo, se relacionan con cualquier otra docente sin ningún problema o resistencia. Se identifica solo una situación que genera molestia e inconformidad de la mayoría de docentes y es en particular con una sola docente que deviene a situaciones de tensión en diferentes momentos y que obedece sobre todo a la falta de compromiso y cumplimiento ante acuerdos generados a nivel colectivo.

1.6.3 Procesos para la toma de decisiones y la organización del trabajo

Las sesiones de CTE que inician previo al inicio de clases son los momentos en los que el colectivo docente toma sus principales acuerdos para organizarse, cada docente es responsable de una comisión general que es asignada de manera estratégica por la directora escolar. Cada CTE inicia con una revisión de los acuerdos de la última sesión para identificar los avances.

En cada sesión se toman además acuerdos para organizar las actividades del mes entrante que en su gran mayoría se encuentran relacionadas con la implementación de su programa analítico.

La dirección de la escuela realiza una serie de gráficos que se encuentran visibles en la dirección escolar y que esquematizan la programación anual de actividades así como las responsables de cada una de ellas, en las cuales cada una tiene la oportunidad de liderar el evento o asunto en cuestión asignado, contando además con el apoyo del resto del colectivo.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

En las primeras décadas del siglo XXI, la sociedad enfrenta una serie de desafíos ocasionados por la modernidad, los cambios emergentes y el mundo globalizado. A la Escuela, como institución social, se le ha conferido la desafiante tarea de preparar a los individuos en su integración al mundo respondiendo a los retos que impone la vida en sociedad.

La tarea educativa se torna entonces compleja no sin incertidumbres y nuevos retos en los que los docentes son actores clave en la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en donde su acción, de seguirse realizando al margen de una colectividad que nutra con ideas, aportes, experiencia y conocimiento, limita la capacidad de respuesta de la escuela ante tales retos.

En este estudio, se coloca como objeto de análisis el *trabajo colaborativo* en un colectivo docente e interesa acercarse a la narrativa construida sobre este referente por un colectivo, de nivel preescolar, con el fin de descubrir las percepciones en torno a este concepto y cómo éste se traduce de manera práctica en los encuentros académicos denominados Consejos Técnicos Escolares y, por extensión, en cotidianidad de la rutina escolar.

Para realizar este acercamiento, en este segundo capítulo que corresponde al marco teórico, presentamos la perspectiva teórico científica bajo la cual adoptamos nuestro posicionamiento respecto al objeto de estudio. Sabedores del pluralismo teórico que obedece tanto a la complejidad del mismo como a la diversidad de aspectos de interés de los investigadores, nos situamos en las posturas teóricas y aportaciones de autores como Gergen y Gergen (2011), Heller, (1987), Gairin (2004), González (2003), Nieto (2003), Gareth Morgan (1991) y Hargreaves y O'Connor (2020).

Desde una perspectiva fenomenológica, interesa en la presente investigación analizar a la Escuela como una organización que presenta dinámicas complejas con múltiples dimensiones diferenciadas pero que, como veremos más adelante, se encuentran articuladas entre sí influyéndose unas con otras.

La Escuela, como una organización escolar, está inmersa en entornos cambiantes y, en ocasiones, turbulentos. La teoría de la organización escolar nos permite comprender que en ésta aparecen significados contruidos por los sujetos que en ella confluyen y en los que convergen elementos subjetivos e intersubjetivos que permean procesos y relaciones. Además, esta institución se encuentra mediada por una serie de lineamientos normativos, prácticas diversas y tensiones que modelan la dinámica escolar.

Ahora bien, recuperamos la metáfora que propone Gareth Morgan (1991) para comprender que las organizaciones escolares, en el supuesto de que estén mediadas por una gestión participativa, generan aprendizajes para sí mismas en las que se pone de manifiesto la importancia y disposición al trabajo colaborativo. A este respecto, las aportaciones Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor (2020), nos permiten profundizar en los principios que proponen para el *Profesionalismo colaborativo*.

Consideramos la elección de estas líneas teóricas como la base orientativa que nos permite acercarnos a la organización escolar desde un posicionamiento interpretativo, en contraste con una perspectiva teórica con una tendencia científico-racional en la que la organización escolar es considerada como una entidad independiente de los sujetos que la conforman y en donde se afirma que el funcionamiento de su estructura se basa en principios de linealidad y racionalidad. La postura que adoptamos es contraria.

Bajo los supuestos teóricos que, de manera general, se presentan en esta parte introductoria del capítulo, partimos de una conceptualización de la organización escolar como una estructura que no es rígida y que no está únicamente determinada normativa e institucionalmente.

Desde el posicionamiento teórico en donde colocamos nuestro objeto de estudio, la escuela es aprehendida como una organización contruida socialmente a partir del rol activo que desempeñan los sujetos. Bajo esta perspectiva, todo lo que sucede en la organización escolar está dotado de significados que emergen de las interpretaciones de quienes la conforman, así como de los procesos de interacción entre los sujetos. Estos procesos se consolidan en la línea del tiempo y perfilan valores, creencias, ritos, dinámicas y, en general, una cultura que define y caracteriza a la organización escolar.

Consideramos que estos supuestos convienen a nuestro propósito ya que, desde esta perspectiva, una mirada interpretativa de la organización escolar se sustenta epistemológicamente en un marco fenomenológico en el cual la realidad no es algo acabado y definido permanentemente, sino que ésta se construye paulatinamente generando valores, creencias y significados en las interacciones. En este sentido, no damos por sentado que existe una realidad única ya que desde la perspectiva del *construccionismo social* cada organización escolar es única y construye su propia realidad como producto de las relaciones que sus miembros entablan (Gergen y Gergen, 2011).

En términos generales, éste es el marco teórico explicativo que abordamos en este capítulo como una aproximación para la comprensión, en el ámbito escolar, de las relaciones de trabajo fundamentadas en la colaboración.

2.1 La construcción social de la realidad

Nuestro trabajo investigativo enmarca el interés por acercarnos a las percepciones construidas por educadoras en relación al trabajo colaborativo. Es por ello que consideramos imprescindible recuperar en este capítulo la teoría del *Construccionismo social*, dado que este enfoque nos remite a una reflexión sobre la realidad social que se construye en el seno de un grupo social.

Desde esta postura ampliamente abordada por Gergen y Gergen (2011), no hay posibilidades de concebir una realidad única y absoluta. Este concepto de realidad recupera la importancia de las relaciones sociales, plantean los autores que, en la medida que interactuamos con los otros se construye un significado compartido y en tanto que nos ponemos de acuerdo dotamos de valor a los objetos. En esta construcción, el lenguaje juega un papel de suma importancia, ya que conforme se establece comunicación entre las personas, establecen acuerdos y comparten significados alrededor de las cosas, sucesos, fenómenos, etc., estarán en posibilidades de “crear mundos nuevos”.

Esto representa el reconocimiento de una “tradición común” entre las personas que implica compartir criterios de valoración respecto de lo que pueden consensuar como verdad. El Construccinismo social reconoce la existencia de diversidad de estas tradiciones y, al mismo tiempo, sostiene la afirmación que ninguna de ellas está errada o es negativa. De esta manera, el paradigma del *Construccinismo social* rompe con la idea de un condicionamiento tradicional que acepta y califica como realidad aquello que es “verdadero, lógico o correcto” (Gergen y Gergen, 2011).

Lo planteado en el párrafo anterior, refrenda lo que los autores refieren como pluralismo radical. Desde este planteamiento se reconoce que si bien, las categorías que utilizamos, son un producto social, la verdad solo existe en la medida en que las personas se relacionan. “O, como ya lo hemos dicho, la verdad únicamente existe en el contexto de una comunidad” (Gergen y Gergen, 2011: 23).

Adoptar este planteamiento teórico como investigadores, implica nuestro claro discernimiento de que como colectivo docente, las educadoras que son sujeto de nuestro estudio y como parte de una comunidad escolar, comparten una realidad. Es nuestro interés en este estudio, arribar al conocimiento de esa realidad construida en el seno de la organización escolar, con la idea firme de que nuestra presencia no obedece a valorar o enjuiciar dicha realidad, sino al reconocimiento de las percepciones docentes objetivizadas en sus prácticas en la vida cotidiana escolar así como en su lenguaje.

Finalmente Gergen y Gergen (2011) sostienen respecto a lo expuesto, que pese a que exista algo que al ser compartido por una comunidad pueda ser consensuado como realidad, esto no significa que no pueda ser cuestionado, interpelado, por el contrario, realizar ese ejercicio reflexivo y crítico, permite abrirse a formas diferentes de actuar y de hacer las cosas

2.1.1 Las percepciones construidas desde el Construccinismo social

Al ser nuestro objetivo el conocimiento de las percepciones de las docentes de un Jardín de Niños alrededor del trabajo colaborativo, comprendemos a éstas como la manera en que se asumen los procesos colaborativos dentro de la organización escolar, lo cual nos

permite entender e interpretar con qué actitud los agentes educativos se posicionan frente al trabajo colaborativo, cómo lo valoran, cómo lo significan.

La percepción es progenitora de la actitud y la actitud designa una disposición de los procesadores (racional/intuitivo) del sistema mental que mueve a conductas de acción o reacción, positiva o negativamente, ante la variedad de estímulos que el individuo percibe dentro y fuera de sí mismo. (Peter, 2018: 70)

Las percepciones de las personas que dotan de interpretación y significación a aquello que conocemos, están relacionadas estrechamente con las experiencias, la subjetividad, los valores que construimos en la vida cotidiana. Estos elementos no surgen de la nada, son producciones elaboradas por los individuos pero en el marco de las interacciones sociales en la vida cotidiana que representan una realidad.

Ágnes Heller plantea que en todas las sociedades está presente la vida cotidiana, entendiendo a esta como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1987: 25). Afirma esta autora que dentro de la vida cotidiana cada sujeto tiene actividades particulares que aunque pudieran ser similares, solo en un plano muy abstracto podrían ser consideradas como iguales.

Siguiendo a Heller, explica que la reproducción del hombre tiene que ver con el hecho de que cuando los hombres nacen, llegan a un mundo ya constituido, en donde existen una serie de instituciones, de condiciones específicas que le demandará una apropiación de estos sistemas ya establecidos así como el aprender a “usar” las cosas.

Esta adquisición ocurre de manera natural en la vida cotidiana. Plantea además que esta apropiación no es definitiva ni concluyente, afirma que entre más desarrollada y compleja sea una sociedad, mucho menos se puede pretender una apropiación total. Otro planteamiento que refuerza la idea de apropiación inacabada, es que hace la afirmación de que cuando el hombre es movido a nuevos ambientes, estos representan nuevas circunstancias ante las cuales deberá aprender a adaptarse a ellos elaborando otros modelos de comportamientos.

Ahora bien, en la vida cotidiana el hombre se objetiva y esto se refleja cuando expresa la apropiación de reglas, de normas, de sistemas, conductas, etc. dejando ver

no solo la manera en cómo las ha aprendido, sino también la manera en como las transmite. Al entablar procesos de comunicación el hombre expresa su mundo.

Desde estos procesos de interacción en donde el hombre se comunica con otros, es que el *Construccionismo social* plantea la creación de significados. Es a través del encuentro cara a cara con el otro que tiene a lugar la construcción social. La comunicación en la medida que nos permite compartir nuestras percepciones que se integra por los referentes que nos habilita para “interpretar, calificar y significar” aquello que percibimos, creamos mundos nuevos (Gergen y Gergen, 2011).

Por su parte, Berger y Luckmann afirman que la realidad de la vida cotidiana se presenta para el hombre de manera intersubjetiva, ya que se comparte con otros. Sin embargo, no necesariamente por compartir un espacio deban tener la misma percepción. No obstante, los autores señalan que, el hecho de compartir el mismo mundo o realidad, implica una correspondencia entre los significados de unos y otros, en otras palabras, se genera un sentido común de la realidad del mundo (Berger y Luckmann, 2003).

Este posicionamiento teórico nos lleva entonces a prestar especial atención en nuestro estudio a lo que los otros que son considerados como los expertos en el tema de la colaboración, tienen que decir, respecto de. Adoptar esta teoría de la construcción social implica no tener un prejuicio de lo que es o debe ser la colaboración, lo que interesa son las percepciones construidas por las docentes, es decir, importa lo que es para ellas.

2.2 Las perspectivas teóricas sobre la organización escolar

En este apartado presentamos las perspectivas teóricas que han sido construidas para el estudio de las organizaciones escolares. Para ello recuperamos los aportes de Nieto (2003), quien plantea tres diferentes perspectivas teóricas: “la Técnica”, “la Política” y “la Cultural”. Cada una de estas perspectivas comprende un conjunto de ideas y supuestos que nos permiten comprender y definir a las organizaciones escolares. En palabras de Greenfiel una perspectiva teórica de la organización escolar es:

[...] un conjunto de supuestos o creencias que definen la naturaleza de las organizaciones y determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen (es decir, lo que se cree, se opina y se manifiesta acerca de ellas).
(Grenfiel, 1992; citado en Nieto, 2003:2)

Tal como Nieto refiere, existe una pluralidad de perspectivas teóricas en torno a la organización escolar. Esta pluralidad es el resultado de la diversidad de disciplinas desde las cuales la organización social se aborda. Como más adelante veremos, la organización, tal como lo que sugiere González (2003), está conformada por una serie de dimensiones las cuales deben ser abordadas desde un enfoque multidisciplinario. Pero, la principal razón de la existencia de esta diversidad de perspectivas obedece, según Nieto, a que el conocimiento “no es neutral”. Esto quiere decir que, al construir estas perspectivas, hay intereses que predominan y guían la construcción del conocimiento (Nieto, 2003).

Para fines de nuestro estudio y de nuestros objetivos, se hace necesario el análisis de las tres perspectivas teóricas dado que éstas posibilitan una definición puntual de los elementos constitutivos de la organización escolar.

2.2.1 Perspectiva Técnica de la organización escolar

Esta perspectiva es señalada por Nieto (2003) como una de las más consideradas para el análisis de las organizaciones escolares. Desde esta postura, la organización escolar es vista como una entidad física y real que se constituye por elementos identificables los cuales pueden ser aislados. Estos elementos mantienen relaciones definidas, observables y pueden ser cuantificables.

Bajo esta perspectiva, se persigue la generación de conocimiento analítico y generalizable que permita explicar relaciones de causa a efecto en la organización escolar con la finalidad de ofrecer modelos prescriptivos que garanticen la aplicación de intervenciones eficaces en los centros escolares.

La teoría de la gestión es un ejemplo de esta perspectiva y ésta, a su vez, agrupa dos corrientes teóricas. Por una parte, la teoría que concibe a la organización como una organización “formal”, mientras que, por la otra, la teoría que la concibe como “informal”.

Desde el enfoque de organización formal, el comportamiento de la organización se caracteriza por una racionalidad. Esta racionalidad significa que las personas que forman parte de la organización escolar, no son tomadas en cuenta para la determinación de metas, de objetivos y, por tanto, no participan en la definición de qué y cómo hacer dentro de la organización. Son los directores o aquellos agentes que ostentan un rol jerárquico alto quienes, a través de mecanismos de control y sanción, vigilan la correspondencia entre lo que se hace y lo que se debe hacer con la finalidad de maximizar los resultados.

En contraste con la perspectiva anterior, se encuentra aquella que ve a la organización constituida por una estructura “informal” que también puede ser referida como “sistemas sociales”. En este caso, se asume que dentro de la organización hay motivaciones personales y sociales que dan pauta a que las personas que integran la organización establezcan comunicación y una serie de interacciones que suceden al margen de la estructura formal. Estas motivaciones influyen en el rendimiento de la organización. Autores como Scull y Conley (1995; citados en Nieto, 2003) consideran que en la medida que se garantice la satisfacción de las personas que integran la organización, ésta tendrá un mejor rendimiento.

En cualquiera de estas dos perspectivas, hay un punto de encuentro y éste es que las organizaciones constituyen estructuras.

Por otra parte, dentro de esta misma perspectiva, existen modelos llamados de “ambigüedad” que, enfrentados a la teoría de la gestión, son contrarios al principio de generalización. En sus supuestos, en estos modelos se señala que existen ambigüedades en la organización y, dada esta condición, las metas que se persiguen pueden resultar confusas al ser interpretadas de diferentes maneras, además de ser cambiantes. También se señala que no todas las organizaciones escolares disponen de la tecnología y conocimientos que les permita diseñar, evaluar y controlar soluciones óptimas. Aunado a lo anterior, esta perspectiva teórica argumenta que al ser complejo

el proceso educativo, la comprensión y la racionalidad se ven limitadas lo cual da pauta a prácticas de ensayo y error (Ecker, 1992; citado en Nieto, 2003).

Otro modelo de ambigüedad denominado “sistema débilmente articulado” plantea que dentro de la organización escolar no todo funciona de manera integrada. Cuestiona que los elementos que integran a la organización no mantienen una estrecha vinculación. Sugiere, de manera opuesta, que hay fragmentación en la organización lo cual no le permite permanecer una estabilidad.

Los centros escolares presentan, más bien, un alto nivel de fragmentación y discrecionalidad en su comportamiento, producto de la conexión vaga entre la jerarquía y el trabajo, entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre individuos, entre unidades. (Nieto, 2003: 8)

Antes de pasar al siguiente apartado, hacemos mención que, esta perspectiva teórica para el estudio de la organización escolar, se alinea con un tipo de investigación positivista que pone en relevancia el razonamiento deductivo y las verificaciones empíricas. Investigaciones basadas en la perspectiva técnica, buscarán controlar al fenómeno científicamente, lo que a su vez, significa “descontextualización y generalización”. Esto a su vez determina que la investigación se realice desde fuera y a través de instrumentos estandarizados.

Cerrarnos a esta “perspectiva Técnica” para uso de nuestra investigación, no es una opción, pues contrario a pretender descontextualizar nuestro objeto de estudio, contemplamos un acercamiento al entorno natural de nuestro objeto de estudio y sin afán de generalizar, el interés radica en comprender un caso particular.

2.2.2 Perspectiva Política de la organización escolar

Una segunda perspectiva teórica para el estudio de la organización escolar es la “Política”. Con una orientación hacia las ciencias reflexivas y críticas, esta perspectiva busca originar conocimiento que libere. Se pone en cuestión de manera reflexiva y crítica las ideologías que sostienen a las prácticas de la organización escolar.

Desde esta perspectiva, la organización escolar es vista como una entidad política, misma que es deliberadamente creada y controlada por algunos individuos que conforman grupos de poder y que buscan el beneficio personal ejerciendo dominio sobre otros.

Esta línea teórica plantea una relación entre la teoría y la práctica en donde la teoría, a partir de este binomio indisoluble, legitima la práctica en el sentido de fomentar determinados valores. Por otra parte, y desde esta perspectiva, la práctica tiene como función el mejoramiento de la realidad en un escenario político en el que se discute, se negocia y emprende una acción compartida (González y Nieto, 1998; citados en Nieto, 2003).

Ejemplos de esta perspectiva teórica son la teoría Social y la teoría Micropolítica (Nieto, 2003). Desde los supuestos de la Teoría social se afirma que en las organizaciones escolares están presentes procesos de control y dominio los cuales guardan una relación con las metas de la organización, su estructura y las formas de autoridad (Salaman, 1979; citado en Nieto, 2003). Esto implica que, en la organización escolar, las formas en cómo se miran los sucesos, los problemas y la toma de decisiones está permeada por una ideología dominante. A este respecto, Nieto sostiene que “[...] los individuos no construyen la realidad organizativa de una forma plenamente libre y voluntaria, por la sencilla razón de que ello escapa a su control” (Nieto 2003:18).

El foco de interés desde esta perspectiva se centra en la identificación de fuerzas externas que determinan la configuración de la organización, así como su funcionamiento, los intereses sociales e individuales a los que sirva la organización, la distribución del poder y los mecanismos ideológicos que llevan a la naturalización de prácticas de control, sometimiento y conflictos relacionados con tipos de discriminación.

El fin último de esta perspectiva es generar conocimiento que sirva para que los miembros de la organización tomen conciencia de las prácticas de poder a las que se encuentran sujetos y que, posteriormente, esta reflexión crítica les lleve a realizar un cambio.

Una segunda teoría de la perspectiva Política es la teoría Micropolítica que plantea la complejidad de la organización escolar al reconocer el conflicto, la pugna, la

lucha entre grupos de poder, desde el interior de la misma organización sin obviar los factores externos que también la influyen.

La organización escolar es, según esta línea teórica, una entidad política que difícilmente presenta metas en común y sí, en cambio, metas diversas, intereses ocultos que a menudo pueden ser afines dando origen a grupos o coaliciones que persiguen intereses en común.

Un posicionamiento crítico es apropiado para un estudio desde esta perspectiva. La etnografía y metodologías naturalistas son acordes a los intereses de este tipo de estudio, sin embargo, la investigación no se limita a un conocimiento comprensivo del significado de las prácticas, sino que implica un conocimiento exigente de las propias personas en cuanto a reflexionar críticamente los presupuestos irracionales y con la acción.

En suma, la investigación crítica más pura se convierte en una forma de cambio y mejora de la práctica de la educación con la organización, un medio participativo y fundado de transformar los centros escolares a partir del conocimiento que brinda y del compromiso que exige. (Nieto, 2003: 21)

Hasta ahora hemos presentado dos de las perspectivas teóricas propuestas por Nieto. Como hemos podido apreciar cada una presenta un enfoque particular en el análisis de la organización escolar. Ahora bien, la perspectiva cultural, como veremos a continuación, centra su atención en aspectos diferentes y propone un acercamiento singular a la organización escolar.

2.2.3 Perspectiva Cultural de la organización escolar

La tercera perspectiva que Nieto (2003) considera, es la denominada Cultural. A diferencia de las dos anteriores perspectivas, ésta, guarda estrecha relación con las ciencias interpretativas que buscan comprender lo social y humano a través de la interpretación simbólica, razón por la cual consideramos su importancia para fines de nuestro estudio cuyo objetivo es conocer las perspectivas construidas por las docentes respecto al trabajo colaborativo.

Nieto (2003) desde esta perspectiva, plantea a la organización escolar como un “artefacto simbólico” que, aunque son manifestados de manera externa, estos obedecen a una construcción de la experiencia subjetiva. La organización es vista como un todo que solo puede abordarse fragmentadamente con la finalidad de ser comprendida. El funcionamiento de la organización desde este posicionamiento es reconocido como dinámico e inestable y por tanto impredecible, y aunque la organización presente algunos patrones, estos estarán condicionados por el contexto y circunstancias específicas.

Nieto recupera a Bolman y Deal (1984, citados en Nieto 2003) para afirmar que mirar a una organización centrándose bajo esta perspectiva Cultural, significa que el conocimiento construido a través del acercamiento e investigación, posibilita la comprensión de los fenómenos, de las prácticas que nos llevan al entendimiento de la organización escolar. En sus palabras se aspira a una construcción de conocimiento que “[...] permita acceder y comprender el sentido, razón de ser y esencia de los fenómenos o acontecimientos, ampliando nuestro entendimiento de la naturaleza y cualidades de una realidad organizativa determinada” (Nieto, 2003: 11).

A diferencia de la perspectiva Técnica, no se busca desde el enfoque cultural, establecer generalidades. Más bien se pretende identificar pautas. Esto quiere decir que lo que interesa es, un acercamiento comprensivo a la organización para conocer las razones de los fenómenos y prácticas que en ella cobran vida. Esto implica el reconocimiento y foco de atención conferido a las percepciones construidas por los miembros de la organización que también permite consensuar una vida intersubjetiva de la vida en la organización escolar.

Ejemplos de esta perspectiva cultural lo son la “teoría Subjetiva” y la “teoría Institucional” (Nieto, 2003). La “teoría subjetiva” liga a la tarea educativa con un elemento moral además de conferirle un carácter dinámico por ser impredecible. Según Greenfield (1993, citado en Nieto, 2003) desde esta teoría no interesa tanto lo que ocurre sino los motivos que originan los hechos y los significados que cobran para las personas. En este sentido, la organización como construcción cultural reconoce que se termina por los individuos en su carácter individual, pero también reconoce que es resultado de las interacciones y de la comunicación entre las personas. Por lo tanto

podemos afirmar que la cultura de la organización se determina por elementos *intrasubjetivos* e *intersubjetivos*. En este sentido se afirma que la organización va construyendo pautas, patrones, formas de actuar que le caracteriza y distingue.

Este carácter de distinción de cultura permite afirmar que las organizaciones no son genéricas ni replicables, es decir, no hay dos organizaciones idénticas. Cada organización tiene su propia y única complejidad.

Desde la “teoría Subjetiva” se reconoce que en la organización hay ambigüedad e incertidumbre, condiciones que la llevan ante la presencia de problemas o en la toma de decisiones, dejar de lado la racionalidad y en lugar de ello recurrir a mitos culturales que son contruidos por los mismos integrantes de la organización (Bolman y Deal, 1989; citados en Nieto, 2003).

Los mitos culturales siguiendo a Nieto: “Son definiciones más o menos arbitrarias de la realidad que se expresan y transmiten esencialmente de forma simbólica por medio del lenguaje, las metáforas y los rituales” (Nieto, 2003:13). Para Bates son estos elementos los que caracterizan y definen la naturaleza de la organización. “[...] constituyen la base para construir y manipular simbólicamente la realidad escolar a través de la comunicación y la participación, para regularla y adaptarla a su visión de futuro [...]” (Bates, 1989; citado en Nieto 2003: 13).

Otro ejemplo de esta perspectiva Cultural es la “teoría Institucional” que busca explicar lo que acontece en la organización escolar en su contexto (Powell y DiMaggio1991; citados en Nieto, 2003). La organización escolar es vista como una “configuración normativa” determinada por el ambiente social e histórico. Esto implica que la organización desarrolla patrones de acción en base a las problemáticas, las demandas y necesidades de una situación social determinada.

Esta misma situación social representa para la organización condiciones o restricciones que influyen en el actuar de sus miembros, mismos que no ponen en cuestión dichas condiciones y tienden a adaptarlas de manera natural generando de esta manera una “dinámica de adaptación y supervivencia” (Meyer y Scott, 1992; citados en Nieto, 2003).

Bajo este supuesto se refiere a la estructura de la escuela como una “fachada ceremonial” que cumple con un papel simbólico. Esta fachada es pensada y presentada para el ambiente social que es quien juzga a la organización de acuerdo a las expectativas y demandas que el mismo le ha atribuido.

El siguiente diagrama permite recuperar las tres perspectivas teóricas abordadas en este aparatado de manera sintetizada.

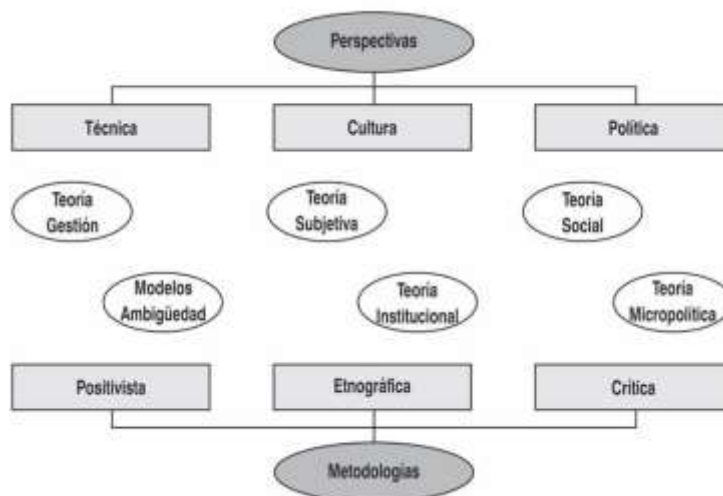


Diagrama 1. Perspectivas Teóricas para el estudio de la organización escolar. (Nieto, 2003)

Destacamos que para estudios científicos de la organización escolar desde la perspectiva cultural, el corte etnográfico así como metodologías naturalistas resultan las más acordes. Dentro de estas metodologías se encuentra considerado el estudio de casos, método que es el que particularmente hemos seleccionado para nuestra investigación ya que éste nos permitirá un acercamiento a la organización, en la organización y no fuera o sobre ella. No está pre codificado, en el sentido que hay apertura para mirar el fenómeno en toda su riqueza y complejidad. Además se busca una visión holística y profunda del trabajo colaborativo visto desde las docentes.

2.3 Una mirada a la escuela como organización configurada a partir de dimensiones

En este apartado presentamos una configuración de la escuela vista como una organización. La revisión bibliográfica realizada nos permite afirmar que la escuela no se reduce al espacio físico en el que concurren alumnos, docentes y otras figuras que se relacionan con el servicio educativo que en este espacio se presta. En la escuela se llevan a cabo, una serie de interacciones que se establecen entre diferentes actores en relación a un objetivo principal que es la gestión del currículo.

Docentes y alumnos de manera cotidiana establecen interacciones en las cuales, a través de procesos de enseñanza, se promueve el aprendizaje con base en un planteamiento curricular establecido. En estas interacciones están presentes una serie de elementos que no solo tienen que ver con aspectos materiales como el espacio físico, el edificio escolar, la infraestructura, el equipamiento. Aunado a lo anterior, también están presentes procesos y dinámicas diversas como la toma de decisiones, los significados construidos (varios de ellos compartidos) la toma de decisiones, intereses, etc.

Si bien algunas de estas dinámicas y procesos están orientados de manera institucional, dado que obedecen a requerimientos normativos, en la vida cotidiana de las escuelas se puede observar que en las interacciones también entra en juego la subjetividad de las personas.

Estas interacciones están mediadas en gran parte por el objetivo primordial que caracteriza a las escuelas; de este objetivo central se derivan propósitos, metas, la misión y visión de la escuela que, al mismo tiempo, son un reflejo del significado que los integrantes de la organización atribuyen a la escuela y de igual manera en cómo la proyectan. En cualquiera de los casos, tanto en cómo se resignifica a la Escuela como en la mirada proyectiva a futuro de la misma como un ideal, se genera un sentido de pertenencia al identificarse con esa misión que se persigue en un espacio determinado.

Ahora bien, dicho lo anterior y bajo el entendido de lo que Hall (1983; citado en Gairín, 2004) afirma respecto que una organización alude a un encuentro entre personas, a una colectividad que se relaciona bajo ciertas pautas normativas que median su interacción, que además concentra a los sujetos para emprender una serie de actividades que se encaminan en la consecución de objetivos, nos permite comprender a la escuela como una organización.

Una organización es una colectividad con unos límites relativamente identificables, un orden normativo, rangos de autoridad, sistemas de comunicación y sistemas de pertenencia coordinados; esta colectividad existe de manera relativamente continua en un medio y se embarca en actividades que están relacionadas, por lo general, con un conjunto de objetivos. (Hall, 1983; citado en Gairín, 2004: 76)

La escuela como organización ha sido abordada por diferentes autores. En este apartado recuperamos sobre todo los aportes de María Teresa González (2003) que permiten más que definir, configurar a la escuela.

Tal como se ha mencionado en líneas anteriores, en la escuela existe una serie de elementos así como ocurren una serie de procesos que persiguen la gestión del currículo y la enseñanza. Para que esto suceda, se hace necesario crear las condiciones que permitan el logro del propósito, es decir, se requiere contar con un contexto organizativo. Dicho contexto organizativo se configura a partir de diferentes dimensiones, que son referidas por González (2003) como dimensiones constitutivas de la organización escolar:

“Dimensión estructural”. La estructura de la organización escolar no refiere únicamente a la estructura física del inmueble ocupado por la organización escolar así como a la infraestructura con la que cuenta el edificio. González (2003) afirma que toda organización cuenta con elementos que se articulan a través de mecanismos formales, esta articulación entre las partes de la organización representa el esqueleto y da soporte a la organización. Centrar entonces nuestra mirada en la escuela desde esta dimensión, sugiere que debemos prestar atención a quienes son los sujetos que la integran, estos vistos desde los diferentes roles formales que asumen, que papel desempeñan, sus funciones, responsabilidades y atribuciones conferidas. Del mismo modo desde esta dimensión se entiende que existen mecanismos formales para tomar decisiones, para estructurar tareas, para entablar una relación y articulación entre lo que cada sujeto, departamento o unidad realiza y que permiten el funcionamiento de la organización. El aspecto formal como podemos ver en esta dimensión es un elemento que destaca.

“Dimensión relacional”. En la parte introductoria de este capítulo, enunciamos que la Escuela no se reduce a una estructura que funciona basándose únicamente en

mecanismos formales normados institucionalmente, y esto se analiza en esta dimensión relacional. Para ello, González (2003) nos invita a centrar la mirada en el tejido de relaciones que se hacen presentes al interior de la organización escolar.

En la Escuela de manera “formal”, se establecen una serie de interacciones que están permeadas y condicionadas, por el aspecto normativo. Considerando a la Escuela como el espacio en que se gesta el currículum y la enseñanza, los docentes establecen relaciones en función a esta razón de ser que permita conseguir los objetivos planteados, es decir, se relacionan para hacer posible la tarea educativa. Sin embargo, existen otro tipo de interacciones que ocurren en la vida cotidiana de la organización que no responden ni a lo formal, ni a lo burocrático. Algunas de las interacciones ocurren al margen de lo formal como producto de la amistad o de aspectos micropolíticos que se relacionan con los intereses, conflictos. En cualquiera de los casos, se afirma que dentro de la escuela existe una dinámica de relación entre las personas que es compleja porque en estos encuentros, entran en juego la subjetividad de las personas, sus supuestos, los valores, creencias, interpretaciones, intereses, etc.

Ahora bien, esta “*dimensión relacional*” no sucede al margen de otras dimensiones, por ejemplo, según la estructura si se inclina hacia un cargado formalismo, si es cerrada, se generan relaciones enfocadas más a los aspectos formales y burocráticos. Para pasar a la siguiente dimensión se menciona que, el tejido de relaciones que se gestan al interior de la organización, permea la dinámica de la vida cotidiana y el clima social.

“*Dimensión procesos*”. González (2003) respecto a esta dimensión nos invita a pensar en la organización como el espacio en donde están presentes procesos y actuaciones. Los procesos gestados en la organización responden en su mayoría a la función principal designada para la escuela que ya hemos mencionado en líneas anteriores y que tiene que ver con la gestión del currículum. Para que la escuela pueda funcionar y lograr tal finalidad, se implementan un conjunto de procesos organizativos que dan cuenta de la intencionalidad, coordinación, sistematización del trabajo que se realiza en ella.

Cuando un colectivo se reúne para planear su programa escolar, cuando evalúa acciones que se han puesto en marcha, cuando se coordinan para la implementación

de estrategias, estamos hablando de ejemplos de procesos organizativos. Como bien señala González (2003), esta dimensión no puede ser pensada de manera desarticulada de las otras, ya que por ejemplo, los valores, las creencias influyen en la manera en cómo se llevan a cabo estos procesos.

“Dimensión valores, supuestos y creencias”. La Escuela es un espacio complejo en el que convergen diferentes actores y cada uno se acompaña de una serie de elementos subjetivos relacionados con los valores, creencias, supuestos, significados. Esta serie de elementos determinan la manera en cómo se llevan a cabo los procesos organizativos. Algunos de estos valores, creencias y supuestos son puestos de manifiesto de manera concreta en documentos formales de la organización escolar, por ejemplo, pensemos en la misión y visión que la escuela construye y plasma en algún escrito. Tanto la misión como la visión de una escuela en particular, son la proyección de las creencias, de ideales que un colectivo determina, los cuales permiten la construcción de una cultura organizacional caracterizada por este tipo de valores, creencias y supuestos que imperan al interior de la escuela. En el siguiente apartado abundaremos un poco más respecto a esta perspectiva cultural.

“Dimensión entorno”. Hacer referencia a esta dimensión implica reconocer que la Escuela no es un centro escolar aislado o que se cierra en sí mismo. Se reconoce como parte de esta dimensión que la Escuela se encuentra dentro de un entorno mediato e inmediato, del cual recibe múltiples influencias y demandas. Los padres de familia con sus expectativas, organizaciones con las que la escuela se relaciona, dependencias de apoyo, etc. son algunos ejemplos de individuos y organismos que influyen en los procesos organizativos de la Escuela.

En concordancia con lo que afirma González (2003) respecto a la dimensión de entorno, encontramos que Gareth Morgan (1991) en la metáfora de la organización como sistemas abiertos, propone de la misma manera que las organizaciones se encuentran dentro de un entorno al cual se adaptan. Desde esta metáfora, la Escuela es vista como un organismo que entabla una relación de supervivencia con el entorno en el que se encuentra inmersa. Este entorno plantea a la Escuela exigencias, expectativas, demandas que impactan en la forma en que la escuela se organiza para responder a tales requerimientos. En este sentido y aludiendo a Morgan y a la metáfora

en cuestión, podemos decir que la Escuela aprende a gestionar sus necesidades propias adaptándose al mismo tiempo a las condiciones del entorno en el que se encuentran y para ello no hay una forma única de hacerlo, esto estará en función del proceso en específico o bien de las características del entorno.

Estos aportes teóricos nos identifican y posicionan en una mirada a la Escuela como una organización compleja, dinámica, que se encuentra dentro de un entorno con el cual entabla una relación, pues no es ajena a las influencias de este y que son de diferente índole: sociales, culturales, económicas propias de un determinado momento histórico. Reconocemos que la Escuela posee una estructura formal, en la que tiene a lugar una serie de relaciones que se establecen entre sus diferentes actores que pueden ser formales e informales. Estos actores llevan a efecto variados procesos que tienen en su mayor parte relación con el objetivo primordial de la Escuela que es la gestión del currículo así como la enseñanza-aprendizaje. Estos mismos actores cuentan con elementos subjetivos como valores, supuestos, creencias, percepciones, que permean la dinámica escolar y que conforman una cultura escolar única.

2.4 La Escuela como una organización con la capacidad de aprender

La “*metáfora del cerebro*” representa para nuestro estudio un referente importante, ya que siendo el trabajo colaborativo nuestro tema de interés, encontramos en el planteamiento de Gareth Morgan (1991) un sustento teórico que nos permite concebir al entorno escolar como una organización que tienen la capacidad de generar conocimiento por sí misma.

Tal como hemos planteado desde el marco contextual, la metáfora del cerebro reconoce que existen complejidades que se presentan a la organización en el día a día. Si ésta a través de estructuras flexibles promueve procesos en los que las soluciones partan de un abordaje desde la participación de varios puntos de vista, es posible encontrar alternativas innovadoras. Esto pone de manifiesto la importancia del trabajo en equipo que plantea la búsqueda de un cambio en la manera de concebir lo que se hace en la organización escolar y cómo se hace.

2.4.1 Gestión Escolar participativa

Bajo la metáfora del cerebro se concibe a la organización escolar como sistemas de información, que tiene la capacidad de aprender de forma continua. Este aprendizaje es detonado a partir de las dificultades que surgen en el entorno. La escuela como parte de un entorno complejo, dentro de sus múltiples tareas y sobre todo en la lectura de la realidad que realiza como parte de un ejercicio diagnóstico inacabo, identifica retos, desafíos, áreas de oportunidad, etc. Esta lectura le ayuda a plantear sus objetivos tomando en cuenta estas demandas o necesidades identificadas. Estos elementos característicos del entorno son considerados para establecer formas propias de operar que Morgan denomina “normas de operación” (Morgan, 1991).

En este sentido, cuando surge un error existen dos posibilidades, al detectarse el error, la organización bien puede atenderlo corrigiendo un conjunto dado de formas de operación, este primer escenario nos habla de un bucle simple y es sobre todo, característico de un modelo de organización burocrático.

Sin embargo, existe la posibilidad que al detectarse un error, la organización inicie un proceso de análisis que cuestione lo apropiado de las normas de operación, así como, la pertinencia de las estrategias y procedimientos operativos. Este proceso autoevaluativo y autoreflexivo es lo que permite a la organización generar aprendizaje y refiere a diferencia del primer caso, un bucle doble.

En esta metáfora que una organización aprenda, implica evitar estructuras fragmentarias así como toda práctica que estimule a los integrantes de la organización a no pensar por ellos mismos. Morgan (1991) propone abrirse a una gestión escolar participativa. Desde este enfoque importa promover entre los integrantes una visión integral y compartida de los propósitos de la organización, esto a su vez representa romper con estructuras verticales, en donde solo uno es el que piensa y decide, en lugar de ello interesa promover la participación y para ello como afirma el mismo autor, tanto el conocimiento y la información debe circular, que sea de conocimiento de quienes integran la organización.

La metáfora del cerebro identifica para la gestión escolar un reto en cuanto al manejo del error en cuanto a las funciones de cada integrante, pues existe la tendencia

desviar la objetividad de resultados no deseables presentando informes o haciendo comentarios que contengan solo aquello que es deseable de escuchar por quien representa la autoridad. La gestión escolar debe entonces buscar desde un enfoque compartido, basado en un diálogo reflexivo y crítico, la corresponsabilidad que facilite sacar a la luz los verdaderos problemas y desafíos que se viven en la práctica escolar que permita la búsqueda y diseño de alternativas de atención.

En síntesis bajo esta metáfora del Cerebro bajo la que propone Gareth Morgan (1991: 79-83) que la organización escolar puede aprender, propone para la gestión cuatro guías que permitan orientar el aprendizaje:

1. La organización es parte de entornos usualmente complejos que se encuentran en constante cambio, por lo que la gestión debe aceptar tanto el error y la incertidumbre como algo inevitable y abordarlos de una forma constructiva, siendo abordado de esta manera representa la oportunidad de adquirir experiencia y nuevos aprendizajes.
2. Fomentar una aproximación al análisis y solución de problemas complejos que reconozcan la importancia de explorarlos desde diferentes puntos de vista. Esto conlleva el reconocer que los problemas que se presentan son multidimensionales por lo que es importante buscar un intercambio de ideas abierto a puntos de vista diversos con la finalidad de redefinir las situaciones y plantearlas de formas diferentes. No se trata de evitar la incertidumbre ya que ello priva la oportunidad de aprendizaje de la organización.
3. Evitar la imposición de objetivos y metas, sobre todo si no consideran la complejidad del entorno. Es recomendable para generar aprendizaje de bucle doble una participación de abajo hacia arriba en el proceso de planificación. Morgan además plantea apoyándose de aportes de la cibernética, planificar lo que se desea evitar.
4. Crear estructuras y procesos que faciliten el aprender a aprender permitiendo a su vez los 3 puntos anteriores.

Con estos puntos reafirmamos la idea de que la Escuela tiene la capacidad de aprender a aprender en la medida que se promueva una gestión escolar participativa,

que lejos de centralizar la toma de decisiones desde una cúpula de poder, se abra a la posibilidad del trabajo colaborativo en equipos.

2.4.2 Perfilando el trabajo colaborativo: de la colaboración profesional al Profesionalismo colaborativo

En este apartado recuperamos los aportes de Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor (2020) quienes hacen un interesante contraste entre colaboración profesional y *Profesionalismo colaborativo*. La primera es referida por ambos autores como un proceso de colaborar entre profesionales, esta colaboración puede ser más o menos efectiva, más o menos adecuada, más o menos frágil. La colaboración profesional es para ellos más descriptiva y apela a como las personas trabajan juntas en una profesión.

En comparación, señalan al *Profesionalismo colaborativo* con un carácter normativo que busca crear una práctica sólida en conjunto. El *Profesionalismo colaborativo* en el ámbito escolar se enfoca a algo más que palabras, requiere de compartir al mismo tiempo que de una reflexión profunda. Encuentra además un fuerte arraigo en la cultura de la Escuela en donde los docentes se solidarizan unos con otros, apoyándose frente a los desafíos de la tarea educativa.

Proponen para arribar a este *Profesionalismo colaborativo* 10 principios (Hargreaves y O'Connor, 2020: 7-8)

1. *Autonomía colectiva*. En oposición a tendencias burocratizadoras, que concentran la autoridad en una figura, proponen respecto de esta autoridad, los docentes tengan libertad, asumiéndola ellos mismos, paralelamente son menos independientes unos de otros.
2. *Eficacia colectiva*. Representa una creencia que comparten los docentes en que juntos tienen el potencial de crear algo diferente en los alumnos.
3. *Investigación colaborativa*. Esta investigación tiene como punto de partida los procesos de enseñanza que viven en el día a día los docentes, los cuales son el pretexto para explorar en colectivo diferentes problemáticas o circunstancias con miras a mejorar. Esto les lleva a indagar para poder atenderlos sin precipitarse a querer dar una solución.

4. *Responsabilidad colectiva*. Se asume la obligación de ayudarse unos a otros con la finalidad de servir a los estudiantes, es crear una visión de “nuestros estudiantes” y no “mis estudiantes”.
5. *Iniciativa colectiva*. En el profesionalismo colaborativo hay menos iniciativas, pero mayor iniciativa de los docentes, van un paso adelante.
6. *Diálogo mutuo*. Se establece un dialogo genuino en donde hay apertura para escuchar puntos de vista que pueden ser diferentes, la honestidad se refleja en las retroalimentaciones. El protocolo es escuchar y clarificar antes de declarar un desacuerdo.
7. *Trabajo en conjunto*. Se espera que este se refleje en diferentes acciones como la planificación, investigación, debates, etc. Este se facilita con determinadas “estructuras, herramientas y protocolos”.
8. *Significado y propósito comunes*. En esta propuesta se busca de manera compartida ir más allá de un logro académico, hay un compromiso mayor al enfocarse en objetivos educativos, lo cual dota de mayor significado y propósito el trabajo docente.
9. *Colaboración con los estudiantes*. Implica que el profesionalismo colaborativo se extiende a los estudiantes, siendo estos mismos quienes se comprometen activamente con sus profesores para lograr un cambio.
10. *Un marco general pensado para todos*. Esta propuesta es vista por todos, la viven y experimentan todos en conjunto.

Desde el planteamiento de Hargreaves y O’Connor (2020) se reconocen 4 conjuntos de factores que impactan la efectividad de la propuesta, las cuales denominan “las cuatro reglas del profesionalismo colaborativo”.



Diagrama 1. De la Colaboración Profesional al Profesionalismo Colaborativo (Hargreaves y O'Connor 2020)

Un antes. Se afirma que es mayor la posibilidad de implementar exitosamente prácticas de colaboración si se han tenido dentro de la organización escolar acercamientos previos con los procesos que éstas implican como el diálogo reflexivo, la retroalimentación entre pares, etc.

Dentro. En esta regla se enfatiza el compromiso profundo de los miembros del colectivo que se pone de manifiesto con el trabajo intenso, con su entrega, con el máximo aprovechamiento de tiempos, con el respeto y valor otorgados a los otros.

Más allá. La Escuela pretende extender su conocimiento buscando testimonios y experiencias de educadores de otros lugares. No se limitan los docentes con los intercambios generados al interior de su espacio, buscan ampliar sus horizontes para seguir aprendiendo. “Si las personas solo miran hacia dentro, nunca ven lo que hay afuera, a veces justo al lado. Esta es una forma en que las escuelas fallan y los sistemas se estancan: limitan su capacidad de aprendizaje” (Hargreaves y O'Connor 2020:141).

Al lado. Es crucial para comprender a las escuelas, antes comprender a los sistemas a los que corresponde. No todos los sistemas apoyan las propuestas que impulsan el *Profesionalismo colaborativo*, por lo que es importante circular las buenas prácticas colaborativas para mantenerlas activas y lograr el apoyo de los sistemas para promover este tipo de protocolos colaborativos. “Todas las escuelas existen en sistemas y, por lo tanto, deben encontrar formas de ser coherentes con ellos o, si los sistemas no son

útiles o están mal orientados, deben ser coherentes entre sí como alternativa” (Hargreaves y O’Connor 2020:140).

Como investigadores consideramos la recuperación de estos planteamientos en la medida que se vuelven aspectos representativos de la naturaleza de trabajo en equipos que desde este planteamiento de *Profesionalismo colaborativo* representa una postura amplia y profunda en contraste a una actividad de cooperación aislada o como ellos llaman una colaboración profesional.

CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

3.1 La naturaleza de la investigación cualitativa

En este apartado, presentamos los fundamentos que caracterizan la perspectiva cualitativa en la investigación que consideramos la alternativa que mejor se adecua a los fines que perseguimos a saber las percepciones que construyen nuestras informantes las cuales conforman un colectivo de mujeres educadoras.

Consideramos que la metodología cualitativa nos proporciona el marco para recuperar los elementos subjetivos que subyacen en estas percepciones construidas y, por lo tanto, los fundamentos que orientan el trabajo de campo. La naturaleza del paradigma cualitativo en las ciencias sociales y, en este caso, en la investigación educativa se potencia como una sólida alternativa frente al paradigma cuantitativo.

Alrededor de la investigación cualitativa se han desarrollado diferentes enfoques, métodos, estrategias a lo largo del tiempo. Si bien dentro de este mismo paradigma existen corrientes teóricas que en algunos aspectos difieren, autores como Ruiz (2012), Taylor y Bogdan (1987) y Uwe Flick (2007) plantean una serie de rasgos que, de manera generalizada, posibilitan la caracterización de la metodología para la investigación cualitativa lo cual es importante porque permite definir el planteamiento sobre el cual se basa la presente investigación.

En la revisión que hemos realizado, encontramos que este paradigma surge como una ruta alternativa al enfoque cuantitativo el cual se caracteriza por ser eminentemente positivista en donde el abordaje de los fenómenos sociales se centra en la identificación de hechos, el establecimiento de relaciones causales para arribar al establecimiento de generalidades. En contraste, en la investigación cualitativa se adopta una perspectiva fenomenológica centrada en la comprensión de los fenómenos sociales. Implica, tal como refiere Ruiz (2012), adoptar una perspectiva de *insider* sin limitar la percepción ajena, extranjera, centrada en la perspectiva del investigador; se trata, más bien de conocer el significado construido de las personas a partir de los que interesa a éstas, de lo que piensan, de lo que miran y cómo lo significan.

Ruiz (2012) plantea que el *material empírico y el tipo de análisis* que cada paradigma utiliza, muestra marcadas diferencias.

La investigación cuantitativa se enfoca en el análisis estadístico; básicamente, se centra en datos duros y fríos como números, estadísticas, algoritmos. En contraste, la naturaleza de la investigación cualitativa implica una descripción densa, recurre a otro tipo de material empírico como lo representa el lenguaje simbólico. De esta manera, el investigador recurre al uso de conceptos, metáforas y descripciones, así como de narraciones.

Otra característica de la investigación cualitativa se refiere a la colocación del investigador en un “marco natural” entendido éste como el escenario en donde acontece el hecho que interesa conocer, analizar e interpretar como investigadores (Ruiz, 2012). Bajo este principio, que la contrapone a la investigación cuantitativa, comprendemos que cualquier estudio de la naturaleza implica un acercamiento directo al escenario natural en donde se presentan ocurrencias que dan lugar a fenómenos sociales de mayor o menor interés. En contraste con la perspectiva cuantitativa experimental en donde el objeto de estudio aparece en un contexto artificial y en donde se somete, inclusive, a diferentes variables.

Esta característica del paradigma cualitativo implica un posicionamiento consciente del investigador en el campo, es decir un posicionamiento “naturalista” en el que reconoce que su presencia tiene efecto sobre las personas a las que observa (Taylor y Bogdan, 1987). Es por ello que su inducción en el lugar en el cual realiza su investigación debe darse de manera natural y no de forma intrusiva.

Representa además un acercamiento con una mirada y abordaje holísticos pues los sujetos y los contextos no se reducen a variables y entes aislados, sino que deben ser vistos como un todo en donde las partes que los conforman están implicadas en circunstancias o relaciones dinámicas en donde cobran importancia las relaciones espaciales y temporales. Es un paradigma en donde existe una relación *sine qua non* entre el investigador y su ubicación en el ambiente natural en el que ocurren los hechos.

Para efectos de nuestra investigación atendiendo el “marco natural” de la investigación cualitativa, hicimos contacto con el colectivo del Jardín de Niños: “José García Sánchez” en sus sesiones de CTE. El espacio en donde se nos permitió la

posibilidad de realizar las observaciones fue de manera invariable el aula de ciencias que se encuentra en el inmueble que ocupa el jardín de niños que se ubica en el centro del Municipio de Huamantla.

Este contacto con el colectivo no dio lugar a ninguna situación adversa en cuanto al acceso y las facilidades otorgadas para llevar a cabo tanto las observaciones como las entrevistas. Generalmente, tanto las observaciones como las entrevistas se realizaron en un horario vespertino en espacios dentro de la jornada de trabajo de las informantes. La disponibilidad de las mismas se dio sin contratiempos y fueron satisfechos los tiempos dedicados a cada una de las entrevistas.

Es importante reconocer que la investigación cualitativa supone una mirada abierta y plural de investigador pues en este tipo de paradigma metodológico no es una finalidad la contrastación de hipótesis con el fenómeno social que se investiga. Se busca, en cambio, comprender una realidad concreta y para arribar a tal comprensión, es menester que el investigador adopte una postura abierta tomando conciencia de que no está investigando para sentenciar o si el fenómeno se ajusta o no a cierta teoría o si, moralmente, se trata de algo correcto o incorrecto.

Esta postura implica reconocer que existen contextos escolares diversos y que las percepciones de las informantes, es decir, las educadoras que participan en esta investigación, son construcciones mentales con sus propias particularidades y modalidades de gestión también propias. Y en este amplio abanico de percepciones construidas no se consideran errados o acertados los significados, percepciones, procesos; no se descalifica ninguna realidad, pues ésta se determina en función de la singularidad de cada fenómeno y de su ocurrencia en el tiempo y en el espacio.

Lograr lo anterior en nuestro trabajo investigativo, fue una de las condiciones más difíciles a las que tuvimos que hacer frente. El hecho de desarrollarnos laboralmente dentro del nivel de Educación Preescolar, permitió por un lado contar con un marco de referencia que facilitaba la comprensión de ciertos elementos que se abordaban en el CTE, sin embargo, este mismo conocimiento representó, en algún momento, una toma de conciencia sobre la implicación del sujeto investigador en una postura neutral que evitara la emisión de juicios.

También la investigación cualitativa tiene un carácter comprensivo e interpretativo. La revisión bibliográfica realizada permite afirmar que la investigación cualitativa se encuentra relacionada con un enfoque hermenéutico que, tal como lo afirma Gummesson tiene que ver con un planteamiento humanista que se enfoca en aspectos que recuperan elementos que a simple vista no se aprecian con facilidad con lo cual este paradigma se vuelve una opción metodológica (Gummesson citado en Ruiz, 2012).

Desde este planteamiento humanista que refiere Ruiz (2012) y que caracteriza el posicionamiento cualitativo, es posible realizar un acercamiento personalizado a los significados construidos, para el caso que nos ocupa, del colectivo docente en el que, mediante acercamientos al mismo, nos interesa describir, analizar y comprender las percepciones, en particular, del trabajo colaborativo.

En el enfoque interpretativo de esta perspectiva metodológica, se busca la recuperación de la experiencia cotidiana, así como del significado que los sujetos atribuyen a los fenómenos. En este sentido, las personas son consideradas como entes provistas de conocimientos “expertos” en el entendido de que las informantes seleccionadas para esta investigación son quienes poseen la principal fuente de información.

El acercamiento al colectivo, realizado tanto a través de la observación como de la entrevista, permitió dar cuenta de lo que en su ámbito profesional espacial y temporal sucedía, cómo sucedía y por qué sucedía. Nadie, jugó un papel determinante para la investigación que las mismas educadoras, para compartir lo que acontecía en el escenario escolar en donde convergen sus tareas.

Un principio más de este paradigma y que se conforma como una primicia de la investigación cualitativa, es valorar que toda persona o escenario es digno de ser abordado (Taylor y Bogdan, 1987). Si bien existen procesos sociales que pueden considerarse semejantes como, por ejemplo, el trabajo colaborativo entre docentes (y que no es algo exclusivo de una institución escolar) existen también elementos que son específicos de los escenarios escolares que están determinados por las trayectorias de los docentes, la cultura escolar propia de la escuela y que vuelven cada escenario un caso único con sus propias especificidades.

Cabe mencionar que este rasgo particular del enfoque cualitativo lleva a los investigadores sociales a que, a través de sus estudios, recuperen lo que las personas en situaciones adversas tienen que decir y dar voz a aquellos que son los menos escuchados. En este principio se reconoce a la vez el rol protagónico de las personas porque de ellas se quiere comprender los significados construidos, así como sus propias percepciones como el dolor, la tristeza, expresados desde su propia voz lo cual posibilita describir el fenómeno a partir de la mirada de las personas. Este rasgo demandó una mirada empática al momento de hacernos presentes en el escenario de estudio, procurando, en todo momento, adoptar una postura consciente, reflexiva y libre de prejuicios que pudieran sesgar las percepciones de las educadoras.

Recordemos que este paradigma no busca contrastar teorías o hipótesis sino llegar la comprensión profunda del hecho social, razón por la cual centramos nuestra atención en lo que las educadoras nos decían a través del lenguaje tanto verbal como corporal, en las interacciones que establecían con sus colegas, de sus rutinas y nunca emitiendo juicios. En nuestro rol de investigador, pusimos a prueba nuestra capacidad de reflexión para percibir el hecho social tal como lo miran las personas “sujetos de estudio”. Para lograr tal propósito, fue importante establecer un vínculo de cercanía, de confianza, de empatía.

La investigación cualitativa es inductiva. La importancia de este enfoque radica en el desarrollo de conceptos o como lo es para este estudio, el desarrollo de la comprensión a partir de los datos obtenidos (Taylor y Bogdan, 1987). En concordancia, Flick (2007) afirma que, dentro de este carácter inductivo, el investigador cualitativo no precisa tener al inicio de la investigación un concepto claro de lo que se va estudiar y tampoco establece hipótesis.

En este sentido, el investigador juega un papel importante ya que su rol implica interpretar la realidad a partir de lo que los otros dicen, más no a partir de lo que sabe, de su experiencia o de lo que piensa entrando en juego su capacidad de análisis, de reflexión de abstracción. Que una investigación sea de carácter inductivo permite además que el diseño de la misma sea flexible y esta flexibilidad se refleja en las técnicas e instrumentos que se emplean.

Finalmente, para cerrar este apartado, queremos enfatizar que, a *contrario* de lo que se entiende desde la óptica cuantitativa del trabajo colaborativo como un hecho social que no profundiza en su significación, el objetivo de nuestra investigación se centró en conocer el significado, para el caso que nos ocupa, del colectivo docente que se construye alrededor de las dinámicas colaborativas que se desarrollan en su escenario escolar.

3.2 La investigación cualitativa y sus diferentes métodos

En este apartado realizamos un acercamiento general de los distintos métodos propios de la Investigación Cualitativa, entre ellos, el método biográfico narrativo, la etnografía y el estudio de casos los cuales se inscriben en una perspectiva fenomenológica en la investigación. Consideramos importante referirnos a ellos de manera general y, de manera particular, al concepto de “método”.

Un “método” en la investigación es propiamente el procedimiento o guía que permite arribar a objetivos planteados según la naturaleza del problema u objeto de estudio. Así, el investigador elige, entre la diversidad de métodos, aquel que se adecue a sus intereses y que le permita también, adentrarse a aquello que desea conocer (Gurdián, 2007). Esta autora nos plantea desde el enfoque socioeducativo algunas características de los métodos entre las cuales señala las siguientes:

Los métodos son un grupo de normas aplicables al proceso investigativo. Todo método conlleva un conjunto de prescripciones, de normas, de procesos que guardan coherencia y que permiten al investigador seguir un “camino seguro” el cual lo lleva al conocimiento y comprensión de un problema y, por ende, un acercamiento a la realidad en donde este problema aparece.

Otra característica es la “despersonalización del método” ya que éste es completamente independiente de la persona que lo desarrolla, de tal manera que el procedimiento objetivo con el que se ejecuta está en relación directa con los resultados esperados en tanto sean válidos y confiables independientemente de la acción y de la persona investigadora.

La “claridad” es otra característica que debe existir en los criterios del investigador, así como sus conceptos y reglas del método. En la medida que exista esta precisión, se puede garantizar que haya una aplicación operativa correcta.

Debe existir también un “reconocimiento de la comunidad científica”. Esta característica no es particular y única de los métodos científicos. Dependiendo del tipo de estudio, los resultados serán aceptados como válidos para el grupo de expertos que comparten la perspectiva teórica, metodológica y epistémica en la cual se inscribe el método seleccionado.

Pese a la gran diversidad de objetos de estudio, de problemas de investigación, de fenómenos de interés, enunciamos con base en la autora Alicia Gurdíán (2007), dos clases de métodos de investigación: los métodos empíricos y los métodos lógicos. Los métodos empíricos son sobre todo aquellos utilizados por las ciencias físicas, químicas, biológicas, etc. Se caracteriza porque se acercan al conocimiento de manera directa principalmente a través de la observación y la experimentación. En este tipo de método se aborda sobre todo lo tangible, se parte de hipótesis, las cuáles a través de la experimentación son validadas o descartadas.

Por otra parte, los métodos lógicos los refiere Gurdíán (2007) como aquellos en los que el pensamiento es utilizado en sus funciones de deducción, análisis y síntesis para acercarse al conocimiento. Considerando la caracterización general que la autora establece de ambos métodos, podemos establecer que, dentro de los métodos lógicos se sitúan aquellos que atienden a la perspectiva cualitativa. Justamente, en esta clasificación de métodos (los lógicos), se encuentra el estudio de caso, método que ha sido elegido para nuestros fines de conocimiento.

Es importante señalar que cada situación o fenómeno que se investiga tiene una naturaleza específica que da pauta a que unas u otras formas resulten más convenientes de utilizarse en el momento en que se investigan. También es cierto que de cada fenómeno u objeto de estudio dependiendo del investigador puede ser abordado desde diferentes ángulos y puntos de interés. Por lo tanto, esa serie de pasos, ese camino que nos lleve al conocimiento y que estamos definiendo como método, debe guardar correspondencia con dicha naturaleza y puntos de interés del conocimiento.

Una vez hecha esta breve introducción a los métodos de investigación pasaremos al siguiente apartado en el cual presentamos métodos que corresponden a la perspectiva de investigación cualitativa.

3.2.1 El paradigma fenomenológico

La bibliografía revisada nos permite situar el surgimiento de la fenomenología a mediados del siglo XX. Se considera a Edmund Husserl como su fundador. (Fuster, 2019). Algunos autores como Aguirre y Jaramillo (2012) la conciben no solo como una filosofía sino también como un método. Lo mismo que otros autores como la misma Gudián Alicia (2007), consideran que la fenomenología es tanto filosofía como método.

El surgimiento de la fenomenología obedece a una alternativa que se plantea frente al extremado positivismo que plantea posturas radicalmente objetivables. Se opone este método a reducir a los sujetos en objetos, siendo la subjetividad de las personas el centro de su interés.

Es sobre todo utilizada en las ciencias sociales y en el campo de la salud y como veremos, en este apartado, se centra básicamente en el estudio de la esencia de las experiencias vividas.

La fenomenología posee un diseño diferente al método narrativo dado que en éste último aparece una cronología, seguimiento y conexión de sucesos, mientras que desde un “método fenomenológico” el foco de interés del investigador se centra en la esencia de la experiencia compartida.

Un rasgo distintivo en este método es que el investigador toca el aspecto de la conciencia, indaga para llegar a conocer la percepción de las personas y su objetivo es llegar a comprender la esencia de las experiencias de las personas y, al mismo tiempo, la toma de conciencia y los significados que las personas atribuyen a los fenómenos (Fuster, 2019).

“...la fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos

físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general...” (Fuster, 2019: 205)

¿Pero qué entendemos por fenómenos? Según Heidegger el fenómeno es “lo-que-se-muestra-en-sí-mismo” (Heidegger 1977; citado en Roggero, 2020: 167). Los fenómenos son tan variados como las diversas experiencias que viven las personas. De esta manera un fenómeno puede ser: el noviazgo, atravesar por una enfermedad terminal, un divorcio, la muerte, etc. que aparece en una pluralidad de contextos y experiencias que representan estos mismos fenómenos y que van desde “cosas” que parecen extraordinarias al sujeto que observa como experiencias rutinarias que tienen lugar en la vida cotidiana.

Importa enfatizar que el fenómeno en sí, no es el interés del investigador, sino la “esencia”, el significado consciente que las personas construyen a partir de vivenciar los fenómenos. Se advierte entonces que el investigador trabaja con elementos subjetivos e intersubjetivos, lo cual lo coloca dentro de un escenario complejo.

Llevar a cabo un estudio fenomenológico implica situar al investigador en el escenario de la vida cotidiana de las personas con la finalidad de recuperar, a través del discurso, las declaraciones de los sujetos entorno al fenómeno. El investigador no sólo pone en juego su habilidad para describir, sino también para interpretar de manera analítica.

El investigador debe tener presente que los fenómenos no pueden pensarse de manera parcelada, aislada y separada del contexto general en el que se sitúan. Forman parte de un todo y es en una dimensión holística que el investigador se coloca para abordarlos.

Para seguir clarificando lo que atañe a este “método fenomenológico” consideramos pertinente presentar las siguientes premisas que Hernández, Fernández y Baptista (2014) recuperan de los autores Creswell (2013b), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003) y que a continuación presentamos:

- *Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente*

- *Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.*
- *El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.*
- *El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).* (Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 493-494)

De manera general, las fases de este método consisten en la ubicación del fenómeno en torno al cual se indagan las percepciones de las personas. Después, en el trabajo de campo, se recuperan las experiencias que permiten al investigador, en una siguiente fase, la descripción, de manera compartida, del fenómeno objeto de estudio.

3.2.2 El método etnográfico

Autores como Alicia Gurdián (2007) sostienen que la etnografía ha sido ampliamente utilizada en trabajos sobre todo de carácter antropológico. Entendemos, por lo tanto, que una investigación basada en el “método etnográfico” es aquel estudio que se enfoca en comprender una comunidad o grupo de personas que tienen algo en común.

Este método posee una larga historia. Los autores consultados y, particularmente, Aldo Rubén Ameigeiras (2006) afirma que la etnografía se hace desde la Antigüedad dado que existen testimonios de la descripción de las culturas a través del tiempo en donde se plantea la necesidad de comprender a los otros, su cultura, las formas de vida propias de un grupo vistas desde cómo son vividas por las propias personas, captar el significado de las acciones bajo un enfoque holístico y contextual. Bajo este método se reconoce que las prácticas, las conductas, las interacciones de las personas, deben ser miradas y comprendidas considerando su contexto específico.

Como vemos, este método al igual que la fenomenología posiciona en un panorama de complejidad al investigador. Un estudio de naturaleza etnográfica que busque esta comprensión profunda de las comunidades o grupos, implica trabajo de campo en el que el investigador debe involucrarse directamente en el espacio natural

en que se sitúa dicho grupo durante un periodo prolongado poniendo en práctica la observación participante (Ameigeiras, 2006).

En este tipo de observación, el investigador pone en juego múltiples habilidades para lograr su objetivo; una de ellas es la de aprender a mirar. Siguiendo a Ameigeiras (2006) ello nos lleva a reflexionar una diferencia clave entre “ver” y “mirar”. Una mirada por parte del investigador a diferencia de “ver” representa una postura atenta; una mirada amplia y profunda de la realidad. Mirar es una habilidad que admite un margen de flexibilidad ya que no siempre es posible planear lo que se quiere observar. Los sucesos ocurren de manera imprevista y el investigador debe estar atento en todo momento para captar el significado construido por las personas. Igual de importante es que el investigador se permita dejarse impresionar, así como ser sensible a la diversidad.

En el acercamiento a la comunidad no se debe restar atención a otros elementos que aportan y suman en la comprensión de las conductas, por ejemplo, el lenguaje corporal, las risas, los silencios, los ruidos del ambiente, costumbres alimentarias, etc. (Laplantine, 1996; citado en Ameigeiras, 2006).

Ahora bien, no se trata de quedarse en un plano descriptivo superficial. La etnografía propone un acercamiento microsociológico, “cara a cara”, en donde además de “mirar”, el investigador se involucra en las relaciones, interacciones, costumbres. Ello le permite contar con una mayor comprensión del significado que las personas atribuyen. Esto nos lleva a mencionar el amplio valor que Ameigeiras (2006) otorga a la “reflexibilidad” que se considera como un soporte del trabajo etnográfico. Según este autor, este concepto, para el sujeto cognoscente, permite no solo describir las situaciones, sino acceder a las percepciones y construir el conocimiento. De igual manera, esta capacidad es reconocida en los sujetos de la comunidad que les permite dotar de significado a las acciones, a participar en ellas y que, al mismo tiempo, puedan dar cuenta de ellas.

En congruencia con lo señalado en el párrafo anterior, hacemos mención que Alicia Gurdian (2007) rescata la importancia de considerar en la etnografía tanto la perspectiva “emic” y “etic”. La primera referida a la perspectiva desde dentro de la comunidad, es decir lo dicho por los sujetos que forman parte de la comunidad o grupo

que se estudia. La segunda que recupera el punto de vista del investigador, es decir, desde la mirada del investigador.

Hemos mencionado, en el primer apartado de este capítulo, que el diseño flexible en Investigación Cualitativa, es un rasgo que le caracteriza, en el caso de la etnografía, Monje (2011) nos reafirma esta premisa, ya que señala que el investigador en el inicio del proceso hace un planteamiento general de la problemática o situación de interés, sin embargo, en el trabajo de campo cuenta con la libertad y flexibilidad para determinar nuevos puntos de interés. Esto no quiere decir que su presencia sea únicamente de manera empírica. El investigador debe estar provisto de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan introducirse al campo de la mejor manera y llegar a buenos resultados.

A continuación de manera breve y general se describe el proceso a grandes rasgos de este método recuperando los aportes de Hernández, Fernández y Baptista (2014) así como de Ameigeiras (2006).

Planteamiento del problema, aunque hemos ya señalado que este es proclive a modificarse en el trabajo de campo. Selección de la comunidad o grupo con quienes se realizará la investigación. Inmersión inicial en el campo, la cual es decisiva ya que en este momento el investigador negocia su rol y genera un vínculo relacional con la comunidad, este momento puede ser sencillo como también complicado. Será de mucha utilidad contar con un portero, quien a propósito, no deben ser reducidos a una mirada de informantes pasivos, poseen conocimientos, experiencias, en ellos además se puede encontrar apoyo para seguir generando y fortaleciendo acercamiento con la comunidad.

El desplazamiento por el campo que implica estar prestos y atentos a captar cualquier comportamiento, suceso, actitud, que nos acerque en la comprensión de dicha comunidad. Es aquí propiamente en donde entra la observación participante, el investigador se allegará a los informantes y cualquier otra fuente de información como pueden ser textos escritos como documentos, cartas, registros, historias, etc. Independiente a la observación participante, existen otras técnicas que pueden utilizarse como los grupos focales, historias de vida, entrevista a profundidad.

El registro de la información se va realizando de manera paralela a la observación participante, representa la fuente más importante de análisis, para esta tarea tiene como

dispositivos el investigador no solo registros escritos como notas de campo, diario de campo. Las fotografías, material audiovisual, grabaciones sirven para el mismo fin. Los reportes según Hernández, Fernández y Baptista (2014) deben ser compartidos, complementados o ajustados con la intervención de las personas propias de la comunidad.

La salida del campo que al igual que la entrada debe ser preparada, el investigador debe notificar, no debe perderse de vista que para dejar la comunidad, no deben existir pendientes en cuanto a requerir más información.

Elaboración del reporte final el cual puede adoptar diferentes estilos y que estará en función del objetivo, de la perspectiva adoptada sin dejar de lado el estilo y creatividad del escritor.

3.2.3 Método biográfico narrativo

Dentro de la Investigación Cualitativa, se dispone de un método conocido como biográfico narrativo, este método aparece a principios del siglo XX como otra alternativa para el estudio de la sociología. Diferentes autores como Mallimaci y Giménez (2006), Monje (2011) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) entre otros, señalan que este método forma parte tradicional del paradigma cualitativo. Señalan que se trata de una perspectiva de análisis que, a través del encuentro con una persona, posibilita analizar e interpretar su singularidad en un contexto histórico social determinado.

Mallimaci y Giménez (2006), recuperan a Miller quien refiere dos implicaciones de este método. Por una parte, Miller señala que en las historias de vida la investigación no se centra solo en el presente, pues las personas en sus relatos pueden ir enlazando el presente, el pasado y el futuro. Y la segunda que tiene que ver con la importancia que se otorga a la familia y lo que representa para las personas tanto la familia de origen como si existiera una segunda conformada por la persona a quien se entrevista.

En el método biográfico narrativo, el investigador tiene la posibilidad de elegir si desea recuperar la experiencia con un solo individuo o si bien busca recuperar relatos de varias personas. En el primer caso estamos hablando de una historia de vida que apela a un diseño de caso único. En esta elección el investigador se centra en un sujeto

individual, el investigador realiza un análisis de las narraciones obtenidas por el sujeto sobre su propia vivencia. En el segundo caso, el investigador puede optar por recurrir a varios sujetos, esto plantea un estudio de diseño “polifónico” o “multi vocal”. Este segundo diseño posibilita al investigador cruzar las referencias que cada sujeto aporta a través de sus relatos. La elección de uno u otro diseño es en función al planteamiento general de la investigación, sus objetivos, la pregunta de investigación y los supuestos que la guían (Mallimaci y Giménez, 2006).

Por otra parte, Ferrarotti (en Mallimaci y Giménez, 2006), señala tres aspectos importantes del método biográfico narrativo. El primero es rescatar el valor del relato de las personas, sin importar su condición social, cultural o económica. En este entendido cualquier persona es digna de crear y valorar su propia historia e implica reconocer que el investigador y el sujeto entablan una relación de igualdad. El segundo aspecto y que guarda relación con el anterior, es que, según este autor, a través de las historias de vida se tiene la posibilidad de dar voz a todos, señalando que quienes se encuentran en condiciones desfavorables o adversas y que dadas las prácticas sociales dominantes muchas veces son relegados, tengan la oportunidad de ser escuchados, a través de sus relatos se les da voz.

Hemos dicho que este método se centra en los relatos de un sujeto o varios si se tratara de un diseño polifónico, que recupera la experiencia de vida de las personas, ya sea entorno a vivencias particulares o un periodo de su existencia. Sin embargo, a través de ellos también es posible mirar problemáticas y temas de la sociedad, ya que no se puede separar la experiencia de las personas del contexto en el que ocurren. La selección de las personas obedece a los fines de la investigación, puede tratarse de una persona de la cual se busca indagar sobre su trayectoria, quizá porque en una línea investiga la persona sea clave, etc. en cualquiera de los casos el investigador puede recurrir a una multiplicidad de fuentes como la autobiografía, biografía, diario, relatos de viaje, cartas, historias de vida, relatos cruzados, relatos de vida paralelos.

Respecto a las etapas o fases de método biográfico-narrativo, Mallimaci y Giménez (2006) citan propuestas de autores como Plumer (1983), Bertaux (1997), Atkinson (1998), etc. y pese a cada uno de estos autores refiere con diferentes términos

este proceso, guardan similitud sus propuestas. En este trabajo recuperamos la propuesta de Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez Béliveau (2006: 186-203).

Su propuesta se divide en tres momentos.

1. *La preparación.* En este momento el investigador decide sobre quien desea escribir, el muestreo debe ser teórico, es decir los seleccionados deben responder a ciertos criterios que para el investigador son relevantes. Se determina además el eje temático a partir del cual se va a construir la historia de vida, guarda relación con la pregunta de investigación y permite en su determinación, la participación de la persona que se investiga. Elaborar una guía flexible para la entrevista, es tarea de esta primera fase, esta permitirá tener presente puntos de interés sin embargo admite estar abierta a cualquier aportación que el investigador no haya considerado. La guía no debe ser vista como una serie de preguntas que requieren respuestas cerradas, más bien como una lista de temas que interesa desarrollarse a través de un diálogo ameno.
2. *Realizando las entrevistas.* En este segundo momento las conversaciones entre investigador y el sujeto cobran toda relevancia, a partir de los relatos se buscará reconstruir la vida. Entablar estos diálogos de una manera amena, que genere un clima de confianza es tarea del investigador, prever las condiciones óptimas para realizar las entrevistas, también lo es, y ambas condiciones son determinantes para generar confianza y que el sujeto pueda abrirse a compartir sus vivencias. Se requiere de varios encuentros y de una actitud receptiva, de escucha atenta por parte del investigador para lograr interpretar y comprender.
3. *Analizando e interpretando la información, interpretando la historia de vida.* Es el momento en que se ordena, procesa e interpreta la información obtenida para pasar posteriormente a la escritura de la historia de vida, la cual es tarea ardua para el investigador que requiere tiempo. Autores como Atkinson (en Mallimaci y Giménez, 2006) señalan que el texto debe apegarse a las palabras propias de entrevistado, mientras que el investigador minimiza su intervención. Finalmente, la redacción puede adoptar diferentes estilos,

pueden ser literales, anecdóticas, con una secuencia lineal o al contrario circular, esto estará en función de la naturaleza del texto, como del estilo del investigador.

Hasta este momento hemos presentado tres métodos de los más utilizados en la Investigación Cualitativa. Presentamos los principales rasgos que los hacen diferentes uno de los otros y que dependiendo de la naturaleza de cada estudio y, muy en particular del propósito, el investigador elige la pertinencia de uno u otro. Sin embargo, para nuestra investigación hemos seleccionado el estudio de casos que presentamos en el siguiente apartado recuperando los rasgos que lo caracterizan y lo perfilan como la estrategia idónea para el presente estudio.

3.3 Estrategia de investigación: estudio de caso

Este método es reconocido en las ciencias sociales y dado los diferentes enfoques con los que ha sido utilizado, se reconoce su versatilidad. Como ya ha sido mencionado, anteriormente, la presente investigación persigue la comprensión de las percepciones construidas por las educadoras en el marco del desarrollo del CTE en una institución específica colocando al trabajo colaborativo como el principal insumo para el análisis de los procesos que se gestan en el seno de un colectivo.

Resulta necesario determinar a qué se refiere el término “caso” y para ello consideramos de utilidad recuperar las aportaciones del autor Ragin, recuperadas por Neimán y Quarantan (2006) para quien este término hace referencia a un fenómeno que se ubica específicamente en un momento y en un espacio. Esta referencia prácticamente abre la posibilidad a considerar como “caso” cualquier aspecto o problema social. Este fenómeno o entidad social como también es identificado por Carlos Monje (2011) es abordado de manera profunda con la finalidad de comprender holística y contextualmente las particularidades del concepto.

Tanto Stake (1999) como Monje (2011) señalan que un estudio de caso puede ser considerado desde una persona, un evento, un sistema, la familia, una institución, una escuela, etc. La entidad social que se selecciona se aborda con la intención de

comprender cómo funcionan sus partes y la relación entre ellas para conformar un todo. Los estudios de caso pueden ser agrupados en tres categorías (Monje, 2011: 118):

- Estudios de caso descriptivos. Se centran básicamente en presentar un informe detallado del caso. No considera ni hipótesis previas ni fundamentación teórica. En este tipo de casos se incluyen por ejemplo programas y prácticas innovadoras.
- Estudio de caso interpretativos. La descripción que nos ofrece es todavía más densa y detallada permitiendo teorizar sobre el caso, es decir, se tiene la posibilidad de desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o debatan teorías.
- Estudio de caso evaluativos. En este caso la descripción que se hace sirve como base para poder realizar juicios valorativos que orienten la toma de decisiones.

En esta investigación, nos colocamos en la primera categoría pues no perseguimos el contraste y debate de enfoques teóricos para el abordaje de un fenómeno como tampoco pretendemos que la información generada nos encaminara a emitir juicios de valor o bien influir en la toma de decisiones, sino más bien arribar a la descripción y comprensión de una realidad escolar en donde puedan darse o no dinámicas de colaboración que se gestan y determinan niveles de actuación de los sujetos.

Por otra parte, Stake (1999) señala que los estudios de caso pueden ser de carácter “intrínseco” e “instrumental”. La diferencia entre uno y otro es que en el primero que se señala, la selección del mismo está determinado por el interés de tomarlo en sí como “objeto de estudio”, es decir, está dado de manera natural, porque es en éste en lo que interesa profundizar. En cambio, el estudio de caso de naturaleza “instrumental” es abordado no porque en sí sea el fenómeno o condición social el principal foco de interés, sino que es abordado porque permite la comprensión de otra cosa. En esta investigación, el caso se determina de manera natural, es decir, no colocamos un tema adyacente o correlacionado con el trabajo colaborativo, sino que es éste el objeto de estudio volviéndolo un caso de carácter “intrínseco”.

Por otra parte, asumimos que el conocimiento y acercamiento a fenómenos sociales, demandan por parte del investigador, el despojo de presupuestos. Lo mismo, en el trabajo de campo, el investigador recoge la información a partir de observaciones apegadas a la objetividad que le permiten generar lo que Erickson llama “asertos” que no son más que las conclusiones a las que llega el investigador después de realizar las observaciones y de recoger datos de otras fuentes de información (Erickson citado en Stake, 1999).

Es importante señalar que como investigadores evitamos apresurarnos en la configuración de estos asertos con el riesgo de sesgar la investigación y apegándonos a lo recomendado por Stake (1999) procuramos que el proceso de acercamiento al caso fuera “paciente y reflexivo” además de mantenernos atentos y receptivos.

De estos métodos de investigación de corte cualitativo enunciados en los párrafos anteriores, adoptamos el del estudio de caso en primer lugar porque en la experiencia como docente, el trabajo colaborativo ha sido un tema recurrente en la trayectoria profesional pero además porque forma parte de las prácticas cotidianas en donde interesa indagar como los procesos en donde se gesta el trabajo colaborativo trasciende al entorno escolar.

3.3.1 Preparación del diseño de un estudio de caso

Existen diversas propuestas para desarrollar el método de estudio de caso. En nuestra investigación fue de utilidad la propuesta de los autores Leda y Ramil (2014: 3-31). Su propuesta contempla 5 etapas o momentos:

Iniciación al trabajo. En este primer momento se debe determinar con claridad las razones por las cuales se emprende el estudio de casos. Algunas preguntas clave que pueden orientar la investigación para la formulación de sus objetivos son: ¿para quién es el estudio de casos?, ¿qué se desea saber y por qué?, ¿cómo se va a emplear la información que se recabe? Una vez clarificado esto, se realiza la selección de casos considerando criterios como la factibilidad para entrar al campo, y por ende, la ubicación del espacio geográfico.

Preparación para la visita. Una consideración a tomarse en cuenta es la revisión documental que el investigador pueda hacer previamente a su introducción en el campo. Esto le permite tener una mejor comprensión del mismo y le facilita el contacto con las personas y los informantes. Asimismo, preparación metodológica implica seleccionar las técnicas e instrumentos a través de los cuales se realiza la recogida de información. Éstos pueden ser: entrevistas, revisión de documentación, observación participante, grupos focales, historias de vida, etc. Se organiza también, obviamente, la agenda de encuentros con los informantes lo que debe ser una determinación consensuada.

Realización de la visita. Este momento implica, prácticamente, el trabajo directo con los informantes. Es recomendable que el investigador ponga en práctica sus habilidades para lograr ganarse la confianza de los mismos y hacerles sentir que no serán criticados o juzgados. De manera simultánea, se debe ir registrando la información recabada ya que estos textos permitirán los análisis posteriores. Leda y Ramil (2014) sugieren que, al final, se realice un taller con los participantes cuya finalidad es contrastar los datos.

Confección del estudio. Se triangula la información y se sintetizan los datos. Esta confección del estudio supone la redacción de las conclusiones a partir de la revisión de los contenidos que se colocan en el informe cuya presentación debe guardar una coherencia entre los discursos propios de los informantes y la capacidad del investigador para expresarlos facilitando así el acceso de los contenidos para los destinatarios de la investigación.

Difusión del trabajo. En esta última fase se recomienda que los resultados no se queden guardados. Éstos pueden ser compartidos a través de diferentes canales de comunicación como sitios “web”, “blogs”, boletines electrónicos y toda plataforma, en general, que permita compartir el trabajo académico.

El “estudio de caso” nos permite entonces, llevar a cabo en la investigación una dinámica reflexiva cuya flexibilidad apegada a una metodología permite adentrarnos a las construcciones que elaboran los sujetos informantes.

3.4 Las técnicas de investigación

En el apartado anterior, hemos recuperado los métodos más utilizados dentro de investigación cualitativa. Ahora, presentamos las principales técnicas utilizadas en el paradigma cualitativo. Nos parece pertinente abordarlas ya que en la medida que las clarifiquemos nos apropiamos de ellas para el momento de su utilización en el trabajo de campo.

Estas técnicas son entendidas como la serie de procedimientos ordenados, articulados entre sí, cuya finalidad es llevar a cabo la recolección de información. Diversos autores tales como Gurdian (2007), consideran que la elección de una u otra técnica es una toma de decisión que el investigador debe realizar considerando el tema que pretende conocer, la pregunta de investigación, los objetivos. Incluso afirman que la personalidad del investigador también debe ser un aspecto a considerar en la elección de la técnica o técnicas.

Las técnicas cualitativas que consideramos para esta investigación son la observación y la entrevista.

Dada la naturaleza del enfoque de la Investigación Cualitativa, ambas técnicas como es de esperarse, se centraron en recabar información que tiene que ver con los significados, las percepciones, actitudes, opiniones de las educadoras informantes.

3.4.1 La entrevista cualitativa

En este apartado, abordamos el tema de la “entrevista cualitativa” dentro de la investigación social con el objetivo de identificar algunos elementos que nos permitan orientar de una forma más concreta nuestra investigación y, con ello, estar en mejores condiciones para llevar el trabajo de campo. Cabe señalar que existe una amplia bibliografía al respecto. La bibliografía consultada nos da pauta para afirmar que la entrevista es un procedimiento con una larga historia; existen referentes gracias a los cuales se sabe que en la Antigua Grecia ya se recurría a esta técnica. Sin embargo, el término “entrevista” como tal, no empieza a ser utilizado sino hasta el siglo XVII (Kvale, 2011).

En la vida cotidiana, se establece un tipo de comunicación espontánea que no siempre tiene un propósito específico. Es muy diferente a la del ejercicio de la entrevista con fines investigativos en donde, a través de preguntas y respuestas, se busca conocer al “otro”.

Nos parece interesante que autores como Kvale (2011), Flick (2015), Monje (2011), coinciden en que la entrevista, como parte de un estudio de investigación, es básicamente un interrogatorio en el que se construye conocimiento. Lo anterior, dado que se apela a una relación profesional en la que se busca conocer la forma en la que las personas entienden su mundo a través de las respuestas y narrativas de las mismas personas y en las que no interfiere el punto de vista del entrevistador.

Este planteamiento nos parece relevante en la medida que, desde nuestro rol de investigador en el momento de realizar las entrevistas, todos nuestros sentidos estuvieron centrados en lo que las educadoras describían y narraban con la finalidad de recuperar el significado a través de su expresión y, siempre, manteniendo nuestra subjetividad alejada en todo momento de los prejuicios.

Asimismo, las entrevistas cualitativas son de diferentes formatos y diseños; no se reducen a un tradicional encuentro entre dos sujetos “cara a cara”. Existen entrevistas “focalizadas”, “narrativas”, “semiestandarizadas” o “semiestructuradas”, centradas en el problema; entrevistas a expertos, entrevista etnográfica, aquellas que son aplicadas a distancia, incluso entrevistas grupales que no son lo mismo que los grupos focales.

En cualquiera de estos casos, las entrevistas cualitativas buscan, sobre todo, acceder a las percepciones, significados y experiencias de los entrevistados.

En relación a ello, optamos por apegarnos a las recomendaciones de los autores ya citados, quienes valoran que es muy recomendable, para estudios como el que nos ocupa en esta investigación, utilizar una entrevista semiestructurada. La naturaleza de este formato y su diseño flexible y relativamente abierto, contribuyó a generar con las informantes un ambiente de mayor confianza permitiendo que pudieran expresarse de manera libre.

Recuperamos entonces, para nuestro estudio de caso, la entrevista semiestructurada con un diseño flexible en el sentido de que no necesariamente implicó,

desde el inicio del proceso investigativo, imponer un plan de selección de entrevistados sino que, al contrario, dicha selección se realizó una vez que entramos en el campo y en la medida de que reconocíamos a las educadoras que, potencialmente, eran viables para el aporte de información y colaboración.

También, este carácter de flexibilidad hace alusión a que como entrevistadores propusimos y planteamos, previamente, una estructura del guion de temas de nuestro interés y acordes a la investigación misma y que, además, sus elementos fueron susceptibles de modificación en cuanto al abordaje de los mismos y en función del cauce de las conversaciones. En este sentido, no hubo una entrevista que se desarrollara exactamente de la misma manera. Procuramos apertura, de igual manera, a que las educadoras entrevistadas expresaran temas que no habíamos considerado y que resultaron relevantes para la investigación. Sin embargo, ante la incorporación de temas por nuestras informantes que se alejaban de nuestro interés, asumimos la responsabilidad de volver a centrar la atención en los temas propuestos en el guion.

Para poder llegar a comprender las percepciones construidas en torno a la colaboración, las preguntas no fueron estructuradas para ser respondidas por un simple “sí” o “no” como sería en el caso de una entrevista estructurada basada en un cuestionario tipo encuesta. Los planteamientos para arribar a ese nivel subjetivo de las educadoras se reflexionaron con el fin de profundizar en su experiencia, en el conocimiento de sus versiones así como en los significados construidos alrededor del trabajo colaborativo y cómo éste desde su práctica cotidiana se hace patente en la organización escolar.

Para comprender las experiencias de las educadoras, fue necesario en nuestro rol de investigador y para el momento de las entrevistas, llegar informados respecto al tema que se abordaría pues esto permitió una mayor comprensión de lo que expresaban las informantes. Igual de importante fue el grado de sensibilidad y actitud abierta ante la información en la que éstas mismas profundizaron y en donde surgieron elementos de interés.

El entrevistador juega un rol importante, por ello es considerado por algunos como el propio instrumento de la entrevista; en él recaen una serie de responsabilidades y decisiones que definen, en cierta medida, la rigurosidad y por ende, la confiabilidad de

los resultados. El entrevistador durante la entrevista debe aprender a escuchar no solo las respuestas. Derivado de esta aseveración, fue importante para nosotros realizar otras lecturas como el lenguaje corporal, las expresiones faciales, los aspectos vocales de las informantes y que aportaron a la investigación. Del mismo modo, buscamos asegurar que no existiera ambigüedad en cuanto a lo que expresaban las educadoras. La estrategia utilizada fue regresar a la pregunta y solicitar a la informante que profundizara, detallara o bien confirmara si no había ideas implícitas por parte del entrevistador con respecto a lo expuesto por el entrevistado.

El número de entrevistas no puede ser definido en un número que aplique para todos los casos. Éste se determina en función de la riqueza de cada caso. Lo que sí se puede mencionar es que tiene una terminación cuando se alcance la “saturación teórica” (Glaser y Strauss, 1967; citados en Taylor y Bogdan, 1987) es decir, cuando la información empieza a ser la misma y ya no hay aportes nuevos. Este es el momento de finalizar con las entrevistas.

La profundidad y el conocimiento al que se llegue en las entrevistas, también depende del entrevistador; de la manera en cómo establezca la relación social con el entrevistado; de qué tan hábil sea para crear las condiciones necesarias para brindar un ambiente seguro que genere confianza y que permita a los entrevistados referirse a aspectos personales y privados. De su habilidad para presentar las preguntas también deriva, en buena parte, que las personas entrevistadas puedan descubrir aspectos del tema del que se habla o que descubran relaciones que hasta antes de la entrevista no habían considerado. Por ello, se afirma que la interacción en la entrevista construye conocimiento y en dicha interacción, entrevistado y entrevistador se influyen de manera recíproca.

Monje (2011) señala que la entrevista cualitativa sigue un modelo de conversación entre iguales, sin embargo, esta técnica implica, tal como lo plantea Kvale (2011), una relación asimétrica de poder. Según el autor, en la entrevista cualitativa se da una relación entre un sujeto que entrevista y que posee una habilidad científica que el otro no tiene. El diálogo es unidireccional en el sentido de que solo uno de ellos es quien plantea las preguntas y el otro responde y quien marca el inicio y fin de la

entrevista es el entrevistador. Además de que él es quien plantea el tema en torno a la cual gira el diálogo, así como los puntos en que se profundiza.

La elección de esta técnica posibilitó el acercamiento al tema de interés a través de una interacción dialógica que se estableció con cada uno de los entrevistados para adentrarnos en el conocimiento de sus percepciones. De igual manera, en el siguiente apartado se aborda otra de las técnicas que, en esta investigación, permitió el acercamiento con las prácticas de trabajo colaborativo de un colectivo docente.

3.4.2 La observación cualitativa

En el apartado anterior, hemos visto como a través de la técnica de la entrevista el investigador obtiene relatos de las personas. A diferencia de la entrevista, la observación cualitativa permite acceder a las prácticas sociales.

Autores como Flick (2007) y Ruiz (2012) coinciden respecto a que dentro de la investigación cualitativa, la observación es la técnica que permite contemplar la vida social, lo que posibilita descubrir cómo es que funcionan las cosas. Con base en el anterior planteamiento, es que consideramos la observación cualitativa como apropiada para efectos de este estudio. Es bajo esta técnica que, en el escenario escolar específico seleccionado, se lograron apreciar las prácticas que las educadoras desarrollan dentro de su organización y que dan cuenta de la cultura colaborativa que el colectivo comparte.

La observación utilizada como una técnica de investigación difiere de la acción de “observar” como sucede en la vida cotidiana ya que la primera se realiza de manera intencionada y sistemática. Para que la observación cumpla con un carácter científico, confiable, se hace necesario que ésta se realice bajo ciertos criterios que le den ese carácter sistemático. En este sentido, Ruiz (2012) nos proporciona elementos que permiten cuidar ese carácter sistemático. En la aplicación de esta técnica, el investigador debe tener muy claro los objetivos de su investigación los cuales funcionan como guía para focalizar su atención.

Atendiendo este carácter sistemático de la observación, en nuestro rol de investigador recurrimos a la planeación ya que de manera reflexionada y anticipada, determinamos el lugar en el que observamos al colectivo docente, los procesos o momentos que consideramos relevantes por su aporte significativo a la investigación. Además, fue medular nuestra presencia en el campo bajo una perspectiva teórica que también nos permitiera controlar desde qué ángulo observar.

Para la aplicación de la observación cualitativa, diseñamos a semejanza del guion de entrevista, un guion de observación que incluyó además de un objetivo bien definido, dos categorías de elementos que a su vez integran una serie de subcategorías que permitieron centrar nuestra atención, estos aplicaron tanto para el caso de las educadoras como para la figura directiva:

- Elementos técnicos: referentes conceptuales y ruta metodológica.
- Elementos en la dinámica de desarrollo: aptitudinales y actitudinales.

Ahora bien, existen diferentes maneras de llevar al campo esta técnica. Friedrichs (1973; citado en Flick, 2007) propone, por ejemplo, que la observación puede ser desde “encubierta” o al “descubierto”, “no participante” frente a “participante”, en situaciones “naturales” o en “artificiales”, “sistemática” o “no sistemática”, observación “a sí mismo” o “frente a otros”.

Para nuestros fines optamos por una observación “no participante”, que se centra en otros, al “descubierto”, en situaciones “naturales” y “sistemáticas”. “No participante” porque decidimos no involucrarnos en las dinámicas del colectivo seleccionado de manera directa. “Descubierta” ya que bajo criterios de ética se hizo necesario enterar al colectivo docente el motivo de nuestra presencia; los fines del estudio enunciado de manera general, ya que es importante contar con la aprobación del mismo para realizar la aplicación de técnicas e instrumentos. En “situaciones naturales” porque se localiza en el entorno natural en el que sucede el trabajo colaborativo que en este caso es propiamente en la organización escolar. “Sistemática” en el sentido de que el ejercicio no solo se realizó de manera consciente, sino que además, se planeó, se ordenaron las piezas del rompecabezas, y se registraron, de manera ordenada, los hallazgos.

Por otra parte, Spradley (1980; citado en Flick, 2007) nos invita a ver la observación participante como un proceso bajo dos aspectos. El primer aspecto radica en que en la medida en que nos volvemos “más” participantes, el acceso al campo como a las personas se espera se haga con mayor apertura. Y el segundo aspecto se refiere a que la observación se va haciendo cada vez más acotada, centrada y concreta en aquello que realmente interesa.

Tal como Taylor y Bogdan (1987) recomiendan, fue importante en nuestros primeros días de observación, priorizar más que la recolección de datos, el generar que los observados no se sientan incómodos con nuestra presencia. Así, observador procuramos establecer una postura que no resultara para los observados demasiado ingenua pero tampoco una postura de identificación “incondicional”. Es aceptable que el observador no conozca de manera especializada el fenómeno social de su interés, pero ser y mostrarse demasiado ingenuo le puede colocar en una posición de ignorancia, cinismo o irresponsable social. Por otra parte, establecer una identificación incondicional puede generar la reprobación de los observados, ya que es posible que en el contexto existan intereses encontrados (Ruiz, 2012).

En nuestro trabajo de campo, fue pertinente asumir una postura de “marginalidad” en la aplicación de esta técnica. Bajo esta estrategia nos permitimos un acercamiento al colectivo observado independientemente de los posibles intereses de grupo que puedan presentarse en el seno del mismo. Esta misma estrategia ayudó a que no necesariamente tuviéramos que comprometernos de manera definitiva con todas las normas del grupo.

Ruiz (2012) considera que, bajo esta postura, el observador se permite cuestionar las ideas, conductas y todo aquello que se encuentra establecido como dado. Ello le permite una mejor comprensión de las reglas que regulan los comportamientos y la “filosofía de sentido común” establecida en el grupo. Por otra parte, esta misma postura le facilita un margen flexible en el cual, a medida que avanza en la investigación, puede ir modificando sus planteamientos, sus hallazgos iniciales. Además de lo anterior, mantener esta estrategia personal de “marginalidad”, evitó situaciones conflictivas o de choque con las personas que se observaron.

Para cerrar este apartado, hemos de mencionar que la observación como técnica cualitativa requiere de pericia por parte del observador desde el momento en que busca obtener el permiso para lograr la autorización del proceso de observación y a lo largo de toda la investigación. Por ello, en el siguiente apartado abordamos algunas recomendaciones de los expertos en torno al ingreso al campo, así como el rol que debe asumir el investigador. Finalmente, importa señalar que, para lograr una mayor comprensión, la observación cualitativa puede recurrir a otras estrategias que le complementen, en ocasiones bien puede recurrir a conversaciones o revisión de diversos documentos que permitan tener un control de la observación misma.

3.5 El acceso al campo y los roles del investigador

En el apartado anterior, presentamos la técnica de la observación cualitativa que necesariamente implica la presencia en el campo del investigador. Esta presencia física conlleva una serie de implicaciones que el investigador debe tener presentes desde el momento en que se prepara la entrada al campo. En este capítulo presentamos aspectos fundamentales y sugeridos por autores como Taylor y Bogdan (1987) y Flick (2007). Consideramos sus aportes de gran utilidad para el momento en que nos adentramos al trabajo en campo, orientando el rol que como investigadores asumimos.

Para algunos autores el término “campo”, puede representar un grupo específico tal como el de una familia, una empresa, un hospital, etc. (Schutze, 1983; citado en Flick, 2007). En nuestra investigación, el campo alude a una institución educativa de Educación Básica (nivel preescolar) que se denomina: “José García Sánchez”.

La entrada al campo tal como refiere Flick (2007) se regula a través de dos accesos. El primero tiene que ver con la autorización para poder entrar dicho campo y quien otorga esta autorización es una persona que ostenta un grado de autoridad y que no necesariamente se encuentra de manera interna en el campo. Para nuestra investigación lograr este primer acceso fue relativamente sencillo, conocer y tener una relación profesional cercana a la supervisora y directora de la institución educativa facilitó la autorización para realizar nuestro trabajo.

El segundo término, refiere a un nivel concreto y específico, pues nos sitúa con aquellas personas que son observadas. No necesariamente haber conseguido la autorización de entrada al campo, garantiza que las personas específicas con quienes se realiza la investigación tengan apertura y disposición para los fines del investigador.

Al respecto Flick (2007) comparte con Taylor y Bogdan (1987) el principio del grado de receptividad de los observados difiere de uno a otro; esto en la medida en cómo perciban la presencia del investigador que es un sujeto ajeno, desconocido y extraño y que puede detonar comportamientos en el seno del grupo observado. En concordancia, Wolff (2004; citado en Flick, 2007) señala que invariablemente la investigación representa una perturbación al sistema y este puede reaccionar de manera defensiva; refiere el mismo autor que, en ese sentido, puede existir “opacidad” tanto por parte del investigador como del sistema social que se va a estudiar.

Con base en estos planteamientos, no perdimos de vista que la entrada al campo puedo generar una confrontación de poderes en relación a nuestra presencia y para contrarrestar la poca receptividad y disposición de algunas personas observadas, convino considerar lo que los autores, arriba mencionados, sugieren y que presentamos en las siguientes líneas.

No fue prioritario, en los primeros días de trabajo de campo, centrar los esfuerzos en recopilar información. En lugar de ello, procuramos hacer sentir a la gente “cómoda” ante nuestra presencia; aclarar dudas respecto a que nuestra estancia no pretendía un proceso intrusivo y que toda la información obtenida era con fines investigativos y tendrían un estricto tratamiento confidencial. Además de ello, en los primeros días, tratamos de apropiarnos de referentes para actuar de manera adecuada en el escenario que nos situamos.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987) afirman que los primeros días de trabajo de campo pueden tornarse difíciles para el investigador ya que el escenario en el que se posiciona puede hacerle sentir incómodo y abrumado debido a la cantidad extensa de información a la que se enfrenta.

Bajo esta recomendación, fue conveniente establecer un tiempo delimitado, que permitiera focalizar eficientemente nuestra atención, además de que el acotamiento del tiempo hizo factible el posterior trabajo de sistematización de lo observado.

Siguiendo a los mismos autores, éstos enfatizan la importancia de sistematizar la información obtenida en el campo, acción que debe realizarse casi de manera inmediata a fin de recuperar el mayor número de datos y evitar el olvido de ellos una vez que no se tenga más contacto con el escenario. Para la posterior sistematización de información en notas de campo los autores sugieren que el investigador se concentre en ángulos de observación pequeños, aprender a seleccionar las situaciones, las personas, los escenarios, así como la elaboración de diagramas que permitan bosquejar todo lo que ocurrió en el campo. Grabar un resumen en caso de que la sistematización tenga que realizarse con retraso.

Ahora bien, una vez que se inicia el trabajo de campo, el investigador tiene otra tarea importante que realizar: negociar el rol que desempeña en el campo. En el caso de observación participante, el investigador debe tener muy presente su principal tarea como investigador, de manera que ésta no se vea comprometida al verse forzado a tomar roles incompatibles. Taylor y Bogdan (1987) señalan una ventaja que se presenta en estudios de caso en donde el investigador conoce o tiene una familiaridad con las personas observadas, pero que al mismo tiempo nos advierten que, conforme el estudio avanza, se debe considerar las previsiones para que ese rol, que de manera natural se tiene en el campo, no ate y limite el trabajo investigativo.

En nuestra investigación, dejamos claro a la figura directiva que optaríamos por evitar una observación participativa y aunque en algunos momentos tuvimos que ceder a integrarnos en actividades de apertura de la sesión como dinámicas de bienvenida, procuramos no involucrarnos en demasía.

Dentro del rol que desempeña el investigador debe ser él quien determine cuáles escenarios son los más representativos para su interés, qué personas, qué momentos, qué procesos, qué interacciones. Debe negociar circunstancias que contradigan lo anterior pues pueden existir informantes que traten de asumir la tarea de delimitar qué y cuándo observar. Esto, en algún momento, pudiera obedecer a que las personas pretendan mostrar solo una parte de la organización que resulta conveniente y mantener menos visibles otros aspectos. Esta situación como bien señala Taylor y Bogdan (1987) pudimos “atenuarla” en la medida en que logremos establecer el *rapport* con algunos

integrantes del colectivo. Este término junto con sus múltiples significados se explica en un apartado posterior en el que abordamos el tema de los informantes.

Retomando la definición del rol del investigador, conviene recordar que la observación participante dentro del campo, implica como su nombre lo dice, que el investigador se integre en cierto modo al grupo, comunidad u organización que se estudia. Esa integración representa un rol participativo para el investigador. El grado de participación que asuma el investigador depende no solo de su elección, sino también, de las condiciones particulares del campo. Existen grupos en los que mostrar una amplia participación pueda ser determinante para que el investigador sea aceptado. Aún en estas condiciones, el investigador debe tener muy claro el límite de su participación ya que el hecho de implicarse a un grado en que la comunidad o grupo le lleguen a considerar como un integrante autentico puede resultar conflictivo.

En líneas anteriores de este apartado, se afirma que dentro de los primeros días conviene al investigador hacer una lectura para tratar de comprender el escenario en el que se realiza la investigación en cuanto a comportamientos que el grupo tiene convenidos porque esto ayuda a que el comportamiento del investigador también vaya “a tono”. Sin embargo, no es recomendable que éste adopte en su rol vocabulario, formas de expresión o comportamientos contrarios a su propia personalidad. Esto al ser forzado y no natural resulta inconveniente. Si en algún momento el investigador considera hacerlo, tendría que ser después de un tiempo, cuando sienta que ya domina su rol pero sobre todo que éste aparece de la manera más natural posible.

Otro aspecto que, dentro de su rol, el investigador debe tener presente es que el campo en el que se integra, puede estar minado por intereses, por lucha de poderes entre grupos. Ante una situación de este tipo, el investigador debe mantener una neutralidad en las relaciones con los sujetos. Es conveniente mostrar empatía a los grupos pudiendo convenir secretamente que comparte sus puntos, sin embargo, de manera real no puede tomar posición por alguno de ellos (Taylor y Bogdan, 1987).

El anterior señalamiento nos parece muy importante ya que, previamente a nuestra entrada al campo, teníamos conciencia de que en toda organización ya sea escolar o de otro tipo, existen afinidades entre los sujetos que las conforman y que comparten visiones diferentes de los procesos que se llevan a cabo al interior de las

mismas. Por consiguiente, evitamos el caer en el descuido de sentirnos identificados por pensamientos particulares de los grupos afines, de no haber cuidado este aspecto, corríamos el restarle objetividad a la información recabada. En esta definición de rol, nos parece pertinente rescatar la metáfora del investigador como un “extraño”. En esta metáfora, el autor expone que las personas que son parte del campo en que se investiga y, al ser “natural” los sujetos están familiarizados con las rutinas, con los procesos, las interacciones que ahí se realizan. El investigador, en el afán de irse orientando en dicho campo, percibe una “visión momentánea de la rutina y de lo evidente” (Flick, 2007). Sin embargo, el autor invita a que se adopte un rol temporal de “extraño” y afirma que, desde este posicionamiento, se puede obtener conocimiento adicional. Además, es conveniente rescatar el aspecto momentáneo de dicho rol ya que, si de manera permanente el investigador solo se posiciona como “extraño”, habría situaciones e interacciones entre los sujetos que pasarían desapercibidas.

En relación a estos diferentes tipos de roles Adler y Adler citados por el autor Flick, señalan "dos conjuntos de realidades sobre sus actividades: una presentada a los de fuera y la otra reservada para los de dentro" (Adler y Adler 1987; citados en Flick, 2007: 73).

En este sentido, valoramos que para nuestro estudio conviene adoptar un rol en un campo que no se limita a comprender una realidad desde fuera como en el caso del rol del visitante. Pretendemos implicarnos en la medida en que logremos una comprensión profunda sobre las prácticas a partir de las cuáles las educadoras de preescolar ponen de manifiesto el trabajo colaborativo.

Como podemos ver, el rol del investigador no es algo que pueda determinarse con antelación y de manera definitiva antes de ingresar al campo. El rol, como hemos analizado, tampoco lo determina únicamente el investigador; éste se negocia considerando las condiciones particulares de cada campo. Lo que sí es definitivo, es que la experiencia del investigador le habilita en asumir el rol que convenga más a los intereses de la investigación.

3.6 La elaboración de los instrumentos

En este apartado, recuperamos las recomendaciones de diferentes autores que nos orientaron para la construcción de los instrumentos empleados para operar las técnicas que hemos seleccionado para la realización de este estudio.

Si bien sabemos que el diseño de una investigación de corte cualitativo posee un carácter flexible, no por ello debe pensarse que las técnicas no se apoyen en instrumentos que les ayudan a recabar información de manera ordenada y sistemática, es decir, bajo condiciones que dan objetividad y fiabilidad a los resultados.

A diferencia de la investigación cuantitativa, en los estudios bajo una perspectiva cualitativa, los instrumentos no son estándar ni se encuentran contruidos de manera anticipada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Es en virtud de la naturaleza de cada estudio que esos se construyen y, por lo tanto, se afirma que los instrumentos son únicos ya que no solo dependen del objeto de estudio, sino de la particularidad de cada caso.

La entrevista semiestructurada junto con la observación no participante son las técnicas que, para fines de nuestro estudio, hemos seleccionado. Consideramos que la conjunción de la información que podamos obtener a partir de las dos, posibilite el arribo al conocimiento de las percepciones construidas por las docentes de nivel preescolar respecto al trabajo colaborativo y cómo éste se traduce en la práctica cotidiana en la organización escolar.

Respecto a la entrevista semiestructurada, podemos señalar que el instrumento que utiliza es el guion de entrevista. Respecto a éste, autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), Monje (2011) y Kvale (2011) señalan que, para su elaboración, es necesario que exista por parte del entrevistador, un conocimiento del tema. Esta “comprensión temática” resultó crucial para nosotros, ya que, antes de la aplicación, nos habilitó sobre “cómo” realizar el guion para la entrevista, y, posteriormente, la familiarización con la entrevista y la “comprensión temática” nos facilitó darle pertinencia a las preguntas.

Aunado a esta familiarización conceptual y teórica del tema, Jean Lave (1995; citado en Kvale, 2011) precisa que el conocimiento de la cultura de los otros también

debe ser considerado para el planteamiento de preguntas. En este sentido, cobró relevancia irse familiarizando con el entorno escolar seleccionado en donde se suceden, en el tiempo, prácticas, rutinas, interacciones por medio del lenguaje que utilizan las docentes. De no darse este tipo de relaciones habría que mejorar las preguntas del guion con el fin de comprender de manera más profunda lo que dicen los sujetos.

Hernández, Fernández y Baptista (2014), Monje (2011) y Kvale (2011), sugieren que el guion se estructure por un listado de áreas bajo las cuales debemos enfocar las preguntas. Estas áreas también pueden ser entendidas como una guía de temas o tópicos, sin embargo, esta guía es flexible y dependerá de la manera en cómo se desarrolle la entrevista que su orden pueda variar, incluso que puedan surgir temas por el entrevistado que no habían sido considerados, pero que, dada la contribución al estudio, sea conveniente prestar atención.

Una puntualización de Hernández, Fernández y Baptista (2014) que fue de mucha utilidad para nuestro estudio, es que en la entrevista se pueden integrar preguntas adicionales no previstas en el guion que sirven al investigador para aclarar respuestas que, en una primera instancia, podrían parecer no asequibles. Esto, dado que la percepción de los sujetos que se expresan, de lo que piensan y dicen debe ser comprendido en los términos que cada cual plantea para lo cual conviene tener presente en el planteamiento de preguntas las diferentes clases que proponen Grinnell, Williams y Unrau (2009; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014), ya que en razón de lo queramos indagar, debe darse la formulación de la pregunta.

1. *Preguntas generales (gran tour)*. Parten de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador. Son propias de las entrevistas abiertas [...]
2. *Preguntas para ejemplificar*. Sirven como disparadores para exploraciones más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de un evento, un suceso o una categoría. [...]
3. *Preguntas de estructura o estructurales*. El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías. [...]
4. *Preguntas de contraste*. Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías. [...] (Grinnell, Williams y Unrau 2009; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014: 419,420)

Kvale (2011) por su parte, sugiere para la realización de entrevistas los siguientes tipos de preguntas:

- A. *Preguntas introductorias. ¿Puedes contarme...? ¿Recuerdas alguna ocasión en la que...? [...] Estas preguntas de inicio pueden arrojar descripciones espontáneas [...]*
- B. *Preguntas de profundización. Las respuestas de los sujetos se pueden ampliar mediante una actitud curiosa, persistente y crítica del entrevistador. [...]*
- C. *Preguntas de sondeo: ¿Podrías decir más sobre eso? ¿Puedes dar una descripción más detallada de lo que sucedió? [...]*
- D. *Preguntas de especificación. El entrevistador puede profundizar también con preguntas más operativas, por ejemplo: ¿Qué hiciste cuando sentiste que la ansiedad aumentaba? ...*
- E. *Preguntas directas. El entrevistador introduce aquí directamente temas y dimensiones, por ejemplo: ¿Haz recibido alguna vez dinero por conseguir buenas calificaciones? ... Estas preguntas directas caben posponerlas preferiblemente hasta las partes posteriores de la entrevista, después de que los sujetos hayan dado sus descripciones espontáneas propias y, que este modo, hayan indicado qué aspectos del fenómeno son centrales para ellos.*
- F. *Preguntas indirectas. El entrevistador puede aquí aplicar preguntas proyectivas del tipo: ¿Cómo crees que otros alumnos consideran la competición por las calificaciones?*
- G. *Preguntas de estructuración. El entrevistador es el responsable del curso de la entrevista y debe indicar cuándo un asunto se ha agotado. El entrevistador puede interrumpir directa y educadamente respuestas largas que no son pertinentes ...*
- H. *Silencio. Más que hacer de la entrevista un interrogatorio disparando continuamente preguntas, el entrevistador de investigación puede tomar ejemplo de los terapeutas en el empleo del silencio para favorecer la entrevista ...*
- I. *Preguntas de interpretación. El grado de interpretación puede implicar simplemente expresar de otra manera una respuesta ... (Kvale, 2011: 88,89)*

Por otra parte, respecto a la aplicación de la observación, son las notas de campo el instrumento que permite la recogida sistematizada de información representando, por lo tanto, a “materia prima” de la observación participante y que será la base para realizar el análisis en una fase posterior (Taylor y Bogdan, 1998).

Las notas de campo integran una descripción amplia y completa de los escenarios, de las personas, pero además incluyen por parte del observador sus intuiciones, sentimientos, sensaciones, preconceptos y posibles líneas para nuevas investigaciones.

Recuperamos, para la elaboración de nuestras notas de campo, los elementos señalados por Taylor y Bogdan (1998), entre los cuales se encuentran: la carátula que incluye la fecha, momento y el lugar de la observación. Un diagrama que esquematiza el escenario y los movimientos que realizamos en el mismo; este diagrama facilitó la recuperación de acontecimientos. Se prevé un margen suficientemente amplio que nos permita la recuperación de detalles que sean recordados en momentos posteriores. Utilizar oraciones con punto y aparte ya que en esa medida la extracción de información para categorizar se tornara más sencilla. Uso diferenciado del uso de la coma para destacar cuándo se trata fielmente de lo dicho por las personas y cuando se apega, en gran medida, a lo que dijeron. El uso confidencial de los nombres que, desde la recuperación en las notas, fue cuidadoso. De igual manera, cuidamos que la información fuera respaldada por lo menos en tres soportes para asegurar la reposición de la información en caso de que se perdiera al presentarse una contingencia.

Como sugerencia de los autores, evitamos grabar y tomar notas en el campo durante los primeros acercamientos hasta no haber establecido una comprensión general del escenario y de estar seguros en qué medida podía impactar sobre los observados. Como apoyo en estos primeros ejercicios adoptamos la estrategia de realizar notas de voz con apoyo del teléfono celular al abandonar el escenario y posteriormente recurrir a la grabación para plasmar por escrito la información.

Dos consideraciones más que procuramos no perder de vista. En la redacción de las notas de campo evitamos el uso de términos valorativos o que enjuicien. En cambio, nos apegamos a términos descriptivos. Y, por otra parte, en el caso de situaciones o diálogos poco comprensibles, éstos fueron registrados de igual manera en el entendido de que en el transcurso de la investigación, estos pudieran adquirir sentido.

Como podemos apreciar, ambos instrumentos exigieron de nuestra parte revisión documental, familiarización con el campo y con el tema, al mismo tiempo demandaron tiempo, reflexión, previsión y trabajo sistematizado. En la medida en que se cuida su diseño y aplicación, se facilita el trabajo en las etapas posteriores de la investigación.

3.7 La selección de los informantes

Diferentes autores como Ruiz (2012), Kvale (2011), Flick (2015) y Rodríguez, Gil y García (1999) orientan el trabajo de investigación en el campo para la selección de los informantes.

Estos autores coinciden en que, a diferencia de un estudio de naturaleza cuantitativa que usualmente se basa en un muestreo aleatorio, la investigación cualitativa recurre a una selección intencionada y flexible. Intencionada ya que algunos informantes pueden resultar más adecuados según los propósitos de la investigación. Flexible porque la selección se realiza paralelamente a la familiarización con el escenario y no tiene que estar determinada con antelación.

En este sentido, los autores conciben la viabilidad de que una vez entrando al campo, éste se vaya explorando, conociendo a los sujetos que ahí se encuentran y que, a través de conversaciones informales, el investigador descubra quiénes pueden potencialmente servir a los fines de exploración. A este proceso de ir reconociendo como investigadores el terreno, Rodríguez (1999) lo denomina “vagabundeo”. Esta exploración y familiarización puede llevarnos, incluso sobre la marcha de la investigación, a cambiar de informantes.

Kvale (2011) nos invita a reflexionar en cuanto al número apropiado de informantes. Esta es una situación que como investigadores puede generar incertidumbre y ansiedad. Sin embargo, el autor afirma que no hay un número establecido de tales. La cantidad está en función de los propósitos de la investigación, por lo tanto, el número de sujetos está en función de los que sean necesarios para llegar a lo que se requiere saber.

Algunos estudios que se basan en entrevistas contemplan aproximadamente de 10 a 15 informantes. Sin embargo, debe considerarse la precaución en cuanto a no tener un número elevado de los mismos pues ello limitaría la calidad de elaboración de los instrumentos y dificultaría su análisis posterior.

Ruiz (2012) propone cuatro criterios para orientar la tarea del investigador en esta toma de decisiones y aclara que la selección del total de los informantes no se

realiza al mismo tiempo, como hemos mencionado anteriormente, y por otra parte, no todos profundizan sobre los mismos temas y aspectos.

El primer criterio refiere a un factor de *sensibilidad*. No todos los informantes se posicionan de manera propia respecto al lugar o grupo al cual pertenecen; algunos adoptan una postura de “extraño”, de “ingenuo”, de “reflexivo” de “experto”, “no integrado”, etc. Estas diferentes posturas, posiciones o roles sirven en gran medida como base para la selección de los sujetos informantes.

Un segundo criterio es el relativo a una *predisposición mayor* de lo que, en términos generales, un informante acuerda al entrevistador. Este criterio se evidencia, en general y Ruiz (2012) explica que, en este sentido, existen diferentes clases de personas las cuales bajo circunstancias personales son más proclives para revelar información.

El tercer criterio se refiere a la selección de *casos críticos*, especialmente afectados por el tema objeto de observación. El cuarto criterio está relacionado con el posible *grado de entrenamiento profesional* al que algunas personas han sido sometidas y que bajo esas experiencias previas, facilite al investigador la aplicación de instrumentos.

Si bien la selección de los informantes no se determina de manera anticipada, en la primera aproximación al campo seleccionados obtuvimos información general de las educadoras que conforman el colectivo docente de la institución educativa que es objeto de estudio para lo cual se aplica un formulario de la plataforma de Google.

Al ser un colectivo relativamente reducido en número de integrantes, teníamos la expectativa de poder aplicar la entrevista con todas las educadoras, sin embargo, la aplicación de este formulario nos permitió conocer el grado de disposición de las educadoras a ser entrevistadas.

Antes de pasar a la descripción de nuestros informantes precisa indicar que el investigador debe guiarse en esta selección, sobre todo, por aquellos que le permitan llegar en profundidad al conocimiento que le motiva en la investigación. A decir del autor Ruiz en la investigación cualitativa tanto los escenarios como los sujetos deben ser seleccionados en la medida que “faciliten más la accesibilidad a los núcleos de la acción social misma” (Ruiz, 2012: 155)

3.7.1 La descripción de los sujetos de estudio

En este apartado, se describe al colectivo docente que conforma el grupo de informantes el cual se compone de cuatro educadoras y la directora del plantel “José García Sánchez”.

Para elaborar este instrumento se consideraron datos agrupados en los siguientes rubros: datos personales, formación profesional, ingreso y años de servicio, nivel educativo en el que laboran y ubicación del centro de trabajo; una opinión general sobre la implementación de la NEM y el trabajo colaborativo con el objetivo de colocar estos temas antes de aplicar los instrumentos de observación y de entrevista semiestructurada que persiguen la profundización sobre los mismos. Asimismo, en el formulario de Google se solicita a las informantes si cuentan con disponibilidad participar en la investigación.

El siguiente organizador presenta la información recabada.

Datos		Concentrado de informantes				
Personal es	Nombre	Informante 5	Informante 1	Informante 4	Informante 2	Informante 3
	Edad					
	Lugar donde radica actualmente					
	Estado civil					
Formación profesional	Licenciatura	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Educación	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Educación Preescolar	Lic. en Educación Preescolar
	Estudios de posgrado	No	No	No	Si: Maestría en pedagogía	No
	Otros estudios	Matemáticas por la UNAM	Curso de plantación del Aprendizaje en función de las características y necesidades de los alumnos.	Diplomados	Diplomado de la Nueva Escuela Mexicana	El uso de las regletas en preescolar, didáctica para el desarrollo del pensamiento matemático en preescolar, vida saludable, desarrollo del pensamiento crítico
Ingreso y años de servicio	Puesto que desempeña actualmente	Directora del Jardín	Docente frente a grupo	Educadora con grupo	Docente frente a grupo	Docente frente a grupo
	Status laboral actual	Definitivo	Definitivo	Definitivo	Definitivo	Definitivo

	Mecanismo de acceso al magisterio	Escalafón	Por examen	Examen	Concurso de oposición	Herencia de plaza, solo que mi mamá era maestra de secundaria
	Antigüedad en servicio (ingreso a USET)	34 años	6 años	14 años	7 años	22 años
	Años de experiencia docente	24 años	27 años	14 años	8 años	25 años
	Otros puestos	Directora comisionada por 10 años	—	Ninguno	—	—
Características del contexto escolar en donde actualmente se encuentran	Organización escolar u otra a la que se encuentra adscrito	Preescolar	Preescolar	Preescolar	Preescolar	Preescolar
	Lugar donde se encuentra la organización escolar	Huamantla	Huamantla	Huamantla	Huamantla	Huamantla
	Nombre	José García Sánchez	José García Sánchez	José García Sánchez	José García Sánchez	José García Sánchez
	Clave	29DJN0154O	29DJN0154O	29DJN0154O	29DJN0154O	29DJN0154O
	Tipo de organización	Completa	Completa	Completa	Completa	Completa
	Tipo de sostenimiento	Federal	Federal	Federal	Federal	Federal
	Grado y Matrícula	147	3° / 23	2° / 26	2° / 25	3° / 29
Opinión sobre la Nueva escuela mexicana	Retos de la implementación de la NEM	La apropiación del programa y el tener el compromiso de ser autodidacta	Todo programa representa un desafío	Si empaparse de lo nuevos conceptos	Si, por cuestiones del desarrollo de los proyectos	Si, requiere más tiempo, organización y materiales
	Opinión de la pertinencia del trabajo colaborativo frente a la implementación el Plan de estudios 2022	Que debemos leer para conocer y apropiarnos de los nuevos términos que maneja el programa y saber cómo aplicar el mismo, siempre tratando de buscar la mejor información que nos apoye en la comprensión y el compartir con las compañeras lo que considero importante y realizar el intercambio de	En ocasiones diferimos en las ideas; pero siempre es bueno compartir y llegar a acuerdos.	Conocer al 100 el programa	Considero que es importante que en colegiado se dialogue y discuta las perspectivas acerca del programa 2022	Pues la organización en mi jardín es muy buena, y las maestras trabajan en colegiado.

		estrategias en este proceso.				
Disposición para darme la entrevista	Sí	Si	Probablemente	Si	Probablemente	

La informante 5 tiene 57 años de edad y radica en la comunidad de San José Teacalco, cursó la licenciatura en educación preescolar. Ostenta clave de dirección técnica a la cual accedió a través del proceso de escalafón, se ha desempeñado en la función directiva por 14 años y cuenta con 34 años de servicio en la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET en adelante).

La informante 1 tiene 49 años de edad, radica en Huamantla y tiene estudios finalizados en la licenciatura en educación. Tiene 6 años de haber ingresado a la USET a través de examen de oposición, desempeña actividades de acuerdo a su clave de educadora la cual es de carácter definitivo, y pese a ser recién su ingreso a la USET, cuenta con un total de 27 años de experiencia docente, actualmente es responsable de un grupo de tercer grado.

La siguiente informante que referimos con el número 4, radica en Huamantla, cuenta con 41 años de edad y 14 de experiencia en educación, mismo tiempo que lleva de ingreso a la USET por medio de examen de oposición. Cuenta con nombramiento definitivo como educadora, al momento de la investigación está a cargo de un grupo de segundo grado. Se agrega que esta informante cuenta con doble plaza, en ambos casos como educadora.

La informante 2 cuenta con 31 años de edad es la integrante más joven del colectivo y además de haber cursado la licenciatura en educación preescolar, cuenta con estudios de posgrado en maestría de pedagogía. Cuenta con 8 años de experiencia como educadora y 7 de ellos han sido dentro de la USET, ingreso que logra a través de presentar examen de oposición. Se ha desempeñado en el sector educativo particular sector en el cual, tuvo la experiencia de desempeñarse en la función directiva. Se desempeña en segundo grado.

La informante 3 tiene 43 años de edad radica en Apizaco, cuenta con 25 años de experiencia como educadora y 23 de ellos son dentro de la USET, su nombramiento

como educadora es definitivo y su proceso de ingreso fue a través de la herencia de plaza. Al momento de la investigación es responsable de un grupo de tercer grado.

3.8 El análisis cualitativo

Una vez recabada la información en el trabajo de campo, el investigador continúa la importante y ardua tarea del ordenamiento y clasificación de los datos, actividad obligada que permite realizar el análisis de la información.

Tal como mencionan los autores Rubio y Varas (2004), en el paradigma de la investigación cuantitativa, es muy utilizado el análisis estadístico, a diferencia de trabajos investigativos como el nuestro en el que optamos por un análisis de tipo hermenéutico, en el cual se busca la comprensión de un fenómeno considerando el complejo entorno en el que se encuentra.

Otra diferencia entre el análisis realizado en investigación cuantitativa y cualitativa es que mientras el primero busca sintetizar y reducir los datos para ser presentados en estadísticas, por ejemplo, en el paradigma cualitativo se aumenta el volumen con el análisis a la información que de por sí ya es cuantiosa. Se pretende enfatizar los datos para lograr una *descripción rica* de los hallazgos que permita al investigador dar cuenta de lo que acontece, en la medida que la descripción sea *densa*, se facilita una comprensión de lo que ocurre. “Una descripción densa es aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Gibbs, 2012: 23).

El análisis de datos en investigación cualitativa implica un trabajo organizado con la información que el investigador ha obtenido a través de la aplicación de sus entrevistas, de cuestionarios, de sus observaciones, grabaciones, revisión documental y todo dato recabado en diferentes fuentes. En este paradigma gran parte de la información se obtiene a través del discurso de las personas como en el caso de las entrevistas, sin embargo, este material que usualmente queda registrado en audios o videos debe transcribirse ya que ello facilita su análisis.

Para estudios de corte cualitativo en la fase del análisis es importante que el investigador realice dos tareas, en primer lugar, éste debe tener claridad de la clase de datos que va a analizar y en segundo lugar, conocer actividades prácticas que le faciliten el manejo de la cantidad de dicha información, a este tipo de actividades prácticas se le denominan aspectos prácticos del análisis cualitativo (Gibbs, 2012).

Cabe destacar que el análisis cualitativo no puede olvidarse del manejo ético que el investigador debe procurar de la información proporcionada por los informantes, ya que como refiere Gibbs (2012), los datos que se manejan son de naturaleza personal e individual. En concordancia Flick (2015) también señala que el investigador debe asegurar la confidencialidad de los informantes quienes previo a ser grabados deben tener conocimiento y consentir dicha grabación. La redacción que hace el investigador también debe guardar especial cuidado de que al leerse el informe de resultados, los informantes no sean identificados ni muchos menos el investigador puede prestarse a hablar de manera abiertas acerca de sus informantes.

Antes de pasar a los siguientes apartados es conveniente enfatizar que si bien el análisis de los datos se coloca posterior al trabajo de campo, autores como Gibbs (2012) señalan que al análisis de la información puede y debe iniciarse desde el momento en el que el investigador se encuentra en el escenario ya que al ir analizando la información a la par que se recaba, posibilita al investigador plantear nuevos problemas así como preguntas que no habría considerado de primer momento en su investigación.

3.8.1 La transcripción de entrevistas

Gibbs (2012) señala que existen investigadores que defienden la postura de efectuar el análisis de manera directa a partir de grabaciones o videos, sin embargo, también señala que cuando se trata de realizar un análisis del discurso, la transcripción se hace necesaria ya que facilita leer las veces que sea necesario facilitando de esta manera la interpretación de la información.

Siguiendo a este autor, hace recomendaciones prácticas que retomamos para realizar la transcripción. En primer lugar fuimos nosotros como investigadores quienes

decidimos que partes de una grabación convenía transcribir. Era usual que durante las entrevistas los informantes en algunos lapsos se desviaran del tema central, ese tipo de información al no ser relevante para nuestra investigación fue omitida. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que de ir omitiendo de más información, se corre el riesgo de que al leer la transcripción, se quede fuera del contexto original y nos lleve a realizar sesgo en la interpretación.

De igual manera, de este mismo autor retomamos que en la transcripción se colocara al inicio de cada intervención de los entrevistados su nombre de pila con letras mayúsculas seguido de dos puntos ya que ello facilita la búsqueda en el procesador de textos. De igual manera en cada intervención de la persona que aplica la entrevista se coloca en mayúsculas la palabra “YO:” o “ENT:” No obstante, conviene enfatizar, que al momento en que utilice las transcripciones en el informe final, no debe perderse de vista el trato confidencial y el anonimato de los informantes ya que, al publicarse la investigación, quedarían expuestos. Es recomendable generar una copia anónima de las transcripciones y a fin de evitar confusiones, convino elaborar un listado de los nombres originales de los informantes y de aquellos con los que fueron remplazados.

Ahora bien, otra decisión importante que debe tomar el investigador tiene que ver con el nivel de transcripción y esta puede variar dependiendo de los fines de la investigación. Existen estudios que dados los intereses de la investigación, se enfocan en el contenido factual del discurso de los informantes. Para este tipo de transcripción es válido y aceptable transcribir haciendo una depuración de las muletillas, pausas, repeticiones de los discursos, ya que de esa manera se facilita su lectura y por tanto su análisis. Sin embargo, si fuera el caso como en nuestro estudio en el que importa no solo lo que se dice sino el cómo se dice, esto debe intentar capturarse en la transcripción. Es altamente recomendable emplear una ortografía estándar y uniforme ya que ello facilita el análisis de información con ayuda de programas informáticos.

A no ser que la investigación se encuentre con un buen financiamiento, es el mismo investigador quien realiza la tarea de hacer la transcripción y respecto a condición Gibbs (2012) señala la ventaja de que sea el mismo investigador quien realice esta tarea ya que al tiempo que escucha las grabaciones y transcribe, se familiariza con el contenido realizando a la par el análisis de los datos.

La precisión de la transcripción es otro aspecto que el investigador debe tener presente, ya que es usual que al transcribir las entrevistas puedan existir errores ortográficos o gramaticales y aunque los correctores de los procesadores de textos son un importante auxiliar, no debe perderse de vista que el discurso de los informantes debe ser transcrito tal como fue dicho incluyendo los errores gramaticales pudieran haberse suscitado. Para evitar errores en la transcripción Gibbs (2012) recomienda considerar un buen equipo para grabar que permita una adecuada escucha al momento de escribir el discurso. Este mismo autor señala que es importante además que el transcriptor se encuentre familiarizado con el tema que se aborda en las entrevistas incluyendo las formas particulares de expresión de los informantes.

3.8.2 Las notas de campo

Las notas de campo son redactadas por el investigador mientras se encuentra en el escenario que se estudia con la finalidad de recoger datos utilizando palabras o frases clave dichas por los sujetos motivos de investigación que permitan en un momento posterior crear los informes finales.

Son en parte notas mentales (para ayudarle a recordar quién, qué, por qué, cuándo, dónde, etc.) y se pueden tomar mientras uno está todavía en el campo o nada más salir de él para registrar palabras, frases y acciones clave emitidas y emprendidas por las personas a las que está investigando. (Gibbs, 2012: 50)

Siguiendo a este mismo autor señala una serie de características de las notas de campo entre las cuales se reconoce que estas no poseen una estructura ya que a menudo son tomadas sin planearse y sin un orden. Requieren además que el investigador identifique situaciones que son significativas para sus objetivos o para los sujetos participantes.

Las notas de campo van más allá de una simple descripción de lo que acontece en el espacio, implica una interpretación que el investigador hace de lo que observa a lo cual le otorga un significado.

Si bien las notas de campo son ampliamente utilizadas en estudios etnográficos, la investigación cualitativa se sirve de esta importante estrategia, por ejemplo, en

nuestro caso, en la aplicación de las entrevistas, pudimos recoger en las notas las condiciones en las cuales se estableció el diálogo con los entrevistados, sus actitudes, interrupciones, y todo tipo de cosas acontecidas.

Gibbs (2012) nos brinda una serie de recomendaciones para la escritura de notas de campo, en primer lugar afirma que, las notas de campo no son de dominio público sino una *prosa del autor*, por lo que el investigador puede sentirse cómodo y en libertad y escribir con libertad.

A sugerencia de este autor, incluimos en nuestras notas tanto partes descriptivas de hechos, situaciones (*inscripciones*) como integrar palabras, narrativa de los informantes (*transcripción*).

Además de lo anterior, procuramos realizar un registro de los datos en un orden cronológico tal como iban aconteciendo en la realidad los hechos pudiendo adoptando un estilo a manera de lógica posterior, un estilo narrativo a manera de historia.

Para la redacción de nuestras notas adoptamos una postura respecto de los informantes en la que mantuvimos una postura neutral de igual manera optamos por redactarlas en primera persona.

Finalmente, añadimos que este mismo autor propone que en las notas de campo, el investigador puede incluir sus emociones y sentimientos, ya que estos representan un reflejo de los de los informantes dando pistas al proceso de análisis de la información.

3.8.3 Codificación de la información

Cuando el investigador determina de qué tratan los datos que han sido recabados en la investigación, se dice que está realizando un proceso de codificación. En esta etapa de la investigación, el investigador analiza los diferentes *pasajes de texto* o datos que correspondan a una misma idea, es esta idea que puede englobar y vincular a varios datos, a la que se le denomina *código* (Gibbs, 2012).

La codificación por tanto refiere al ejercicio de indexar o categorizar definiendo temáticas que permitan el análisis de la información bajo códigos que el mismo investigador determina. La determinación de los códigos no se hace de manera

arbitraria, implica una práctica reflexiva y analítica ya que los textos con los que se trabaja refieren diferentes cosas, pero además se encuentran diferentes ejemplificaciones de una sola cosa referida por los informantes.

Siguiendo a Gibbs (2012) en nuestro trabajo procuramos una codificación centrada en categorías en la que los códigos utilizados se alejaron de los términos empleados por los informantes. Ruiz (2012) en el mismo sentido proporciona una serie de reglas para realizar el proceso de categorización.

En primer lugar este autor señala que cada categoría se construye a partir de un *criterio único*, sin embargo también aclara la posibilidad de crear categorías complejas a partir de la combinación de criterios únicos. La categorización debe ser *exhaustiva* de tal manera que ningún dato se quede excluido de las mismas ya que ello daría cuenta de una mala categorización. Las categorías de cada serie deben ser excluyentes, es decir sin posibilidad de que un dato tenga cabida en dos categorías.

Ruiz (2012) además recomienda que las categorías deben ser claras para clasificar con facilidad los datos así como significativas para los fines de la investigación. Las categorías además deben ser replicables por investigadores diferentes teniéndose claro el criterio aplicado. Por último este autor clarifica que las categorías según el lenguaje que utilice son diferentes, de esta manera puede haber categorías nominales, ordinales y de intervalo.

Cabe destacar dos aspectos más, el primero es enfatizar la importancia de que la categorización del discurso de los informantes, es un proceso que se facilita cuando se cuenta con la información transcrita, y en segundo término, señalar que la categorización no es lineal, muchas veces se inicia la tarea planteando una serie de categorías las cuales no están exentas de someterse a revisiones posteriores.

3.8.4 Estrategia para la elaboración del informe final

El informe final busca a través de sus líneas que los lectores comprendan el caso, para Stake (1999) en esta fase de la investigación, es importante encontrar la mejor historia que logre describir el hecho que ha sido objeto de estudio.

Para el ya citado autor, es recomendable iniciar por un cálculo de páginas que integrarán el informe y estas se distribuyen en una serie de temas o apartados en los que se procura su desarrollo, sin embargo esta sucesión de temas debe evitar verse como una acumulación de apartados y en su lugar procurar una narración tal que facilite la comprensión del caso.

Para Taylor y Bogdan (1987) las dimensiones de los trabajos investigativos pueden determinar qué elementos se consideran para su redacción, no obstante, sugieren hacer explícita la metodología que se utilizó, si se basa en algún enfoque, si se realizó el estudio apoyándose de observación, entrevistas, etc., el tiempo y la extensión del estudio, el propósito del mismo si este se modificó en el transcurso de la investigación, el tipo de escenario en que se desarrolló la investigación, el número de informantes y su proceso de selección, las relaciones que se establecieron con ellos y cómo estas fueron variando. Integrar todos estos elementos permite en buena medida contextualizar al lector con el fenómeno estudiado.

Gibbs (2012) respecto a la elaboración del informe señala que no existe una manera única de organizarlo, cada investigador tiene su propio estilo y busca una estructura que permita no sólo la descripción de una historia. Este mismo autor coincide con Stake (1999) en que el ir recogiendo información durante la investigación como en las notas de campo, diario del investigador, memorandos, las mismas transcripciones de las entrevistas, serán un valioso material al momento de redactar el informe final.

Conviene señalar que así como el análisis de la información no ocurre estrictamente una vez que se deja el campo, la redacción de la información tampoco es un ejercicio que se posterga hasta el final del análisis. Escribir a lo largo de la investigación permitió la reflexión de los datos recabados, de nuestras impresiones como investigadores y de la misma evolución del estudio. Por otra parte, hace posible para quienes tengan la oportunidad, de compartir con otros colegas que puedan emitir sus opiniones.

Finalmente, rescatamos lo expuesto por Stake que particularmente refiere a estudios de casos y que a conveniencia de nuestro trabajo retomamos, el informe aquí presentado, el cual no toma posturas específicas; busca presentar la complejidad de un caso singular, único. A través del desarrollo de los temas más que de una simple

descripción del caso, perseguimos apoyar al lector en su propio razonamiento para que sea él mismo quien construya sus propios significados y ambigüedades respecto del caso (Stake, 1999).

CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS

En este último capítulo, presentamos el informe final de nuestro trabajo investigativo el cual se centra en el estudio de un caso.

Dicho caso fue seleccionado a partir de un interés propio por el trabajo colaborativo en las organizaciones escolares y ello dada nuestra experiencia en el campo educativo en el nivel preescolar que es al cual corresponde la organización analizada.

Nuestro trabajo investigativo, que mantuvo su foco de interés en procesos de colaboración entre docentes, recupera la experiencia de un colectivo mediante la aplicación de dos instrumentos para la recopilación de datos. Por un lado, un instrumento de observación en sesiones de CTE y, por el otro, las entrevistas semiestructuradas.

Acotamos dichos procesos colaborativos que pudieran estar o no presentes en el proceso de codiseño propuesto por el modelo educativo de la *Nueva Escuela Mexicana* vigente en el momento de la investigación, buscando la actuación de los cuerpos docentes en diferentes momentos de la concreción del *currículum*.

El alcance del trabajo estuvo focalizado en el proceso del codiseño que ha supuesto un conjunto de deliberaciones respecto del *currículum* nacional propuesto por la autoridad educativa en México y que, de manera colegiada, un grupo de docentes reflexiona para determinar los procesos alternativos y contextualizados de la práctica docente que se viven en la cotidianidad de la vida escolar.

Derivado de nuestro análisis y para fines prácticos en la comprensión de los fenómenos que hemos estudiado y que exponemos en este capítulo, consideramos pertinente que partir del análisis que corresponde a las categorías establecidas sobre los procesos implicados en las actividades del codiseño ha permitido un acercamiento con los procesos que atañen nuestro tema central, es decir, el trabajo colaborativo en el seno de un colectivo docente.

Abordamos este capítulo en apartados cada uno de los cuales es analizado bajo los siguientes rubros:

1. **El codiseño como ejercicio colaborativo y colegiado.** En este apartado recuperamos la experiencia de las educadoras y directora en torno a la elaboración y aplicación de su codiseño y las implicaciones que esta propuesta curricular, en el marco de la NEM, representa en su organización escolar.

2. **Incertidumbre en el codiseño y su implementación: elementos conceptuales.** Esta categoría comprende un acercamiento con los referentes conceptuales de las educadoras en relación con el proceso de codiseño inscrito en el nuevo paradigma educativo de México, así como el conocimiento que poseen de los principios que fundamentan el Plan de Estudios 2022 el cual cobra relevancia dentro de los CTE y, específicamente, en la elaboración del codiseño.

3. **Visión compartida de objetivos y metas.** Tal como propone el material *“Gestión Educativa Estratégica, diez módulos a los responsables de los procesos de transformación educativa”* consideramos relevante comprender cómo el colectivo docente se posiciona en torno a los objetivos que son comunes y sirven de directriz para la organización de la escuela.

4. **Dinámica organizacional en el Consejo Técnico Escolar.** En este apartado nos ha interesado profundizar en los aspectos que le dan sentido a los espacios de encuentro que promueve este dispositivo en el cual se determinan acciones con sus respectivos impactos en todos los ámbitos de la vida escolar de la institución.

5. **El rol de la figura directiva en el establecimiento de culturas escolares colaborativas.** En esta categoría que hemos establecido, nos hemos detenido en el análisis de las relaciones que propicia este actor educativo con el colectivo docente. Estas relaciones comprenden un conjunto de habilidades que pone en juego la figura directiva para generar las condiciones que posibiliten el desarrollo del trabajo colegiado.

4.1 El codiseño como ejercicio colaborativo y colegiado

El codiseño en el marco de la NEM, tal como lo estipula el Plan de estudios 2022, hace referencia al proceso de contextualización de los contenidos nacionales plasmados en los programas sintéticos acordes a los diferentes contextos en los que se inscriben las escuelas. Ésta es una tarea encomendada a los docentes que tiene como punto de

partida la lectura que el colectivo realiza del contexto comunitario en el que se inscribe la escuela.

Este proceso, entre algunas de sus características, recupera la importancia de trabajar de manera colectiva lo que implica un diálogo continuo desde la elaboración del programa analítico en el cual el colectivo docente toma acuerdos en favor de los procesos de enseñanza aprendizaje (MEJOREDU, 2023).

Lo anterior representa uno de los cuatro elementos que articulan la propuesta curricular: “la autonomía profesional del magisterio”. Respecto de este elemento, las educadoras concuerdan que el codiseño es una oportunidad en las que ellas pueden deliberar sobre el currículo realizando la selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje establecidos en el programa sintético de la fase 2. Dicha selección, la realizan a partir de un proceso de reflexión que recupera una mirada de las características de la comunidad, así como de las necesidades e intereses de los alumnos.

//yo creo que cuando hablamos de una autonomía profesional nos están diciendo maestra este // tú tienes la autonomía para ejercer tu intervención en tu aula no // tu maestra vas a decidir qué proyecto vas a trabajar de acuerdo a qué // a los intereses // a las necesidades // a lo que quieres lograr con tus alumnos // entonces eso es la ventaja // porque hoy ya le podemos decir a la autoridad // a las supervisoras // a las directoras no porque aquí hay una autonomía curricular hay una autonomía profesional // eso quiere decir que nosotros podemos ejercer // mjmm // nuestra práctica docente como nosotros lo veamos de acuerdo a las necesidades mjmm // (Informante1)

En este reconocimiento del ejercicio de la “autonomía profesional” las educadoras consideran que pese a que en el mismo proceso de codiseño se parte de un trabajo colectivo en el que se reconocen problemáticas escolares y en el que se establecen propósitos afines. Cada una de ellas, en su aula, tiene la posibilidad de realizar adecuaciones y toma de decisiones considerando las particularidades de sus grupos.

// que bueno que nuestra escuela nos dé esa oportunidad de que cada maestra trabaje a su ritmo // trabaje con su grupo dependiendo de las necesidades de cada de cada uno de los grupos no // sentí que ahí // no nos coordinamos bien porque

hubo compañeras dos que ya habían trabajado eso // y que ellas definitivamente oséa ya no siguieron esa línea de sabes que vamos a trabajarlos oséa // ellas cambiaron completamente y que bueno que bueno que se permitieron avanzar y no quedarse en lo que todas propusimos // (Informante 2)

Estos testimonios dan cuenta de que el papel central que adquieren las educadoras, en la toma de decisiones respecto a la deliberación del currículo, posibilita un rol activo lo cual reivindica una concepción de dinámica escolar en donde las determinaciones no se ejercen de manera centralizada recayendo la responsabilidad de su ejecución en una sola persona o un grupo de personas. Identificamos con la narrativa de la informante 2, además, un rasgo distintivo del trabajo colaborativo en redes en donde debe evitarse la homogenización en aras de priorizar una toma de decisiones que promueva la autonomía considerando el contexto para evitar la estandarización de acciones de manera forzada que no atienden necesidades específicas.

Sin embargo, y pese a que todas las docentes concuerdan en que esa autonomía se hace efectiva en el momento de elaborar su programa analítico, al momento de determinar sus proyectos de aula, expresan que dicha autonomía es en cierto sentido limitada o condicionada tanto por lo que les marca el Plan de estudios 2022 como por imposiciones de las mismas autoridades educativas.

// realmente eh // sí tenemos la autonomía pero al final si estamos condicionados al programa // no oséa esa es la realidad la otra cuestión // que nosotros siempre hemos manejado que nosotros decimos // si bien si tenemos la autonomía y demás // nosotros comentábamos en cuestión justamente de esto // no sé si recuerde que inclusive hay una infografía que nos marca no justamente ah si vas a ocupar proyectos comunitarios estas este específicamente de lo humano y lo comunitario si está ocupando expresión y apreciación entonces te vas a este proyecto oséa // si nos da como que específicamente qué proyecto tienes que ocupar no // entonces la autonomía curricular pues si existe // pero de cierta forma disfrazada no porque al final si tenemos que estar como que en este lineamiento // ... // justamente esta es la parte no que viene eh no se // he la jefa de sector y ella tiene un programa por realizar y entonces las supervisoras dan indicaciones no // y entonces baja y baja y al final pues si nos dicen saben que // en este mes se va a tener que hacer esto y esto y esto y entonces nosotros decimos cómo por qué y esto // por eso le digo bueno si es una autonomía disfrazada // (Informante 3)

En este ejercicio del colectivo docente en torno al codiseño como un proceso que las habilita en el ejercicio de su autonomía profesional, rasgo distintivo tanto del trabajo

colaborativo como de la propuesta de la NEM, ésta se ve limitada y sujeta a demandas que no corresponden a las necesidades de la organización escolar y, en cambio, sí responden a requerimientos instituidos que atienden a intereses y necesidades de personas que si bien pertenecen al sistema no están adscritas propiamente a la institución constriñendo, de esta forma, la autonomía profesional de las educadoras.

4.2 Incertidumbre en el codiseño y su implementación: elementos conceptuales

La organización escolar observada se encuentra inmersa en entornos que pueden ser complejos y cambiantes y que, de manera ineludible, generan incertidumbre para quienes conforman la organización. Los informantes del colectivo docente seleccionado para esta investigación coinciden que, frente al cambio de plan de estudios, enfrentan inquietudes ante los nuevos planteamientos. Las cinco informantes comparten en no contar con una comprensión clara con respecto a elementos conceptuales relacionados con el Plan de estudios 2022.

Por un lado, comparten en sus narrativas que la información con respecto al plan de estudios vigente no ha sido del “todo clara”; ésta les ha sido compartida de manera gradual y, en varias ocasiones, ha estado sujeta a modificaciones lo que ha dificultado su apropiación.

// yo considero que la capacitación realmente se quedó escasa // a parte de la forma como nos la fueron dando y que empiezan a salir // ah bueno ciertas cosas nos dicen no el programa sintético es esto y luego salen no no no el programa sintético siempre ya no es esto // es esto // y luego nos dicen ah bueno pero es que ahora lo vamos a hacer así // y por ejemplo en el caso de preescolar circularon muchos pues muchos documentos y demás // pero yo observé que venían muy dirigidos inclusive en CTE lo hemos platicado // que vienen muy dirigidos a primaria y secundaria y no a nuestro nivel // entonces digo ya lo dan como que por hecho // ha ya las de preescolar lo deben de entender y lo deben de poner en marcha no // (Informante 3)

A esta condición se suma la inseguridad que sienten las educadoras para implementar las metodologías con el enfoque sociocrítico que propone la NEM y que, en específico, refieren al trabajo por proyectos.

// oséa yo siento que las metodologías también necesitamos trabajarlas a fondo porque // veo que hay muchos cuestionamientos // hay muchas percepciones de lo que a lo mejor y pudiéramos desarrollar dentro de nuestras actividades // y como que siento que // o nos falta o algo sucede ahí porque yo por ejemplo veo y reviso mis proyectos y digo // y si habré escogido la metodología correcta // porque esto me suena más a esto ya que lo terminé y luego lo corrijo y digo // no es que si creo que si tenía que ver entonces sí // (Informante 2)

En ambos casos, los testimonios reflejan las dificultades percibidas por las educadoras para lograr la apropiación del Plan de estudios 2022 en lo individual, lo cual hace aún más complicado que, de manera colectiva, haya una conceptualización compartida de estos elementos propios del Plan de estudios.

// Cada quien tiene una perspectiva diferente de los contenidos a lo mejor yo lo entiendo de una forma // mi compañera lo entiende de otra // ... // pero también me hace esa interrogante de decir y realmente estamos bien encaminadas o // a lo mejor y lo entendimos de manera diferente y lo aplicamos de manera diferente // entonces si es como esa parte que yo // yo creo y considero que si hace falta este // pues que alguien desde arriba que también lo creo lo diseñó // nos lo aterrice a lo mejor ya en palabras quizá un poquito más // entendibles para nosotras que estamos frente a grupo // porque si hablamos de nuevos contenidos a lo mejor y nos cambiaron el nombre // algunos dicen no es que no cambió el contenido solamente los conceptos las definiciones o bueno el nombre que conocíamos anteriormente // (Informante 2)

Esta necesidad expresada en el colectivo, coincidente y consensuada, dificulta los procesos que las educadoras realizan en torno al codiseño lo cual, visto desde los rasgos que caracterizan a una cultura escolar colaborativa, debería ser la oportunidad de abrir espacios para que en colegiado se pusieran sobre la mesa de discusión dichas incertidumbres y sobre ello generar, bajo compromisos asumidos de manera voluntaria y responsable, acciones para mitigar dichas dificultades como por ejemplo realizar círculos de estudio o bien la revisión en colectivo de otros materiales que contribuyan a aclarar las ambigüedades que declaran.

Estas acciones de emprenderse a nivel colectivo, caracterizarían a una organización con la capacidad de “aprender a aprender” sin embargo, este tipo de incertidumbres de tipo conceptual, dados los testimonios que ofrecen las informantes, han sido gestionadas de manera individualizada pero también a través de diferentes

dispositivos que se traducen en capacitaciones, que ofrece la misma Secretaría de Educación Pública, para disiparlas.

// Tomé el diplomado anual y // sabe que estuvo muy interesante realmente nos dieron muchísima información // vuelvo a lo mismo nos hicieron leer demasiado // y fue muy enriquecedor también los videos por ejemplo // hubo muchas lecturas porque si nos explicaban las metodologías nos hicieron inclusive hacer hasta diagramas y todo para que presentáramos precisamente esa información // la sintetizáramos no // pero siento que bueno // aquí como que la balanza se inclina un poquito // porque siento que no hubo tanta // tanto interés de los compañeros para poderlo guiar // cuando iniciamos el ciclo escolar yo me acuerdo que a lo mejor y de mi escuela la mitad tomamos el curso y la mitad no // y si ahí me di cuenta que realmente todas teníamos una // una definición diferente de lo que estábamos trabajando a pesar de haber tomado el mismo curso // (Informante 2)

Sobre estas ofertas de capacitación, las opiniones de las informantes se encuentran divididas con respecto a su pertinencia ya que, por ejemplo, en el testimonio anterior, la informante 2 declara que el diplomado otorgado por la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala resultó ser una experiencia rica en información, sin embargo, la informante 3 en su opinión, la autoridad educativa no logró cubrir sus expectativas de acompañamiento en este proceso.

// lo vamos a poner que ellos andan por el norte y nosotros estamos por el sur no //...// repito a las capacitaciones que se han dado yo justamente entre a una capacitación que mandaban el oficio por parte de USET no // aquí está la capacitación estos son los cursos y demás // yo entro los impartía PRODEP pero venía desde USET la invitación // ... // y cuando llego a mi sede me dicen pues sabes que este ya no va a ser // entonces creo que desde ahí estamos mal no // porque yo digo no pueden ofertar algo que no tienen y dos no pueden hacer al final de decir pues ya maestra quédese en este no // porque a la mejor no va de acuerdo a mi interés porque a la mejor no va de acuerdo a lo que yo realmente necesito por aprender // (Informante 3).

Retomando nuevamente la capacidad de “aprender a aprender” de las organizaciones en las que los colectivos pueden configurarse como comunidades de aprendizaje, nos encontramos con una singularidad en el caso de este colectivo: se trata de una institución que cubre un turno vespertino con un total de seis educadoras de las cuales cuatro de ellas ostentan doble plaza. Ello dificulta la disponibilidad para abrir

espacios de diálogo e intercambio horizontal que permita establecer actividades comunes para abatir dichas incertidumbres.

// siento que más que nada es eso la falta de tiempo // y generalmente cuando estamos así estamos // así como que ansiosas ya vámonos ya vámonos y ya bueno váyanse // váyanse y lo vamos a recapitular no // creo que ese es un problema que tenemos y no creo que nada más los vespertinos sino varias escuelas // esa falta de querer pues estudiar mejor el programa // (Informante 4).

Existen claras condiciones, en esta organización escolar, que limitan la posibilidad de generar espacios compartidos de crecimiento profesional que atiendan las principales necesidades detectadas por el colegiado docente y que vayan más allá de las sesiones de CTE. Los intercambios en estos espacios son primordiales para la búsqueda de alternativas ante las problemáticas que aquejan la labor educativa que, en este caso, corresponden a la ambigüedad conceptual del Plan de estudios 2022 y que, al no haber claridad ni una significación colectiva del mismo, dificulta los mismos procesos que se espera sean desplegados por los colectivos docentes en la implementación del mismo.

Esta falta de visión compartida representa una limitante para poder establecer un “marco general pensado para todos” que posibilite la comprensión del colectivo docente de los planteamientos ontológicos y filosóficos que le dan soporte al modelo educativo lo cual dotaría significado compartido a los procesos y acciones que se despliegan en la vida escolar.

4.3 Visión compartida de objetivos y metas

La Escuela como una organización que hace referencia a una colectividad que se rige bajo cierto margen normativo; que tiene establecido sistemas de comunicación y que determina una serie de actividades en función de objetivos educativos, precisa la determinación de que estos objetivos permitan establecer “significado y propósitos comunes”, ligados a la tarea más importante que se confiere a la Escuela.

Este tipo de objetivos rebasan el cumplimiento de aspectos académicos aislados, a favor de objetivos educativos más amplios los cuales, en su conjunto, perfilan una visión compartida por un colectivo docente.

La organización escolar, que es objeto de estudio en esta investigación, orienta su misión educativa mediante directrices institucionales que hacen referencia a la tarea educativa y que, además, deben ser del conocimiento de las educadoras. Algunas de éstas están contenidas en el Plan de estudios 2022 en el cual se especifican, por ejemplo, el perfil de egreso, objetivos y finalidades de cada campo formativo.

Ahora bien, en el espacio educativo en el que las educadoras se desenvuelven, éstas identifican dificultades a las que se enfrentan en el entorno escolar en el que se encuentran inmersas. Dada la complejidad de la tarea educativa, ellas se fijan propósitos y trazan su Programa de Mejora Continua mediante el cual atiendan las problemáticas. Para el caso de necesidades de carácter pedagógico, éstas se retoman en su programa analítico.

// nos percatamos de que todas tienen necesidades diferentes // entonces algo que si aclaramos fue que como que ok hacemos uno por escuela pero // oséa como que nos fijamos la meta y dijimos si el propósito es este vamos a cumplir con el propósito aunque el camino sea diferente para todas // y entonces así lo hicimos // digo muestra fue cuando decidimos trabajar lo de figuras geométricas todas logramos el propósito de lo que habíamos planteado // pero todas lo caminamos de maneras muy diferentes oséa // como que no pusimos las mismas actividades // (Informante 2).

El anterior testimonio de la informante 2 describe que, pese a ser una organización, no en todas las aulas se viven las mismas problemáticas, sin embargo, existe un propósito que se encuentra por encima de lo particularmente inscrito en las aulas. Ese objetivo general determinado por la escuela es compartido por todas las docentes e independientemente de las acciones que cada una desarrolle al interior de sus aulas, éste las encamina hacia la consecución del mismo.

Por otra parte, existen coincidencias en necesidades de carácter pedagógico en las cuales no por ser de la misma naturaleza éstas suponen una uniformidad que se traduce en actividades para lograr sus objetivos. En el siguiente testimonio observamos

que las maestras, pese a compartir en un mismo período de tiempo el mismo contenido curricular, diseñan propuestas didácticas diferentes apoyándose entre ellas.

// me gusta porque los trabajos no son iguales // a raíz de esa forma de trabajar el mismo proyecto bueno oséa el mismo contenido y PDA // pero con actividades diferentes hasta ahí empiezan a sufrir algunas porque todo era bajado de internet y entonces te das cuenta que cómo es que maestra no le entiendo a ver vamos a sentarnos veinte yo tampoco se mucho pero nos vamos a ayudar entre las dos // y empezamos a hablar // ah mira esto te puede servir a ti esta actividad // y si la hablo mejor a mis compañeras para que nos echemos la mano entre las tres perfecto // pero si cada quien aunque cada quien tiene el mismo nombre de proyecto cada quien le va poniendo su // su sello // tiempo // es el mismo materiales son diferentes // acciones son diferentes pero todas llegamos por ejemplo a la exposición de los números // (Informante 5)

Sin embargo, la existencia de un programa analítico por escuela, además del PMC, determina también, actividades con objetivos y metas propios a nivel de la institución que necesariamente desencadenan una serie de acciones consensuadas en las que cada integrante del colectivo asume responsabilidades definidas con anticipación y bajo acuerdos consensuados.

// Sí de hecho hasta entre nosotras nos conocemos porque le digo hasta en los cronogramas de actividades mensuales que hacemos oséa // como que hasta vamos pensando y decimos por ejemplo // la intendente K es la del equipo ella se encarga porque ella sabe dónde están todos los cables todo esto // ella es la del quipo // la maestra Z va comprar todo lo que es de material de decoración porque // ella tiene sus contactos de material de fomi // o la señora que nos hace las batas // ella es la que siempre nos está así como que si necesitamos un material bonito y económico Z // o por ejemplo E // ella es de las que E por favor llega a la una de la tarde y a la una cinco para una ella ya está ahí y vamos a colgar y todo ella es de las manuales // la maestra C también oséa // ella es de que maestra apóyenos por ejemplo con material si la gestión el ayuntamiento voy este en un salón // si yo lo hago por ejemplo en comedor // yo voy por la fruta yo voy por esto con la maestra Y pues también los oficios los materiales // (Informante 2).

La narrativa de esta informante permite acercarnos a las dinámicas relacionales que el colectivo docente establece derivado de las actividades que ejecutan como parte de su organización tanto las que tienen que ver con su programa analítico como acciones que forman parte de otro tipo de organización (asambleas con la comunidad

escolar, adquisiciones, etc.). Se refleja, además, el conocimiento que poseen de las habilidades y de las facilidades con las que cuentan y que ponen a disposición para arribar al cumplimiento de objetivos compartidos.

Sin embargo, y pese a que la mayoría de las educadoras informantes comparten la percepción de conformar un equipo que colabora para arribar a metas y objetivos comunes, también reconocen que no todos los integrantes se suman a esta dinámica de trabajo en equipo. En la siguiente narrativa, la informante hace referencia de que en diferentes ocasiones, pese a que en colegiado se establecen acuerdos, no siempre existe un compromiso asumido por todos los que integran el colectivo.

// Sí ha pasado más de una vez // se rompen y antes todavía bueno ya tiene tiempo se tenía que inclinar casi casi la balanza decir si a lo que es apersona decía porque si no // no se llevaba a cabo // y entonces si oséa como que // llegó el punto en el que se rompió esa parte y dijimos // no a ver el equipo es todas // y si todas decimos todas tenemos que estar de acuerdo porque con una que de verdad no está de acuerdo era muy complicado llevar acabo el trabajo // (Informante 2)

Este tipo de incidencias provocan malestar dentro de la dinámica relacional del colectivo docente generándose tensiones que desencadenan un clima poco propicio para lograr consensos, al no existir una actitud de disposición al diálogo por algún miembro del colectivo y, es entonces que esa visión compartida se ve afectada.

// pero en este momento a la única a la que no le habla ni le dirige la palabra soy yo mjm // y por ejemplo si ella dice para qué escribir tanto en la planeación // si lo importante es lo que se hace en la escuela en el aula no // y entons yo no me quedo callada porque le digo no soy nada prudente y le digo bueno siempre hay que fundamentar el trabajo que uno hace en el aula // y ahí es en donde me tuerce la boca aja // entonces no se puede hacer una planeación con las 3 maestras de tercero mjm // (Informante 1)

La percepción de la informante 3 hacia una integrante del colectivo docente es compartida por otras educadoras informantes.

// Si maestra fíjese que realmente es este una docente con la que no estamos como que en esa misma sintonía // y yo creo que realmente lo que ha pasado aquí es que se están dando cuestiones como que ella ha estado tomando las cosas personales // y lo ha venido a trasladar aquí a trabajo // entonces realmente lo que

está pasando es que // como que ella solita se aísla y piensa que nosotros la aislamos // (Informante 3)

La narrativa de las informantes nos permite identificar como al interior de la escuela no todo se rige por reglas y acuerdos. El conflicto se refleja en las alianzas establecidas entre las cuales existe tensión y una lucha de intereses. Este impacto afecta las relaciones entre las educadoras y trasciende en su proyección de la organización escolar ante la comunidad de padres de familia.

//yo siempre lo he dicho // la institución no es solamente la maestra // somos todas // y no se van a ir hablando del trabajo de la maestra fulana // se van a ir hablando del trabajo del José García Sánchez no se lleva a cabo las maestra no cumplen con eso // porque con una que no haga el trabajo // todas nos vamos oséa // yo siempre se los he dicho a las compañeras tenemos que cuidar mucho nuestro trabajo sí // porque la institución no solo es una maestra // la institución somos todas // y si una de nosotras flaquea así sea la intendente la directora las docentes // la escuela no funciona // porque todas desde nuestro lugar somos importantes y parte muy fundamental de que esto funcione // (Informante 2)

El testimonio de las informantes nos permiten comprender que más allá de ser la escuela una estructura instituida, esta se configura como una entidad política en la cual confluyen diferentes intereses personales que en ocasiones son priorizados por encima de los objetivos que a nivel escuela se establecen. Esto acciona resistencias en donde los integrantes del colectivo entran en conflicto para defender sus intereses o necesidades.

// y la maestra no es que se oponga como que al cien a abiertamente a decir no lo voy a hacer // sin embargo en el transcurso del proyecto nos vamos dando cuenta que tomamos ciertos acuerdos o ciertas decisiones y no se van llevando a cabo como lo hacemos // ...// entonces tratamos de hablar nuevamente decir saben que este tenemos que hacer algo porque si no esto nos afecta como comunidad escolar // y realmente ese ha sido un gran reto para nosotros no // el tratar de equilibrar las cosas con este grupo // (Informante 3)

De esta manera, se evidencia que en la organización escolar en la que hemos realizado la presente investigación existe una dinámica compleja en la que intereses y posturas personales de una docente, identificada por todas las informantes, dificulta

acceder a un funcionamiento de la escuela bajo la organización que el mismo colectivo establece. Dicho escenario, por consiguiente, no está libre de conflictos, tensiones, pugnas que dificultan arribar a un colectivo colaborativo que genera acciones sinérgicas encauzadas al logro de sus objetivos.

4.4 Dinámica organizacional en el Consejo Técnico Escolar

Tal como fue expuesto en el primer capítulo, el CTE es un dispositivo que se instala en el seno de los colectivos docentes en el cual se gestan procesos que buscan mejorar las condiciones en las que operan las instituciones educativas. De esta manera, en el ejercicio de la autonomía profesional, los docentes se reúnen para realizar intercambios tales como la discusión en torno al proceso de codiseño, la exposición y planteamientos de las principales dificultades que acontecen en el aula y en la escuela compartiendo así experiencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de definir y dar seguimiento al proceso de Mejora Continua.

Nuestra presencia en las cuatro sesiones de observación realizadas al CTE del colectivo, que es objeto de estudio en esta investigación, nos ha permitido identificar y analizar los diferentes elementos que caracterizan su dinámica de organización.

Los primeros Consejos Técnicos Escolares bajo el paraguas del nuevo paradigma educativo promovían la organización de las sesiones de trabajo con un documento que era dirigido a los colectivos docentes. Este documento emitido por la Secretaría de Educación Pública: “Orientaciones para la primera sesión ordinaria del Consejo técnico y el Taller intensivo de formación continua para docentes” era el referente principal que servía como guía para el desarrollo de una agenda y colocación de temas de reflexión que emergían del colectivo. Asimismo, el documento contenía una bibliografía que buscaba la apropiación de la nueva propuesta curricular en el marco de la NEM. Este documento estuvo vigente durante el período en que fue realizada esta investigación.

En tres de las cuatro sesiones observadas del CTE, la directora había compartido, previamente, una agenda en la que se presentaban las actividades a

desarrollar para cada una de las sesiones. Dicho documento, en su formato impreso, guardaba siempre relación con la agenda propuesta por la autoridad educativa federal. De manera reiterada, en todas las sesiones, esta agenda si bien servía como punto de partida para la apertura de las sesiones, no era desarrollada de manera sistemática. El colectivo, en varios momentos del transcurso de las sesiones, introducía temas de conversación que no se relacionaban ni con el propósito de la sesión ni con aspectos relacionados con la organización de la vida escolar.

Nuestras observaciones nos permitieron identificar que de manera recurrente se establecía “charlas” en las que intervenían la mayoría de los integrantes del colectivo inclusive el personal del USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) y de otras áreas como la de Educación física. En los temas de dichas “charlas” que quedaban al margen tanto de la agenda como del propósito motivo de la sesión, el colectivo llegó a emplear hasta quince minutos.

En otras ocasiones, los temas centrales propuestos en la agenda no eran abordados y, en cambio, se introducían otros elementos de la organización desviando la atención sobre los mismos. El último punto de la agenda era referente al apartado: “Gestión escolar y asuntos particulares de la escuela” y era abordado de manera inoportuna al inicio o durante la sesión.

Estos intercambios verbales comprometían, en más de una ocasión, el desarrollo de la agenda propuesta lo cual, evidentemente, repercutía en los abordajes sobre las temáticas de la agenda que cuyo tratamiento quedaba inconcluso.

Por otra parte, en los documentos orientativos de las sesiones se proponía una variedad de insumos tanto visuales como escritos que, de ser revisados durante la sesión, agotarían el tiempo destinado para la sesión comprometiendo así, el desarrollo de la misma.

Por tal motivo, la directora instruía previamente al colectivo sobre la revisión de los mismos buscando, con esta estrategia, la optimización de los tiempos y, a la vez, la planeación de actividades que posibilitaran la reflexión en torno al contenido de las lecturas, presentación y debate de posturas respecto a los temas propios tanto de los insumos como del seguimiento del programa analítico con a la finalidad de compartir experiencias de trabajo en el aula.

Dentro de estas actividades que implican el “trabajo conjunto”, se destacaban, de entre el colectivo docente, ciertas educadoras que participaban, constantemente y por iniciativa personal, dando su opinión respecto a insumos, reflexiones o que compartían sus experiencias. En varias ocasiones las posturas no eran compartidas, pero prevalecía el respeto a los posicionamientos diferentes o contrapuestos.

Las observaciones realizadas permitieron identificar la disposición de las docentes para compartir. Los intercambios, se desarrollaban bajo una dinámica de horizontalidad. Si bien, la encargada de coordinar la sesión era la figura directiva, el colectivo docente se mostraba con la confianza de expresar sus ideas, saberes y experiencias.

En este sentido, el espacio del CTE representaba para las docentes una red de apoyo en donde, en colectivo, se aportaban ideas y propuestas para el desarrollo del currículo.

Dentro de esta dinámica organizacional del CTE es importante destacar que las docentes también enfrentaban dificultades. Parte de esas condiciones que influyen en el desarrollo de las sesiones estaban relacionadas con la disposición del tiempo. Como ya ha sido mencionado, el doble turno laboral de algunas de las educadoras impedía llevar a cabo las sesiones del CTE de manera óptima pues el cansancio y el agotamiento evidente constituía un obstáculo para su desarrollo. De igual manera, fueron observados retrasos en el inicio de las sesiones debido a esta condición de las educadoras.

Otro obstáculo identificado en el desarrollo óptimo del CTE ha sido la falta de revisión colectiva de los insumos para la reflexión sobre los temas de la agenda. En este sentido, no todo el colectivo preparaba las lecturas y revisión de materiales lo cual impedía una discusión fundamentada y eventualmente, consensuada.

Aunado a lo anterior, bajo esta estrategia, el colectivo docente quedó expuesto a no solo fragmentar el trabajo sino también, el conocimiento.

La dinámica relacional a la cual nos hemos referido en el tercer apartado de este capítulo, que permea la vida escolar de manera cotidiana, también influía en el ambiente de las sesiones del CTE. Una de las educadoras, en todas las sesiones de observación realizadas, mostraba una postura y actitud rígida, gesticulación seria y poco intercambio verbal con sus colegas.

Los testimonios aportados por las informantes, así como las observaciones realizadas, permiten identificar que los CTE son vistos por éstas como un espacio propicio que favorece el intercambio de cuestiones pedagógicas en relación con la tarea educativa. Es el momento idóneo para que el colectivo docente, en un diálogo horizontal, reflexiona apoyándose del material bibliográfico propuesto, diseña propuestas, propone alternativas, comparte logros y dificultades y consensa respecto a la organización de la escuela.

Sin embargo, existen diferentes circunstancias de tipo laboral, de disponibilidad, de tipo personal, de salud, de intereses que no son comunes al colectivo, para trabajar colegiadamente lo que dificulta la configuración de estos espacios como comunidades de aprendizaje plenas.

4.5 El rol de la figura directiva en el establecimiento de culturas escolares colaborativas

En el capítulo se identificó el rol determinante que juega la figura directiva dentro de una organización escolar en relación con el establecimiento de una cultura escolar colaborativa. Desde este rol según el autor, se puede gestionar y fortalecer un equipo que colabore o, en caso contrario, limitar y erradicar el trabajo colaborativo.

Una de las principales condiciones que benefician el establecimiento de una cultura escolar basada en la colaboración se relaciona con la generación de un clima de confianza y respeto procurado por la figura directiva que permita el establecimiento de activa participación del colegiado docente.

En nuestra investigación, a través de la narrativa de las informantes que participaron en la investigación, identificamos una percepción compartida de la figura directiva en relación a aquellas acciones que, producto de su convivencia cotidiana, les permiten reconocer en ella una líder que procura un trabajo colaborativo gracias al establecimiento de una dinámica laboral que recupera, valora y considera sus aportaciones.

// la maestra no es de imponer // la maestra es de que qué vamos a hacer que vamos a sugerir y esto y al final todo lo que se baja a la comunidad escolar a los padres de familia // pues es lo que trabajamos en colectivo no es lo que ella sugiere no // entonces inclusive para hacer algunas decisiones por ejemplo ahora que ya se viene la clausura y eso // lo platicamos nosotros // se platica con los padres de familia con la sociedad de padres de familia con el comité // que tantos comités que ya tenemos // entonces se platica y al final se baja a toda la comunidad no entonces // no es un trabajo que ella diga pues yo dije esto y lo vamos a hacer con la sociedad de padres de familia y las docentes son las últimas que se enteren // porque a veces pasa esto en las escuelas o viceversa // yo me pongo de acuerdo con las maestras y ya la comunidad ni se entera hasta que ya va a ser partícipe en ese momento no // no yo creo que // que si realmente es como que nosotros vamos a hacer // pero es nosotros oséa toda la comunidad escolar // (Informante 3)

En el entendido de que la realidad es un constructo social producto de las interacciones que las personas establecen, las cuales dan lugar a una serie de creencias, valores y significados, el trabajo investigativo realizado, nos permite identificar entre las informantes, una valoración compartida hacia su figura directiva en la que le atribuyen cualidades y características que facilitan la colaboración; esta percepción compartida por el colectivo es lo que establecen como “verdad”.

// Ella es una persona muy observadora no // así como es de observadora analítica y objetiva // en ciertas situaciones este y por lo mismo de esas situaciones es amable // entonces cuando una persona es amable y al saber dirigimos evoca mucho // porque yo también cuando yo soy amable con los papás recibo mayor participación // cuando se va hacer esto esto y esto // lo ponemos a consenso // también la maestra Y // es lo que también tiene mucho oigan chicas que opinan como ven esto oséa no // y ahí cuando ah no está bien lo quitamos // (Informante 4)

Una habilidad personal que la directora comparte en su entrevista le ha sido de gran utilidad para buscar la disposición de las educadoras al trabajo. Esta habilidad se refiere al tipo de diálogo que establece con ellas buscando siempre la “horizontalidad” y hacerles sentir, de este modo, que todas son compañeras.

// siempre están dispuestas y eso depende mucho de cómo les hable uno // si yo les digo a ver maestras tienen que venir con esos modos no // siempre digo chicas vengan necesito hablar con ustedes nunca les he dicho que yo soy su directora yo siempre les digo que son mis compañeras siempre // (Informante 5)

Estas cualidades que las educadoras reconocen en su directora son también puestas en juego para la resolución de situaciones conflictivas que, en algunos momentos, han representado situaciones tensas entre el colectivo. La asertividad con la que la directora aborda los problemas y la forma en que establece la comunicación, ha posibilitado la resolución de los mismos sin causar la fragmentación del equipo docente.

// y ella muy asertiva muy tranquila dijo // es que ya lo dije y ya lo dije porque me pareció adecuada la idea // y pensé que me iban apoyar // entonces manejó la situación para que una compañera hasta la apoyara en el trabajo no // oséa es amable // sabe cómo dirigirse y sobre todo no imponer // porque al final todo no lo impuso no queríamos y lo hizo // pero lo hizo de una manera eh pues adecuada // (Informante 4)

Estas construcciones sociales, si bien son elaboradas por cada docente, se construyen dentro de un marco de interacción social que tiene lugar en la vida cotidiana de la escuela. Éstas a su vez, dotan de significado las prácticas escolares que vive el colectivo docente. Por ejemplo, en el siguiente testimonio, la educadora expresa cómo a través de las interacciones sociales que la figura directiva establece con el colectivo, ella se siente valorada, tomada en cuenta y en consecuencia comprometida.

// no nos hace sentir que una es más o otra es menos // por ejemplo // determina comisiones también // la que le toca la guardia cuando ella no está // ella dice la que tiene la guardia se queda a cargo // cualquier cosa con la de la guardia y eso es muy padre no // porque incluye a todas mjm // eso es lo que hace incluye // determina // asigna y este como se llama // y pues cuando requiere del apoyo de alguien en especial pues va y lo hace oséa como que nos felicita en grupo y también cuando nos reprende yo creo que individual // nunca lo hace de manera pública // (Informante 1)

Por otra parte, la figura directiva refiere el aprovechamiento estratégico de los liderazgos que de manera natural emanan del colectivo docente. Según las habilidades específicas que las educadoras poseen, la directora aprovecha los dominios mostrados como una estrategia que fomenta la motivación e implicación del colectivo docente.

// busco que ellas sean las que // las lideren que encabecen // pero también esas líderes me pueden ayudarme a mí a descargarme un poco del trabajo // de trabajo por ejemplo // hoy para el consejo técnico que nos tocó este K te encargo los letreros te encargo los letreros porque yo tengo que leer para apurarme este // T te encargo que te hagas cargo del café y el pan // eso me costó mucho maestra mucho me costó soltarlo... entonces en un consejo técnico también nos dijeron eso // vayan delegando responsabilidades que liderazgo que quien tiene // aprovéchenlas // yo me apoyo mucho en L para la computadora ella sabe mucho ella que maneja el Canva que maneja esto que maneja el otro // entonces por ejemplo L vamos a hacer la presentación con los padres de familia para la rendición de cuentas me ayudas si maestra yo le hago // (informante 5)

Dichos liderazgos no precisan de una certificación o documento institucional que lo avale, sin embargo, impulsar este “liderazgo compartido” propicia una participación e implicación activa de todos.

Con base en las narrativas de las informantes, comprendemos su percepción hacia la figura directiva, quien para ellas, representa un rol importante que trasciende en la posibilidad de conformar una cultura escolar basada en la colaboración.

Las interacciones sociales que establece con el colectivo docente, la horizontalidad del diálogo que establece, la valoración y consideración de las aportaciones y propuestas de las educadoras, el impulso y aprovechamiento de los liderazgos así como de habilidades de las educadoras, han sido una condición *sine qua non* en la conformación del trabajo colaborativo lo que genera el compromiso, la motivación y disposición para emprender tareas conjuntas

CONCLUSIONES

La presente investigación retoma como punto central de análisis el trabajo colaborativo dentro de un colegiado docente de nivel preescolar y se enfoca en el proceso de codiseño en el marco de los Consejos Técnicos Escolares que ha tenido lugar desde la puesta en marcha del nuevo paradigma educativo en México, es decir, la Nueva Escuela Mexicana.

Es reconocido en las estructuras escolares de la Educación Básica que este paradigma que coloca al codiseño como dispositivo para la integración curricular plantea la necesidad de un trabajo colaborativo en el que el intercambio y la deliberación sobre el currículo sea, además de contextualizada, una oportunidad para trabajar en conjunto y obtener consensos a partir de la experiencia de los agentes educativos implicados en un cuerpo colegiado.

Sin embargo, este proceso implica un importante reto, en general, para los colectivos docentes. El conocimiento y apropiación parcial de la propuesta educativa planteada por la Nueva Escuela Mexicana, así como en el Plan de estudios 2022 genera incertidumbre y confusión. En estas circunstancias, es difícil emprender un proceso de construcción colectiva que permita plantear estrategias en el plano didáctico con lo cual se concrete la propuesta curricular.

Es necesario, por una parte, el acompañamiento pedagógico pertinente de las autoridades educativas y escolares que faciliten la transición al modelo educativo por el que apuesta la NEM. Esto implica para las autoridades educativas ofrecer al magisterio oportunidades de formación apegadas a las necesidades experimentadas y expresadas por los docentes y más aún, tratándose de un modelo educativo con un enfoque diferente. Para garantizar una cobertura educativa amplia, el Estado mexicano y la autoridad educativa deberían considerar, a decir por las educadoras que han colaborado en esta investigación, las modalidades, los turnos laborales, las regiones geográficas en las que se ubican las sedes y de manera especial la retroalimentación que contribuya a consolidar los conocimientos de los docentes y acompañarlos en este proceso.

Por otra parte, las inquietudes experimentadas por los colectivos pueden ser mitigadas en otros espacios de crecimiento profesional en los que sean los mismos

docentes quienes, de manera colectiva, organizada y autodidacta, atiendan aquellas incertidumbres que les limitan. Son los Consejos Técnicos Escolares los espacios por excelencia planteados para llevar a efecto este tipo de actividades. Éstos representan el escenario idóneo para compartir los desafíos, pero también para que, de manera conjunta, informada y reflexionada, hagan frente a dichas dificultades trazando líneas de acción que les permita avanzar en la atención de las mismas.

En este sentido, la sola asistencia a estas sesiones no garantiza que estos espacios sean auténticos escenarios de crecimiento profesional. Existe una serie de condiciones que influyen y median las posibilidades de configurar a los cuerpos docentes como auténticas comunidades de aprendizaje profesional.

Más allá de la presencia física de los docentes, es importante la disposición con la que cuentan para revisar conscientemente los insumos que son propuestos en cada sesión. Asimismo, se torna indispensable la apertura en el diálogo para compartir puntos de vista, reflexiones y experiencias, así como la disposición para la escucha activa y la negociación de estos mismos que, generalmente, son divergentes.

Ello favorece, sin duda alguna, que los intercambios dialógicos horizontales se centren en los puntos específicos planteados para cada sesión y, de esta manera, evitar que sobre la mesa de discusión se aborden otro tipo de asuntos triviales y ajenos que no aportan en la construcción de las discusiones académicas de cada sesión de consejo.

Para las figuras directivas, el Consejo Técnico Escolar representa un espacio idóneo en la generación de un clima favorable para el intercambio y la construcción, siempre y cuando se pongan en marcha habilidades y estrategias que le permitan configurar una red profesional de aprendizaje en donde se coloquen, claramente, los referentes teóricos propuestos para cada sesión.

Estos referentes y el dominio de los mismos, por parte de la figura directiva, es fundamental en los intercambios que éste propicie en el seno del colectivo dada la relevancia que tiene la retroalimentación.

Ahora bien, entendemos que un directivo no domina cabalmente los conocimientos que buscan disipar los planteamientos e incertidumbre de los docentes

aunque reconocemos la importancia del rol que asume al emprender las acciones que le permiten tomar distancia de ese estado de incertidumbre.

Ello es parte del acompañamiento pedagógico esperado desde su rol el cual debe ser garantizado tanto en las sesiones del CTE como en la vida escolar.

De igual manera, son los directores las figuras clave para fomentar un clima de convivencia basado en valores como el respeto, empatía, apoyo solidario para propiciar el trabajo colaborativo. Dependiendo del tipo de interacciones que establece con cada agente educativo, es como se construyen los vínculos que pueden determinar las condiciones propicias para una cultura escolar en donde se trabaja colaborativamente.

Si bien el directivo juega un rol importante en cuanto a la generación de las condiciones que permitan salir del trabajo aislado de los docentes, la disposición de éstos, también tiene un gran peso. Resulta verdaderamente complejo para quienes, de manera tradicional, han venido desarrollando esquemas de trabajo individualizado, en solitario, priorizando sus intereses y propósitos personales que muchas veces se anteponen a los propósitos del colectivo y hasta actúan en contra de estos últimos.

Ante este panorama, constatamos que, bajo el paraguas de la Nueva Escuela Mexicana, es primordial el trabajo colaborativo en donde su dinámica no se presenta de manera automática, aun compartiendo físicamente espacios, sino que ésta debe ser anticipada y planeada a fin de que de pauta al desarrollo de procesos como el codiseño que ha sido el foco de atención desde el cual hemos discurrido en esta investigación.

Las condiciones para generar momentos de construcción colectiva deben ser gestionadas de manera estratégica considerando todas las dimensiones que conforman a la organización escolar, así como su complejidad, y es aquí en donde las voluntades de los colectivos y la amplia visión de los directivos cobran la mayor relevancia en la transformación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, J. y L. Jaramillo (2012), "Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa" en *Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 8, Núm.2, pp.51-74. ISSN: 1900-9895. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004> [Accesado el día 30 de abril de 2023].

Ameigeiras, A., (2006), "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Ed. Gedisa, Barcelona, pp. 107-151.

Antúñez, S., (1999) "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares" en *Educación* Vol. 24, pp. 89-110.

Aparicio, C. y F. Sepúlveda, (2019) "Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente" en *Psicología Escolar e Educativa*. Vol. 23. Chile.

Berger, P. y T. Luckmann, (2003) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Decimoctava impresión.

Bolívar, A., (2013) "La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada" en *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, Núm.2, pp.60-86. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003> [Accesado el día 26 de junio de 2023].

CEPAL – UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023a). ¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023b). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos.

Diario Oficial de la Federación, (2024) *Acuerdo 05/04/24* por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. México.

Diario Oficial de la Federación, (2019) Ley General de Educación que abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Título Segundo, Capítulo I. De la función de la Nueva Escuela Mexicana. México.

Flick, U., (2015) *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Flick, U., (2007) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Segunda edición. Reimpresión.

Franklin E. y M. Krieger, (2011) *Comportamiento organizacional. Enfoque para América Latina*. Pearson Educación. México.

Fuster, D. (2019) "Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico" en *Propósitos y Representaciones*. Vol.7, Núm. 1, 201-229. ISSN 2307-7999. [En línea]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267> [Accesado el día 30 de abril 2023].

Gairín, J., (2004) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Ed. La Muralla S. A. 4ta edición. Madrid.

Gergen, K. y M. Gergen, (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Ed. Paidós. España.

Gibbs, G., (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid, España.

González, M. T., (2003) “Las organizaciones escolares: dimensiones y características” en González, M. T. (coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S.A., Madrid, pp. 25-40.

Grupo Banco Mundial (2018a) “Gestión de la Educación”. Reseña 09 de Noviembre en *Banco Mundial* [En línea]. Disponible en <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/education-management> [Accesado el día 23 de mayo de 2023].

Grupo Banco Mundial (2018b) “Panorama general de la Educación del Banco Mundial: capacidad de gestión y prestación de servicios” en *Banco Mundial Washington, D.C.* [En línea]. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/280321541077578901/World-Bank-Education-Overview-Management-Capacity-andService-Delivery> [Accesado el día 28 de abril de 2023]

Gurdián, A., (2007), *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER, San José Costa Rica.

Hargreaves A. y M. O’Connor, (2020) *Profesionalismo Colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata, España.

Heller, A., (1987) *Sociología de la Vida Cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. Libro 73. Ediciones Península Barcelona.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M., (2014) *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education, sexta edición, México.

IIPE-UNESCO, (2000) *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo 2*. Argentina.

Krichesky, G. y J. Murillo, (2018) “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos” en *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*. Vol. 21, Núm.1, pp.135-155. ISSN: 1139-613X. [En línea]. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007> [Accesado el día 26 de junio de 2023].

Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid España.

Leda, S. y X. Ramil, (2014) *Metodología para el desarrollo de estudio de casos*. Centro de Innovación Tecnológica para el Desarrollo Humano. Madrid, España.

Loranca, A., (2004) “Liderazgo educativo en la Nueva Escuela Mexicana: claves para transformar la práctica docente”, en *MTP Noticias, columna Círculo de escritores*, [En línea] Ibero Puebla. Disponible en: <https://mtpnoticias.com/columnistas/circulo-de-escritores/liderazgo-educativo-en-la-nueva-escuela-mexicana-claves-para-transformar-la-practica-docente/>

Mallimaci, F. y V. Gimenez, (2006) “Historia de vida y métodos biográficos” en Vasilachis, I. (coord.) (2006), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Primera edición, Barcelona pp. 175-209.

Monje, C., (2011), *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia.

Morgan, G., (1991) *Imágenes de la organización*. Ediciones Alfaomega, S.A de C.V, México, D.F. pp.65-93.

Neimán, G. y G. Quaranta, (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilais, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Nieto, J., (2003) “Perspectivas teóricas de la organización escolar” en González, M. T. (coord.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación, S.A., Madrid, pp 1-21.

Noreña, M., (2013) “El liderazgo servidor. Servir antes de que nos sirvan” *Unaciencia revista de estudios e investigaciones*. Vol. 6, Núm. 10 pp. 18-23, disponible en <https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/unaciencia/article/view/101>

Ojeda, J., (2013) “Aprendiendo a colaborar entre profesores y centros” en *La Gaveta*. Núm. 19. pp. 5-15. ISSN: 2174-419X

Peter, R., (2018) “Percepción y perspectiva: vicios (distorsiones) e inversiones de nuestra visión de la realidad humana y de sus valores debido a la percepción y sus alteraciones” en *Correlatos*. Año 1, Núm. 1. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. ISSN 2594-1380.

Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García, (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. 2da Ed. Malaga, Ediciones Aljibe. pp. 61-118.

Roggero, J. (2020) “La noción de “fenómeno” en la fenomenología de Jean-Luc Marion” en *Revista de Filosofía Diánoia*. Vol. 65, Núm. 84 (mayo–octubre de 2020): pp. 167–189 e-ISSN: 1870–4913. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2020.84.1586> [Accesado el día 01 de mayo 2023]

Rubio, J. y J. Varas, (2004) *El análisis d la realidad en intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 3ra edición. Ed. CCS. España.

Ruiz, J., (2012) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad Deusto. 5ª edición. Bilbao.

Saldárriga J., (2008) “Gestión humana: tendencias y perspectivas” en *Estudios Gerenciales*. Vol. 24 No. 107. Abril-Junio 2008 pp 137-159.

Santizo, C. (2011) “Gobernanza y participación social en la escuela pública” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. 2011, Vol. 16, Núm. 50, Pp. 751-773. ISSN: 14056666

Secretaría de Educación Pública, (2024a) *El proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*. Secretaría de Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública (2024b) *Plan de Estudio para la Educación, Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Primera edición. México.

Secretaría de Educación Pública, (2022) *El diseño creativo*. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32.

Secretaría de Educación Pública. (2021) *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Ciclo escolar 2022-2023. México.

Secretaría de Educación Pública, (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior. México.

Secretaría de Educación Pública, (2010) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. Segunda Edición.

Stake, R., (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L. Segunda edición. Madrid.

Tiana, A. (2008) "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000)" en *Transatlántica de Educación*, ISSN 1870-6428, N°. 5, pp. 83-94.

Tylor S. y R. Bogdan, (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España. Ed. Paidós Básica.