



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Configuración de la comunidad al proceso de gestión en un centro de
educación preescolar**

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Elizabeth Marisol Rodríguez Vargas

Director de Tesis: **Dr. Arturo Ballesteros Leiner**

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional, en especial al área de posgrado por brindarme la oportunidad y apoyo para fortalecer mi formación profesional sobre el ámbito educativo.

A la Secretaría de Educación Pública por otorgarme la oportunidad de la beca comisión para seguir mi educación continua dentro de una maestría de alta calidad.

Al Doc. Arturo Ballesteros Leiner por sus enseñanzas, acompañamiento y trato siempre amable, respetuoso y motivador.

A los lectores por sus comentarios, observaciones y conversaciones que contribuyeron no solo a mejorar este documento, sino también a ampliar mis conocimientos respecto al tema de la tesis, la investigación formal y redacción.

A los maestros de la maestría por abrir espacios de dialogo y reflexión sobre diversos temas de la realidad educativa, así como por su comprensión y apoyo para afrontar momentos difíciles.

A los actores educativos del Jardín de las Maravillas, quienes además de apoyarme para ingresar a la maestría, me abrieron las puertas para realizar la investigación aportando sus experiencias y saberes sobre configuración, comunidad y gestión en el ámbito educativo.

A mis compañeros de la maestría por sus valiosas aportaciones que ampliaron mi forma de ver y hacer las cosas, además de su amistad y apoyo en momentos difíciles.

A mi querida familia, que me apoyó en todo momento para el logro personal de esta meta, a través de su cariño, consejos, compañía, escucha, cuidados, comprensión, paciencia y espera.

Y sobre todo a mi amado abuelito Rafael quien partió de éste mundo terrenal durante el periodo de la maestría, por tener fe en mí y siempre apoyarme para prepararme más a nivel académico. Siempre va a estar dentro de mi corazón.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I: INTERÉS EN EL TEMA DE GESTIÓN, SURGIMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO. EL FANTASMA DE SIXTO.	10
1. Interés en la cultura de gestión y marco teórico referencial.	11
La gestión y su influencia para experiencias desiguales en lugares comunes.	11
2. Surgimiento y delimitación del tema central de investigación.	22
El fantasma de Sixto.....	22
3. Preguntas y propósitos de investigación.....	26
El mago de Oz.....	26
4. Estado del conocimiento en gestión.....	28
Historia clínica familiar para el embarazo intelectual.	28
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL. EL JARDÍN SECRETO.	36
1. Historia y nacimiento del término gestión en el ámbito educativo.....	37
2. Antecedentes políticos sociales e históricos de la gestión en educación básica.....	51
3. Análisis curricular de los planteamientos de gestión en el sistema de educación básica.....	56
4. Prospectiva política, social, histórica y curricular de gestión en el sistema educativo mexicano.....	62
5. Reflexiones sobre otras terminologías relacionadas al tema de investigación	
67	
5.1. Comunidad, configuración y educación preescolar.....	67
5.2. Sustento teórico sobre la importancia del estudio de la configuración de la comunidad en el proceso de gestión.....	74
5.3. Conceptualización de Institución.....	80
5.4. Términos relacionados a Institución.....	87
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO. EL CUENTO VACÍO.	93
1. Cómo llenar el cuento vacío. Punto de partida teórico metodológico.....	94
2. Corrientes teórico metodológicas.....	99

3. El método e instrumentos de investigación	103
4. Experiencia preliminar de los aspectos teóricos metodológicos asumidos en el ámbito educativo preescolar.....	108
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA EN LA INDAGACIÓN. LOS MÚSICOS DE BREMEN EN EL JARDÍN DE LAS MARAVILLAS.	
115	
1. INSTITUCIÓN, ACTORES EDUCATIVOS Y RELACIONES INTRAPERSONALES	
116	
1.1 Actores que conforman la institución educativa y formas de relación intrapersonales	119
2. FORMAS DE ACTUACIÓN Y RELACIÓN INTRAPERSONALES DENTRO DEL PROCESO DE GESTIÓN	141
2.1 Análisis de términos introductorios al estudio de las formas de relaciones interpersonales en el Jardín de las Maravillas	141
2.2 Experiencias anteriores al encuentro del equipo actual de trabajo del jardín de las maravillas en el proceso de gestión.....	148
2.3 Formas de actuación y relación interpersonales en el proceso de gestión institucional a partir del encuentro de la comunidad actual	158
3. FORMAS DE RELACIÓN CON LA LITERATURA EXISTENTE	177
3.1 Significados personales sobre gestión	177
3.2 Sentidos personales sobre gestión	187
3.3 Perspectivas de la comunidad para mejorar o fortalecer el proceso de gestión	190
CAPITULO V: CIERRE Y APERTURA DE CICLOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. EL ÚLTIMO UNICORNIO.	
198	
1. Cierre de Ciclo.....	199
2. Elementos a considerar para el diseño de una propuesta de intervención que apoye el proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión	204
REFERENCIAS	214
ANEXOS.....	222
Propósitos y conceptos curriculares de la educación preescolar.....	242
Antecedentes políticos, sociales e históricos curriculares del nivel educativo preescolar actual	244

Análisis curricular del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y el Programa de Preescolar 2011.....	252
Prospectivas.....	263

INTRODUCCIÓN

*El cuerpo no es más que un medio para volverse temporalmente visible.
Todo nacimiento es una aparición.
Amado Nervo*

Tradicionalmente las mujeres sueñan con casarse y tener hijos, en mi caso, con estudiar y mejorar de alguna forma el mundo que habito. No obstante por azares del destino, los dos aspectos citados se unieron en mi vida, conjugándose en un doble embarazo, uno biológico (mi segunda hija) y otro intelectual, a través de la gestación del proyecto de investigación a realizar dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo. Afortunadamente ya he dado a luz a ambos, sin embargo, reconozco, el desarrollo no fue tan fácil, principalmente con respecto al segundo talento, es decir, el trabajo de investigación, en donde me declaro un tanto novata.

La intención del presente escrito es compartir algunos episodios relevantes de la investigación acerca del tema de integración de los actores educativos al proceso de gestión, entremezclada con algunas analogías acerca del desarrollo del embarazo biológico también transitado.

Bajo el nombré de *Configuración de la comunidad en el proceso de gestión en un centro de educación preescolar*, este informe de investigación se encuentra dividido en cinco capítulos que de forma progresiva narran diferentes episodios relevantes del proceso. La preparación del embarazo intelectual, marca el inicio a través del planteamiento del problema, seguido por el desarrollo del mismo dentro de la investigación de campo, el nacimiento por medio del análisis de la información proporcionada por los informantes y finalmente las prospectivas surgidas del análisis.

Dentro del capítulo I, titulado *El fantasma de Sixto*, hago alusión a la presencia intersubjetiva de un actor que ya no se encontraba físicamente en el centro educativo, pero cuya figura era sacada a flote constantemente durante el proceso de gestión, para justificar las dificultades y formas de proceder dentro de dicho proceso. Suceso a partir de donde, después de observar y analizar se gesta el verdadero problema a investigar en la institución educativa, referente a la integración de la comunidad al asunto de gestión.

También dentro del capítulo uno, narro algunas otras experiencias adicionales en relación a mi acercamiento al proceso de gestión, como elementos de apoyo para justificar la elección del tema; así como, el estado del conocimiento, en donde muestro brevemente el camino recorrido por dicho proceso, dentro del ámbito educativo formal mexicano, con énfasis del porque el tema de la configuración de la comunidad al proceso de gestión en nivel preescolar, refiere la exploración en una vertiente poco explorada.

Por su parte dentro del capítulo II, nombrado *El jardín secreto*, en referencia la exposición de algunos aspectos considerados dentro del llamado currículo oculto en el ámbito educativo preescolar como parte del contexto dentro del cual se gesta el tema de la integración de la comunidad al proceso de gestión. De igual forma presento en marco teórico sobre el cual construyo el desarrollo de la tesis, a través del esclarecimiento de algunos términos claves respecto al tema de gestión educativa. Ante la tradición en el campo de investigación referente al estudio de la gestión escolar, me parece pertinente aclarar la referencia a gestión educativa en lugar de escolar al partir del precepto de que, como su nombre lo refiere, el nivel preescolar es previo al escolar, sin dejar por ello de tratarse de una educación formal. Por tanto, ante tal perspectiva a lo largo del presente escrito hago mención de gestión *educativa* en lugar de *escolar*, en dependencia del nivel educativo formal donde se sitúa el presente estudio.

En cuanto al capítulo III, titulado *El cuento vacío*, retomo la idea de la construcción colectiva del conocimiento del interaccionismo simbólico, muestro la preparación del parto de investigación, a través de los aspectos metodológicos abordados, tales como supuestos, propósitos, perspectivas, tradiciones, metodologías, modalidades e instrumentos a utilizar, pruebas piloto y conformación de categorías de análisis previas: experiencias previas de los actores educativos sobre gestión, sucesos exitosos en el proceso de gestión, así como dificultades.

Con respecto al capítulo IV, llamado *Los músicos de Bremen en el Jardín de las Maravillas*, en alusión a los sobrenombres adoptados por los informantes, presento la institución e informantes que dan vida a la presente investigación, así como el análisis de la información recabada dentro de las cuatro categorías

definitivas conformadas. Con el propósito de dar cuenta del por qué participan y se relacionan de determinadas maneras los actores educativos, como lo hacen y con qué sentido lo hacen, así como la forma en que ello repercute dentro del proceso de gestión, el primer eje de análisis es las formas de actuación y relación intrapersonales en torno al proceso de gestión, seguido de formas de actuación y relación interpersonales dentro del proceso de gestión, y formas de relación con la literatura existente en el campo de la gestión educativa formal, para terminar con las aspiraciones de los actores educativos al respecto.

Finalmente, dentro del capítulo V, al cual nombré *El último unicornio*, al retomar la idea de cierre e inicio de ciclos, en lugar de finales postulado en dicha novela, realizo el cierre del proyecto de investigación y apertura para direccionar una propuesta de intervención, para apoyar el desarrollo de la configuración de la comunidad educativa en el proceso de gestión, a partir de los elementos más sobresalientes en base al énfasis manifestado por la mayoría de los actores al respecto de determinados ejes, surgidos del análisis de la información proporcionada por ellos mismos, tales como integración, dinamismo, equidad, respeto a la diversidad, tiempos limitados y procesos continuo.

CAPÍTULO I

INTERÉS EN EL TEMA DE GESTIÓN,
SURGIMIENTO DEL PROBLEMA Y
ESTADO DEL CONOCIMIENTO

EL FANTASMA DE SIXTO

CAPÍTULO I: INTERÉS EN EL TEMA DE GESTIÓN, SURGIMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTADO DEL CONOCIMIENTO. EL FANTASMA DE SIXTO.

*Dentro de las madres creció el fruto del amor verdadero.
Así como en la gestión se construye el fruto de la acción educativa
Ámalos con todo tu ser y nunca dejes de amarlos*

Mucho se habla acerca de la maravilla de gestar un nuevo ser y del proceso referente al embarazo biológico, a partir de una perspectiva científica. Sin embargo, no por ello me deja de parecer un aspecto un tanto mágico al igual que el proceso de gestión, pues ambos aspectos suelen partir de un sueño o imaginario a través de un proyecto de vida específico, al que se incorporan paulatinamente, uno a uno, diferentes aditamentos para su concreción. El nacimiento o puesta en práctica, son momentos especiales en donde todo cobra sentido y es posible ver la respuesta de los actores para quienes fue concebido dicho proceso, ya sea nuestro hijo o hija (en el caso del nacimiento biológico) o de los alumnos o alumnas (en el caso educativo formal).

Si bien, cómo mencioné en la introducción, el proceso de embarazo y nacimiento de mi hija se dio a la par del proceso de investigación asentado dentro del presente escrito, mi interés y acercamiento a ambos aspectos no fueron a la par; el interés en el tema de la gestión se dio primero, durante la etapa estudiantil de nivel profesional, dentro de mi segunda carrera en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), historia a narrar dentro del presente capítulo, con el propósito de mostrar el por qué de mi interés en el tema, aunado al estado de conocimiento y experiencia que originó el surgimiento del problema; aspectos significativos para definir el tipo de investigación a realizar en el presente trabajo de tesis.

1. Interés en la cultura de gestión y marco teórico referencial.

La gestión y su influencia para experiencias desiguales en lugares comunes.

*Se puede decir que no hay país subdesarrollado
Sino mal gestionado
Peter Drucker*

En el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar, escuché por primera vez el término *gestión escolar*, con referencia a la calidad de la educación, el trabajo en equipo, el diálogo, la organización, el diseño y la evaluación de diferentes acciones educativas. Conforme más me adentraba en la comprensión del proceso de gestión, cobraban mayor sentido diversos acontecimientos de mi vida e interrogantes hasta ese momento.

El sentido del proceso de gestión, en donde ponían énfasis los maestros de la ENMJN, la toma de decisiones, las políticas educativas, adecuaciones curriculares, planeación de acciones relacionadas entre sí y la evaluación de las mismas, además del papel directivo y de supervisión.

Un hecho que considero relevante en mi historia académica y personal en relación con el proceso de gestión, fue la etapa de educación secundaria, transité en la misma institución que mi hermana mayor, Angélica, pero con sintonías muy diferentes. Mi hermana, cuenta de aulas como cárceles, con gran violencia entre los alumnos y constantes choques con el personal que ahí laboraba, quienes se mostraban a su vez autoritarios, rutinarios, burlones y desinteresados en el proceso educativo.

Por el contrario, mis recuerdos dentro de la misma institución son con la organización de múltiples actividades deportivas y recreativas con sentido pedagógico, en donde todos (alumnos, docentes, personal directivo y de apoyo) participábamos por igual, así como actividades realmente divertidas del resto de las áreas de aprendizaje. A través de ellas nos movilizaban, no sólo por los diferentes espacios del centro educativo, sino también fuera de éste. En lugar de violencia, teníamos un marcado interés por aprender más. En las horas libres los mismos alumnos organizábamos actividades educativas para apoyar nuestros aprendizajes.

Un factor fundamental para experiencias tan desiguales de dos alumnas en la misma institución educativa, fue el cambio de gestión ocurrido bajo la batuta de diferentes directores y la renovada actitud de los maestros tras los cursos de la llamada *Modernización Educativa*, durante el gobierno salinista, periodo en el que los términos de organización y administración educativas fueron sustituidos por el de gestión escolar. En este sentido, puedo suponer que *no hay malas escuelas, sino escuelas mal gestionadas*.

...la gestión del centro escolar difícilmente puede llevarse a cabo si no es de manera colectiva e implicada y si las personas que trabajan en ello no poseen una información mínima que les capacite para ser miembros eficaces de una organización. (Antúnez, 1997: 11)

Lo mencionado por Antúnez suena un tanto duro. Sin embargo, tiene sentido, pues es difícil realizar cualquier cosa si ésta no tiene primero significado propio; si no entendemos el por qué de su existencia. Un aspecto primordial dentro de las aulas es fomentar la comprensión de los alumnos del por qué y cómo se van a realizar las actividades, además de buscar la construcción de conocimientos a partir de situaciones vivenciales, principalmente en colectivo, en donde, a través de experiencias significativas, se pongan en juego los aspectos que se desean desarrollar. Lo mismo sucede con los adultos y centros educativos formales. La comprensión de las cosas es el punto de partida para su puesta en marcha. Bajo este razonamiento, el proceso reflexivo debe preceder a las acciones; así como el proceso de gestión a la práctica educativa; en caso contrario las tareas resultan caóticas y faltas de sentido.

De manera inicial, la SEP (2000) expone la gestión escolar, como parte de la gestión educativa formal sistemática, en donde se efectúa la toma de decisiones de acuerdo a las políticas preestablecidas y la realidad del centro educativo:

La gestión escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas del país, realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y particularidades y a las necesidades de su comunidad educativa. (Dentro de Carrillo, 2008:4)

Bajo la misma perspectiva, Carrillo (2008) postula la gestión educativa como una tarea colectiva para dirigir las acciones a realizar en el proceso educativo formal

a fin de elevar la calidad educativa y cumplir con los estándares de eficacia marcados, en donde el factor comunicativo juega un papel clave:

...el gobierno o la dirección participativa de la educación, ya que por las características específicas de los procesos educativos la toma de decisiones en el nivel correspondiente es una tarea colectiva que implica a muchas personas, las cuales deben tener una meta común y debe de existir una excelente comunicación entre ellas... La gestión escolar es el arte de organizar los talentos presentes en el sector educativo para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia que la sociedad espera de la educación, que tiene la función de socializar al niño formalmente, de educarlo, de incorporar a las nuevas generaciones los valores, costumbres y conocimientos de nuestra sociedad. (p. 6)

Con lo expuesto hasta el momento, la visión de gestión retoma una visión empresarial, al emplear términos propios de este campo, tales como “meta”, “calidad”, “eficacia” y “gobierno”. Es en el ámbito empresarial en donde comienza a tomar auge el proceso de gestión y del cual parten para, posteriormente, aplicarlo a otros ámbitos. Por esto, es importante adecuar la gestión a las características específicas del Sistema Educativo Nacional (SEN), en donde se va más allá de aspectos financieros y empresariales, como es visible dentro de una segunda definición de gestión por parte de la SEP:

Es un proceso amplio, integral y participativo, cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y que se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales. Abarca integralmente las acciones administrativas, financieras y pedagógicas, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre todos los agentes educativos y las formas de interacción de la comunidad con la escuela. (Dentro de Carrillo, 2008:6-7)

Como se puede ver, el proceso de gestión es amplio y también abarca aspectos pedagógicos y de formas de relación entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. Por ello, durante mi formación normalista, también a la par del interés sobre gestión, reforcé la idea de la importancia del diálogo y del trabajo colaborativo, como los mejores medios de facilitar el resto de los procesos subsecuentes. Retomo la idea de colaboración, no desde la perspectiva de la división del trabajo individual entre varias personas de un mismo equipo, como comúnmente se confunden, sino como la forma de participación en

donde todos nos involucramos conscientemente para aportar algo a la construcción de un determinado objeto o situación y todos nos enteramos de todo, por lo cual cualquiera puede dar cuenta del trabajo que se realiza y a suplir a otro integrante si éste ya no pudiera continuar su participación.

Si desde un inicio se gestiona a través del diálogo y la colaboración lo que se desea hacer, así como la forma de proceder, es más fácil su realización; pues al estar todos enterados y de acuerdo, las personas involucradas se sienten más cómodas y seguras, lo cual facilita una culminación satisfactoria de lo pactado.

Cuando se va a presentar una obra de teatro, para garantizar que ésta salga bien, todo el personal, con el apoyo de un director, se pone de acuerdo en múltiples detalles. Cuando los actores deben entrar o salir en una escena, decir un determinado diálogo, guardar silencio, realizar un movimiento. O, en el caso del demás personal, cuando encender o apagar las luces, subir o bajar el telón; cambiar de vestuario, escenografía, fondo musical. De lo contrario, podrían chocar entre sí, provocar algún accidente y no lograr su objetivo primordial de expresión artística.

En la educación sucede algo similar al teatro, los actores somos todos aquellos que participamos en el proceso de formación (profesores, administrativos, personal de apoyo, especialistas, alumnos y familiares de éstos), y es preciso ponernos de acuerdo para realizar la obra educativa de la mejor manera posible. En caso contrario, el escenario se torna confuso y difícil: como cuando los maestros invitamos a los alumnos a solucionar los conflictos pacíficamente, sin hacer uso de violencia física; mientras algunos de sus familiares, al contrario, les indican que se defiendan por medio de golpes; los niños ya no saben cómo proceder.

Un ejemplo más caótico de las consecuencias de un mal proceso de gestión es cuando los actores educativos no ponen atención al *qué* y *cómo* realizar las diferentes actividades; estos se pierden totalmente y con ello la acción programada se entorpece y se hace más difícil, tanto en lo individual como en lo colectivo, lo que uno realiza afecta al resto, al ser todos parte transcendental de un solo organismo.

Me parece pertinente mencionar que en vista de la analogía entre el teatro y el sistema educativo formal, me referiré en lo subsecuente como actores educativos a todas aquellas personas que intervienen en el proceso educativo, no solo en

alusión a profesores y alumnos, sino también al personal directivo, especialistas, personal de apoyo y familiares de los educandos.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, se manifiesta la relevancia del uso del término de actores educativos para abordar el tema de los papeles y relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, así como para el análisis de los escenarios en los que se desarrollan. Ejemplo de ello es el énfasis de Blúmer (1981) en la relación del alumno con el profesor como una relación de conflicto, donde ambos actores persiguen distintos objetivos. Tal perspectiva se centra en el análisis del proceso de negociación para que la vida en la escuela sea posible.

De igual forma, los interaccionistas simbólicos de la Escuela de Chicago consideran que el ser humano es básicamente distinto del resto de los animales. Mientras que éstos actúan en respuesta a otros objetos y acontecimientos a partir del instinto o del condicionamiento previo, los seres humanos adoptan una actitud o comportamiento sobre los objetos a partir de los significados que dichos objetos tienen para ellos. Dentro de la misma corriente del interaccionismo simbólico, Weber (1977) postula como los significados surgen a través de la interacción social con los demás y son comprendidos como resultados sociales. Por tanto, la conducta humana no es causada de un modo determinado o predefinido por fuerzas internas o externas, sino por una interpretación reflexiva de los estímulos internos y externos presentes; de ahí la importancia del tipo de escenario, en alusión al lugar no solo físico, sino al construido socialmente, dentro del cual se encuentran inmersas las personas y sus interacciones.

También bajo la misma perspectiva, Mead (1973) el sociólogo más destacado de esta tendencia, rompe con las nociones mecánicas y pasivas del yo y de la *conciencia*, al considerar ambos elementos como creaciones sociales de la vida cotidiana; y pone énfasis en analizar las pautas de interacción y los actos sociales como la base de la sociedad humana. En esta misma perspectiva, para Durkheim la realidad no es un dato fijo o un hecho dado, sino un elemento cambiante. A medida que los actores crean nuevos roles y nuevos significados, definen su situación de diferentes maneras, todas ellas igualmente válidas y reales

para ellos. En esto se fundamenta la idea que quiero desarrollar en esta tesis sobre los actores educativos, soportada fundamentalmente en los planteamientos de Blúmer y Mead.

Una vez sustentado el uso de las expresiones de actores y escenarios educativos, regreso a la narración de las experiencias y primeras reflexiones que me llevaron a interesarme en el tema de la gestión de instituciones educativas.

En la etapa subsecuente a mi formación normalista, como docente novel, tuve experiencias en procesos de gestión en diferentes centros educativos, ello me permitió dar cuenta de cómo, aún y cuando las indicaciones institucionales eran iguales o similares, los resultados eran desiguales, de acuerdo al tipo de comportamiento y relaciones de los actores. Esto me llevó paulatinamente a centrar la atención en las formas de llevar a cabo el proceso de gestión, en quiénes participaban y de qué forma lo hacían, es decir, en las expresiones concretas de la cultura de la gestión en el ámbito educativo.

Un ejemplo favorable acerca de los estilos para llevar a cabo el proceso de gestión, lo viví en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), ahí la jefa del área pedagógica, intentaba que todos los actores educativos interviniéramos en el proceso de gestión. Empezaba las Juntas de Consejo Técnico Escolar (JCTE), con una actividad de integración, seguido de la organización de acciones generales, en donde tomaba en cuenta la opinión de todos, para después, en un segundo momento, trabajar asuntos específicos de las áreas a las cuales pertenecíamos según nuestras especialidades o puestos laborales. Por lo regular el ambiente y funcionamiento de la institución educativa me parecía armonioso, todos nos relacionábamos de forma respetuosa y alegre, con plena disposición para la organización de actividades, incluso fuera del horario establecido.

Posteriormente, ya como docente un poco más consolidada, he estado en tres diferentes jardines de niños, incluido en el que actualmente laboro; en donde observé algunas constantes al respecto de la forma en cómo llevan a cabo la gestión y de cómo se configura o no la comunidad en dicho proceso.

Generalmente, la batuta la llevaban las directoras, con el respaldo de alguna maestra a quien consideraban, *la mejor de la escuela*, cuyas características

principales eran ser propositiva, segura en sí misma y en su trabajo, mediana antigüedad en el plantel, así como hábil en el *control de grupo* (niños y padres callados que hacen lo indicado por la maestra). En cuanto al resto de los actores educativos implicados, identifiqué algunos comportamientos y características recurrentes en ellos, con los cuales agrupé cuatro formas básicas de trabajo, las que denomino de la siguiente manera: individualistas, simuladores, ausentes o lejanos y contestatarios.

El primer grupo, que denomino *individualistas*, trataban de imponer sus ideas a otros o realizar su trabajo en forma aislada. Si otros exponían ideas diferentes a las suyas, entraban en conflicto.

El segundo grupo, que designo como *simuladores*, dejaban a otro u otros realizar el trabajo por ellos, su papel solía ser solo asentir o repetir lo dicho por los demás. Buscaban a compañeros a quienes seguir, se quejaban si alguno se negaba, al verse forzados a realizar los trabajos por sí mismos. El principal problema para este tipo de actores educativos era poner en práctica lo planeado, al no comprender adecuadamente lo expuesto por los demás, dado que no se involucraban realmente en una interacción colaborativa y comunicativa en la planeación del proceso de gestión.

El tercer grupo, que he considerado como *ausentes o lejanos*, eran quienes, como su nombre lo sugiere, se alejaban totalmente del trabajo colegiado de gestión, con el pretexto de estar ocupados en otras de sus funciones. En caso de que se les forzara a estar en las reuniones de trabajo, permanecían pasivos, sin emitir opinión alguna acerca de lo realizado o dicho por los demás en el momento inmediato, pero sí tendían a criticar después, en privado y a espaldas de la mayoría del personal, las decisiones tomadas.

En menor medida, encontré el cuarto grupo, al que llamo los *contestatarios*, personas con tendencia a cuestionar el sentido y manera en cómo se llevaban las actividades. Expresaban propuestas alternas, las cuales por ser sumamente diferentes a las establecidas, difícilmente eran aceptadas.

Las actitudes descritas dentro de las cuatro categorías propuestas, generalmente provocaban un trabajo descoordinado y un tanto incómodo en el

centro educativo, además de dificultar con ello la obtención de los resultados deseados.

Reconozco haber experimentado por diversas razones y en diferentes momentos, varias de las actitudes descritas. Actualmente, intento de transitar de ellas hacia una más inclusiva, en donde retome lo más favorable de los comentarios y trabajo de los demás, para, a partir de ellas, participar en el diseño y realización comunitarios de propuestas viables que enriquezcan el trabajo colaborativo, y así partir de la visión de la mayoría de los integrantes del equipo educativo y no solo de la propia o de la establecida oficialmente.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), el Plan de Estudios en Educación Básica 2011 (PEEB) y el Programa de Estudios 2011 (PE), proponen desarrollar el modelo de gestión estratégica, bajo el siguiente propósito básico:

...asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, desarrollando competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso con la calidad educativa. (SEP, 2009:36)

La gestión estratégica promovida por el sistema educativo actual, plantea la mejora de este proceso a través de que cada actor asuma su papel dentro del centro y en las actividades colectivas de éste, como una herramienta para mejorar los efectos formativos; requiere dejar atrás actitudes como las encontradas en mis centros de trabajo y optar por otras más democráticas, respetuosas y colaborativas.

Sin embargo, aún y cuando el término de gestión es relativamente nuevo, en especial en el campo educativo, me parece pertinente mencionar, para no quedarnos con una visión limitada del proceso, que la gestión de tipo estratégico, no es la única, existe una diversidad de enfoques, en relación a la forma en cómo se lleva a cabo el proceso.

Chávez (1995) esboza que la gestión posee varios significados en dependencia directa con el enfoque teórico metodológico asumido. De igual forma, destaca dos grandes corrientes de pensamiento. La primera y más tradicional maneja el término de administración como sinónimo, lo cual favorece la confusión entre ambos procesos, al dar cuenta de un trabajo de tipo gerencial dentro de

organizaciones, con el propósito fundamental de “racionalizar recursos” en una orientación netamente empresarial. En contraposición, el segundo tipo de gestión identificado, lo enmarca en un sentido de “dirección o gobierno”, con énfasis en la capacidad para generar “procesos de transformación de la realidad” a través de la participación colectiva de todos los actores educativos, desde el momento del proceso de diseño y toma de decisiones, hasta llegar a la evaluación de la acción desembocada. Esto se realiza no solo en el plano administrativo, sino también, en el pedagógico, financiero y social, en donde el papel de la investigación es de sumo valor para analizar, procesar y plantear alternativas a las necesidades reales de los centros educativos.

...la gestión de instituciones educativas es un proceso amplio, integral y participativo cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y se concreta en la construcción de los proyectos educativos institucionales. Abarca integralmente las acciones administrativas, financieras y pedagógicas, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre los agentes educativos, las formas de interacción de la comunidad con la escuela, en otras palabras, las múltiples relaciones institucionales expresadas en un sentido integral. (Chávez, 1995:3)

Dentro de esta perspectiva de gestión, el mismo Chávez (1995) señala como fines del proceso:

La construcción permanente, procesal y colectiva de significados... a partir de códigos comunes...identificación, explicación transformación y re significación de la cultura escolar... identificación y construcción de... logros... [de acuerdo a la] institución deseada... creación de condiciones para que la escuela modifique su rol... capaz de incidir en procesos sociales más amplios que el educativo... (p. 4)

Como es visible, el proceso de gestión también puede ser un instrumento útil de análisis y reflexión para la construcción y reconstrucción de las instituciones educativas de acuerdo a la realidad circundante y a los actores que le integran, así como una fuente de aprendizaje para todos los participantes implicados en el proceso, lo cual torna a los centros educativos en un lugar propio para potenciar el desarrollo, no solo de los alumnos, sino de todos los que intervienen en ellos.

Por su parte Casassus (1997) postula diversas definiciones acerca de lo que es la gestión de acuerdo a diversos temas de análisis, tales como la identidad o representación:

Una definición un tanto clásica de la gestión... [es como la] capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización considerada... la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea...[la] visión... de identidad... en una organización, muestra la gestión como la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra...Desde la perspectiva de representación...es la capacidad de articular representaciones mentales o desde la lingüística... es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción. (p.17-18)

Dentro de las diferentes definiciones dadas por Casassus (1997) acerca de lo que es la gestión, vislumbro varios elementos primordiales del proceso: la trascendencia del trabajo colaborativo de todos los diferentes miembros de la comunidad; tener un fin común definido; articular las ideas y acciones de todos; y mantener una adecuada comunicación. De igual manera, Casassus denomina la gestión como “teoría de la acción humana dentro de las organizaciones”; otros autores como Schön y Agyriss la complementan al evidenciar cómo “la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se operan” (dentro de Casassus, 1997:18); es decir, que la gestión es un proceso razonado para actuar de determinada forma, bajo todo un cimiento de saberes, creencias y modelos socioculturales.

También Casassus (1997) plantea cómo la gestión puede ser vista como un proceso de aprendizaje, en donde ponen en juego el desarrollo de las capacidades de los actores educativos que la efectúan, a la vez que llevan a cabo otros procesos, como la negociación, adecuación, comunicación y aplicación de toda una serie de políticas, disposiciones institucionales, programas y estructuras, de acuerdo a la realidad de cada uno de los centros educativos y la población atendida en un periodo determinado.

Aún y cuando se trate de un mismo recinto educativo, las circunstancias cambian en torno de los alumnos y sus familias en turno, así como del momento histórico, político y cultural en el cual se insertan. Los constantes cambios contextuales, exigen de cierta forma a los actores responsables de llevar a cabo el proceso de gestión, también desarrollarse de acuerdo a ellos. En palabras del propio Casassus (1997) la gestión es “un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante la articulación constante con el entorno...como un proceso de aprendizaje continuo” (p.19).

Casassus y la segunda Perspectiva de Chávez, hacen ver cómo el proceso de gestión va más allá del aspecto administrativo (estrategias, recursos, metas, control de acciones y manejo de la información), al incorporar elementos como el organizativo (procesos de comunicación, tiempos, espacios, acciones, distribución), pedagógico (aprendizaje, teorías, modelos, planeación y evaluación) y comunitario (propósitos comunes, participación de los diversos actores, y cultura educativa); éstos puntos de vista y el énfasis en las formas de actuar y relacionarse de las personas que integran los centros educativos, dentro del proceso de gestión, desprendidas del análisis de las diferentes experiencias narradas, hicieron que me decidiera por encarrilar mi tema de investigación en cómo se da o no la configuración de la comunidad en el proceso de gestión.

Con el propósito de exponer mejor mi interés en el tema y terminar de concretar el tema central de mi investigación, así como la relevancia de investigar al respecto dentro de la institución en donde realicé el trabajo; en el siguiente apartado narraré el acontecimiento principal que dio pie a ello, el cual titulé El fantasma de Sixto.

2. Surgimiento y delimitación del tema central de investigación. El fantasma de Sixto

*“Los pensamientos sucesivos de un pensamiento reflexivo
surgen unos de otros y se apoyan mutuamente”
(Dewey, 1989:22)*

Era el inicio del ciclo escolar 2013 – 2014 y para mí el comienzo de una nueva etapa en un diferente centro laboral, con un nuevo equipo de trabajo, alumnos, familias, lugares y estilos de llevar a cabo los diferentes aspectos del proceso educativo de nivel preescolar. No era mi primer año de trabajo, pero era consciente que al vivir en un mundo diverso, aunque los estatutos prescritos sean los mismos, las formas de percibir y llevarlos a la práctica, varían; por lo cual me encontraba con la ilusión de aprender nuevas y mejores formas de llevar a cabo mi labor como docente, además de compartir lo aprendido en otros lugares donde había trabajado y durante mi formación profesional (inicial y permanente).

Lamentablemente el primer día, no pude dialogar mucho con el resto del equipo laboral, pues estábamos muy atareados con las inscripciones de los alumnos, pues el ingreso al jardín de niños era muy solicitado por la comunidad. Muchas personas se formaban afuera de la escuela desde antes del amanecer para inscribir a sus niños; por tanto solo procedí a presentarme con los compañeros de trabajo con quienes coincidí y me incorporé de inmediato a la labor asignada.

En aquella ocasión observé cómo los miembros del personal, se mostraba muy sonriente y vestía ropa similar: pantalón de mezclilla azul oscuro y playera verde fluorescente tipo polo, con la insignia y nombre de la escuela grabados. Me dieron como primera impresión, un gran valor institucional a la imagen física como signo de identidad y pertenencia; idea posteriormente ratificada por la directora y parte del equipo docente al solicitarme vestir de la misma forma para proporcionar a la comunidad externa la impresión de también formar parte del equipo del jardín de niños.

También en aquel primer momento, me llamó la atención el recurrente comentario en relación al profesor Sixto: “¡Sí!, se cambió Sixto, ahora si vamos a trabajar”. Con referencia al profesor con quien intercambie centro de trabajo.

Los días siguientes, tampoco tuve mucho contacto con el resto del equipo docente, quienes llevaban su trabajo de forma individualizada y solían permanecer la mayor parte del tiempo en sus salones. En el recreo tampoco encontré mucha oportunidad para intercambiar comentarios; pues aún y cuando coincidí con otras dos maestras en el patio destinado para jugar, como los alumnos eran pequeños y los juegos un tanto inadecuados, estuvimos ocupadas apoyándolos en afán de evitar algún tipo de accidente, dispersas en diferentes áreas del patio.

En cuanto a los tiempos de entrada y salida, todas las educadoras solían llegar o salir muy rápido con prisas para la atención de sus respectivas familias. La misma directora me instaba a proceder de igual forma, al mencionar cómo los trabajadores de apoyo se molestaban si no salíamos rápido de los salones. Sin embargo, al dialogar con ellos, mencionaron que el motivo real de su molestia era el poco o nulo valor otorgado a su trabajo, principalmente por parte de las docentes, al no fomentar en los niños el hábito de la limpieza.

Debido a las dificultades expuestas para comunicarme de manera efectiva y directa con toda la comunidad, en un inicio solo logré hacerlo con el personal de apoyo y parte de las maestras especialistas, de quienes generalmente se quejaban las demás docentes y se apartaban. Sin embargo, el entablar lazos comunicativos con los actores normalmente más segregados para participar dentro del proceso de gestión, para mí significó un buen comienzo, pues el no solo tener buenas relaciones con parte de los compañeros de labor, sino el lograr establecer acuerdos con ellos, mejoraba el trabajo mismo. El personal menos escuchado, tenían muchas propuestas valiosas, no consideradas por el sector dominante, para mejorar los procesos educativos.

El tiempo transcurría y los comentarios más frecuentes de las docentes y la directora, dentro del proceso de gestión, continuaban enfocados principalmente al profesor Sixto, sin proporcionar fundamentos lógicos y claros al respecto: “mis alumnos están más atrasados e indisciplinados porque estuvieron con Sixto”, “no consientas a los alumnos como Sixto”, “no les digas nada a los padres sobre las dificultades de sus hijos, ya hubo problemas muy fuertes con ellos por Sixto”, “las maestras se pelearon por Sixto”, “¿sabes si ya hubo problemas en la otra escuela

por Sixto?”, “díles a las maestras de la otra escuela que tengan cuidado con Sixto”, e incluso, “no quiero que vuelva a venir una patrulla para llevarse a uno de mis maestros como ocurrió con Sixto” y “la ruta de mejora de la escuela está diseñada a partir de la forma de trabajo en equipo propiciada por Sixto”.

Al parecer, aún y cuando el profesor Sixto ya se encontraba físicamente en otro centro de trabajo, parecía continuar su fantasma o recuerdo muy presente en éste jardín. Las experiencias ocurridas con el profesor solían ser la justificación para establecer las formas de proceder dentro del proceso de gestión del actual personal del centro educativo. Me resultaba difícil de creer que él solo fuera responsable de todas las dificultades del acontecer presente, más si ya no se encontraba físicamente ¿dónde quedaba el papel de los demás actores educativos?

Ante tal cuestionamiento, me propuse observar y analizar con atención al resto de los actores educativos. Fue entonces cuando me percaté de cómo algunos miembros del personal del centro educativo realizaban el trabajo de gestión de acuerdo a algunas de las categorías expuestas en el apartado anterior. Algunos de manera “individualizada”, otra parte tendía a la “simulación”, mientras el resto simplemente se “aislaban” por completo. Las actitudes descritas, provocaban que el trabajo dentro del centro educativo fuera descoordinado y un tanto incómodo y por ende, no se obtuvieran los resultados educativos deseados.

En relación al profesor Sixto, después de varios meses, la directora me comentó el verdadero problema acontecido con una de las familias de dos de los actuales alumnos, quienes levantaron una demanda en contra de él, cuando éste puso en evidencia cómo los padres golpeaban a uno de sus hijos, por medio de distorsionar la información para hacer ver al docente como el responsable del maltrato físico.

Al parecer, los comentarios realizados sobre el profesor Sixto, eran injustificados, pues procedió como se establece en los estatutos de la SEP, al informar a las autoridades para defender a uno de sus alumnos; aunque tal vez lo inadecuado, fue la forma de hacerlo, ya que al no hablar primero con los padres, éstos se sintieron atacados por el docente y decidieron manipular a su hijo para distorsionar los hechos y culparlo a él.

Lo acontecido asustó al resto del personal, quienes, en vez de apoyar al profesor Sixto, decidieron dar la razón a los padres y guardar distancia en lo sucesivo con las familias de los alumnos, sin tomar en cuenta, que no todas son iguales y que no era la primera dificultad ocurrida con esos mismos padres. Con anterioridad, a otra maestra del centro, la asaltaron y golpearon por hacer notar las dificultades de desarrollo de la hija mayor de esa misma estirpe.

Incluso yo también tuve algunas dificultades con esa familia al ser maestra del menor de sus hijos. La madre trató de distorsionar diversas situaciones de la atención educativa que se le brindaba al niño. No obstante, el mantener informadas a las autoridades correspondientes de forma oportuna, documentar todo lo ocurrido con testigos y evidencias, no solo dentro de del jardín de niños y con respecto al niño, sino también fuera del plantel y el resto de su familia. Además de actuar con discreción y tacto, además de darle atención personalizada al niño cuando éste lo requería, y fomentar en él valores como la honestidad y confianza en mí, ayudó bastante.

Fue así como de forma paulatina, disminuyeron los ataques de los padres, quienes terminaron por formarse un concepto favorable de mí como docente. Cuando anuncié la probabilidad de no estar en la institución el próximo ciclo escolar, para alegría de la directora y el resto de las docentes, la familia decidió cambiar a su hijo de institución educativa.

No era pertinente continuar con la adjudicación de responsabilidades al fantasma de Sixto, ya había pasado bastante tiempo desde su partida del centro y las críticas realizadas por parte de la supervisora, los alumnos y los familiares de éstos, tenían que ver con las formas de proceder del actual equipo de trabajo.

Al final del ciclo escolar, se reconoció la necesidad de incorporar en la ruta de mejora “el fortalecimiento del trabajo en equipo en el proceso de gestión”. De ahí la delimitación del tema de investigación de la presente tesis como: Configuración de la comunidad educativa al proceso de gestión en un centro de educación preescolar.

3. Preguntas y propósitos de investigación.

El mago de Oz.

*El hombre más sabio es el que sabe que su hogar
es tan grande como pueda imaginar.
Mago de Oz (La danza del fuego)*

Cómo mencioné al final del apartado anterior, el esclarecimiento del misterio del fantasma de Sixto, enfocó mi interés en reflexionar acerca de la importancia de cómo se configura o no la comunidad al proceso de gestión dentro de un centro educativo formal, como un medio para buscar mejorar el resto del proceso formativo; labor que cada vez recae más en las escuelas, al pasar cada vez más tiempo los alumnos dentro de estos lugares.

El hecho de que los estudiantes pasen tanto tiempo dentro de los recintos educativos, como sucede en las escuelas de tiempo completo y en los cursos de verano, me llevó a recordar la famosa frase “la escuela es como el segundo hogar”, aunada a otra historia clásica de la literatura infantil y juvenil, “El mago de Oz”, en donde, una de sus principales frases es “no hay lugar como el hogar”, razón motivadora del personaje principal Dorothy, para enfrentar múltiples dificultades bajo el firme propósito de regresar a casa. Entonces, si la escuela también es como el hogar, y es tan importante como para enfrentar miedos personales y vencer grandes dificultades como las presentadas a Dorothy, me parece que vale la pena impulsar a los actores educativos al descubrimiento de aquellos aspectos que han influido de alguna forma para integrarse o no como comunidad dentro del proceso de gestión, pues ello influye en el ambiente social del centro educativo.

Y ya que hablo acerca del ambiente, me parece pertinente mencionar, como éste no es un elemento conformado sólo por factores materiales, sino también y especialmente, por la forma de relacionarse y sentir de quienes se encuentran dentro de él.

Como maestra de preescolar, me han recomendado tanto autoridades educativas, como supervisoras y directoras, favorecer óptimos ambientes de aprendizaje, a través de tomar en cuenta a todos los alumnos, haciéndolos

participes de cada una de las actividades a realizar, desde el momento de la planeación y organización de éstas en el proceso de gestión. Por ello se ha dado el auge de métodos como el de proyectos, en donde las y los docentes jugamos el papel de guías y orientadores, para que los mismos alumnos sean quienes construyan sus procesos de aprendizaje, vinculados a los propósitos educativos establecidos.

Otro aspecto sumamente enfatizado desde la formación inicial de las maestras de educación preescolar, es desarrollar en nosotras mismas las competencias a fomentar en nuestros alumnos, pues de otra forma, ¿cómo podemos enseñar algo que nosotras mismas no poseemos? los niños aprenden más por lo visto y vivido de forma cotidiana, que lo solamente escuchado. Es fundamental dar nosotras el ejemplo. Por tanto, si deseamos la integración de los alumnos de forma colaborativa desde el proceso de gestión, los adultos debemos también lograr hacerlo al interior de los centros educativos.

Por tanto, el momento de gestión, es un elemento clave, no solo para dar un buen ejemplo a los alumnos, sino también para generar ambientes favorables o desfavorables dentro de los mismos centros y actuar de forma colaborativa o no. Estas circunstancias aunadas a lo acontecido dentro de la anécdota del “Fantasma de Sixto”, en donde los actores educativos se veían fuertemente influidos por experiencias pasadas, me llevaron a formular las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo impactan las trayectorias de los actores educativos en la forma de actuar y relacionarse dentro del proceso de gestión?
2. ¿Por qué razones o motivos los actores educativos se han configurado o no a la comunidad dentro del proceso de gestión?
3. ¿Cómo conciben y viven el proceso de gestión los diferentes actores educativos?

En concordancia a las preguntas de investigación, los tres propósitos básicos de la presente investigación fueron:

1. Detectar aspectos relevantes en las trayectorias de los actores, previos a su llegada al centro educativo, que han influido en su forma de actuar dentro del

proceso de gestión y como ello influye en el proceso de configuración de la comunidad a éste.

2. Identificar la forma en cómo se ha configurado o no la comunidad dentro del centro educativo preescolar, así como las posibles razones que ayuden a comprender la forma actual de actuar dentro del proceso de gestión.
3. Comprender el sentido otorgado a la gestión, por parte de los diferentes actores educativos y la influencia de ésta en la forma de participar o no en el proceso.

Como es visible, la presente investigación sobre el área de gestión se centra principalmente en las personas que lo efectúan o deberían llevarlo a cabo, así como en el aspecto de integración o no de éstas a dicho proceso. Para ello planteo la necesidad de indagar dentro de las trayectorias individuales de cada actor y de todos como institución. Concibo la idea de trayectorias, como caminos de vida transitados que han impactado, y de cierta forma direccionado, las formas de pensar y proceder de los actores educativos, las cuales no son lineales, sino, en movimiento y en constantes cambios, como plantea Bourdieu (1997).

Tal vez con los elementos expuestos parecería haber conseguido luz verde para proceder con el proceso de indagación, sin embargo, aún falta un elemento preliminar relevante, me refiero al estado de conocimiento acerca del tema específico, el cual consta del análisis de las principales vertientes ya trabajadas con el fin de no caer en algo repetitivo. Por ello, en el siguiente apartado analizo los caminos transitados en la investigación de la gestión en el ámbito educativo.

4. Estado del conocimiento en gestión.

Historia clínica familiar para el embarazo intelectual.

*La historia no es mecánica porque
los hombres son libres para transformarla*
Ernesto Sábato

Una vez gestado el problema que me interesa indagar, la forma en cómo se configura o no la comunidad en el proceso de gestión dentro de un centro educativo

preescolar de zona urbana mexicana; además de los aspectos a indagar e intervenir respecto de ello, me fue relevante buscar como en cualquier embarazo, algunos elementos en la historia particular de la familia de gestión que puedan incidir en el presente estudio, en éste caso, los caminos transitados en el ámbito de la investigación del tema, en aras de partir de ellos sin repetir el camino ya andado.

Entre las investigaciones nacionales sobre el tema de gestión, encontré como trabajo pionero el realizado por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN); por Rockwell (1986) en “De huellas, bardas y veredas”, en éste, si bien no emplea el término tan explícitamente, al centrar gran parte de su tema de indagación en el aspecto organizativo y pedagógico del proceso educativo, aspectos que trastocan parte de la gestión, marcó la pauta para que en la década de los noventa, retomaran el tema como tal. Por ello se puede determinar al DIE como la institución precursora en la pesquisa sobre esta naciente área.

Al continuar con la revisión en las investigaciones del DIE sobre el tema de gestión, encontré que éstas podían englobarse en tres principales áreas de interés: la de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), la de supervisión y el de las acciones del director.

Dentro del tema de los CTE, destaca el trabajo de Ezpeleta (1990), quien aunque no emplea tampoco propiamente el término de gestión, su investigación corresponde a esa área, al ser los CTE uno de los principales espacios dentro de los cuales se realiza el trabajo de gestión. En este trabajo Ezpeleta devela la estructura jerárquico-burocrática de los consejos técnicos y recomienda se realicen transformaciones radicales en sus estructuras y manejo; así como otros aspectos aledaños importantes relacionados con el proceso de gestión, tales como la supervisión y el reconocimiento a la tarea profesional del maestro.

Posteriormente, nuevamente Ezpeleta, pero en esta ocasión en colaboración con Furlán (1992), compilan los trabajos presentados por autores mexicanos, españoles y sudamericanos, en el seminario internacional de “La gestión pedagógica de los planteles escolares: práctica, problemas y perspectiva analíticas”, celebrado en la ciudad de México en 1991. En dicho trabajo aparecen

por primera vez los términos de gestión pedagógica y gestión escolar, aunque sin hacer suficiente distinción entre ambos términos, ni una visión común sobre ellos.

Poco tiempo después, otra vez Ezpeleta, ahora en asociación con Weiss, en 1994, realizan un proyecto de investigación sobre la evaluación del impacto del Programa para abatir el rezago educativo, en donde dedican un apartado especial al tema de la supervisión vista como un obstáculo para la enseñanza en las escuelas del medio rural indígena.

En el mismo año (1994) aparece el trabajo de Álvarez (citado en Arriaga, 1996) sobre el fortalecimiento de la supervisión de la educación básica en el DF; muestra cómo las principales dificultades de éstos para realizar su labor son: la excesiva carga administrativa, la falta de preparación y actualización, además de la falta de integración del personal en las escuelas; aspectos que en la actualidad aún detecto en algunos comentarios de supervisoras.

Por su parte, Fierro y Rojo, también en el mismo año (1994), retoman el tema de los CTE, en donde proponen que éstos sean un espacio de formación de maestros y fortalecimiento de la gestión pedagógica, tal y como se pretende hacer en la actualidad, como parte del fortalecimiento de la calidad de la educación y en atención a las recomendaciones de la OCDE.

En 1995, destaca el texto de Zorrilla (1995), quien coordinó una investigación con los supervisores escolares del Estado de Aguascalientes; narra experiencias exitosas en la renovación del trabajo de los supervisores por medio de una participación colegiada, aspecto que retomo en mi proyecto de investigación, para enriquecer el proceso de gestión.

En relación con el tema de los directores, destacan los trabajos de Pastrana (1997), sobre la trama entre la dirección y la organización de la escuela primaria y el de Sandoval (2000) quien dedica un capítulo al análisis de la gestión en la escuela secundaria.

Una vez concluida la búsqueda en el DIE, redireccioné la indagación en otras instituciones, como es la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), quien se dio a la tarea de recopilar diversas investigaciones nacionales e internacionales sobre el tema de gestión, para incorporar éste elemento dentro del Programa para

la Modernización Educativa Salinista (PME) y el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, Zedillista. Momentos cruciales para impulsar el cambio del estilo administrativo al de gestión, como he narrado.

Otra institución trascendental que intervino con sus investigaciones para favorecer los programas sobre el tema de gestión, fue la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), centro educativo de alto nivel académico y prestigio dentro de nuestro país.

Dentro de los trabajos de la UPN, encontré, el de Rivera (2001) quien trata el tema específico de gestión escolar en las secundarias técnicas y en los directores y supervisores de educación preescolar y primaria. Finalmente concluye que son muchos los temas a indagar al respecto, por ello propone una amplia agenda de investigación al respecto.

En cuanto a trabajos de investigación en tesis de nivel licenciatura y posgrado de la UPN, relacionadas con el tema de gestión, encontré 370. La mayoría se centran en el papel de las directoras y programas complementarios como escuela de calidad, prevención de maltrato y lectura; así como, en menor grado, a aspectos relacionados con la evaluación. Donde encontré un poco más relación con el tema propuesto para este proyecto, fue en los trabajos de Hilario (2012) “La gestión educativa como una estrategia para mejorar la productividad en una institución” y el de Cabrera (2013) “Gestión de la autoevaluación escolar”.

Hilario (2012) plantea la autoevaluación escolar para elevar la calidad de la educación, como parte de las políticas educativas y el discurso oficial, con la implementación de estrategias como el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Dentro del PEC advierte cómo las autoevaluaciones escolares se llevan a cabo solo para fines administrativos y no para mejoras reales de los procesos educativos, con instrumentos que no recogen información relevante para reflexionar y fomentar avances en la calidad educativa, sino para responder a políticas y objetivos externos; por esta razón invita a profundizar más en el sentido informal, invisible y cotidiano del proceso educativo; aspectos que planteo indagar a través del presente proyecto, con una perspectiva más humanista.

Por su parte, Cabrera (2013), vislumbra la relevancia de la función del director como asesor colaborativo y facilitador del conocimiento, mediante la articulación, mediación y optimización de los programas institucionales; así como el desarrollo del pensamiento crítico para una evaluación de calidad de los alumnos; además de considerar la presencia de mucha carga administrativa y tiempos reducidos, que complican el llevar a la práctica un verdadero trabajo colaborativo para el proceso de gestión en el nivel de educación primaria.

Como se puede ver, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema de gestión en instituciones como el DIE y la UPN, surgen principalmente tras la promoción e interés por parte de la SEP en el tema, como la publicación de La Guía del Director (SEP, 1992), que finalmente, resultó ser una antología completa de lecturas base sobre el tema de gestión, con subtemas como el de dirección eficaz y la organización del tiempo.

Otra publicación trascendental impulsada y retomada por la SEP, es la de Schmelkes (1995), "Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas", no solo en el tema de gestión, sino también para marcar la pauta de los CTE y del Proyecto Escolar (PEC). Torna el proceso de gestión en una herramienta primordial para la organización de las escuelas y para elevar la calidad de éstas; con el liderazgo del director, el enfoque de calidad total y la investigación internacional sobre efectividad escolar en países sajones, como elementos claves, para marcar las directrices educativas.

Por su parte en el PDE 1995-2000 se señala como, para elevar la calidad de la educación es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión con cierto margen de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa (Poder Ejecutivo Federal, citado en SEP, 1997:9). De igual forma, este programa refiere cómo el proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativo-formativa mediante la cual las escuelas definen sus objetivos, establecen sus metas y generan compromisos compartidos (Poder Ejecutivo Federal, 1996:44).

Como se puede ver, el auge sobre el tema del proceso de gestión en el ámbito educativo de nuestro país es relativamente nuevo, con investigaciones

principalmente focalizadas en los actores del sector directivo y aspectos de corte administrativo, dentro de los cuales se ha comenzado a vislumbrar la importancia de un trabajo colegiado. Se advierte la necesidad de incrementar la investigación al respecto con el fin de elevar la calidad de la educación.

También dentro del estado del conocimiento sobre el tema de gestión, Guerra (2008) plantea cómo, dentro del ámbito educativo, el tema de la gestión ha ocupado por años un lugar secundario tanto en el campo de las disciplinas, como de la investigación aplicada y conceptual, en base a las siguientes posibles razones:

- Se piensa que las escuelas son organizaciones simples que no necesitan una profundización en el análisis de su funcionamiento.
 - Se relega la organización a una cuestión ordenancista, alejada de la práctica, que depende solo de las instancias superiores de la administración, que son las encargadas de regular el funcionamiento de los planteles.
 - Se concede un papel preponderante al proceso enseñanza-aprendizaje propiamente dicho, atribuyendo a la organización un carácter meramente subsidiario.
 - No existen investigaciones concisas sobre organización escolar.
 - La formación, actualización, superación y el ejercicio profesional docentes y directivos han sido eminentemente de carácter disciplinar.
- (p.10)

Ante los puntos citados, Guerra concluye la evidente necesidad de profundizar en investigaciones de corte cualitativo para ir más allá de la aplicación de elementos meramente administrativos, de sentido común, individualista y emergente, sin la visión del proceso a mediano y largo plazo.

De igual forma, Guerra reconoce, dentro de la evidencia resultante de las escasas investigaciones abordadas hasta el momento sobre la gestión, una fuerte influencia de factores organizativos y culturales para determinar y estructurar los tipos y niveles de interacción de los diferentes actores educativos, que a su vez determinan el resto de las acciones educativas; así como el logro o no de los propósitos determinados, actualmente manejados como logros en relación a la tan citada calidad educativa.

Con lo evidenciado en el estado de conocimiento respecto al tema de gestión, con el presente proyecto pretendí centrarme en el aspecto cualitativo del pensamiento de los actores y de la cultura educativa, lo que determina las diferentes

formas de aterrizar directrices igualitarias de diferentes formas, de acuerdo a aspectos humanos y subjetivos de los habitantes de cada uno de los centros, como son las tradiciones, costumbres, creencias y rutinas preestablecidas.

Así mismo, pretendí ampliar la indagación acerca del proceso de gestión a todos los diferentes actores educativos, para ir más allá de solo los directivos y docentes, dado que todos realmente forman parte de los centros y por tanto influyen de alguna u otra manera en el acontecer diario del mismo, por lo cual me parece indispensable incluirlos, en los momentos en donde se gestan, se realizan y se evalúan las actividades de los centros educativos formales.

¿Acaso no se recomienda hacer a los alumnos partícipes activos de sus aprendizajes desde el momento de la planeación, a través de métodos como el de proyectos? Pues lo mismo sucede con los adultos, ¿cómo pretender que se interesen e involucren totalmente en actividades educativas si no se les toma en cuenta para la planeación y evaluación de las mismas, es decir el momento de gestión? Además, recordemos los actuales postulados de las autoridades educativas acerca del fortalecimiento del sentido de identidad institucional y trabajo colaborativo.

Con tales fines, decidí partir de la indagación de las concepciones, formas de participar y relacionarse de los diferentes actores educativos dentro del proceso de gestión, en aras de analizar cómo estos factores afectan la configuración de la comunidad en dicho proceso; con el propósito de facilitar, no sólo la comprensión del mismo, sino también la identificación de algunos elementos clave dentro de la información proporcionada por ellos que pudiera ser útil para posteriormente poder realizar un proyecto de intervención y así fortalecer o mejorar este aspecto del proceso educativo fundamental; además de marcar un precedente para el análisis personal o grupal de ustedes lectores respecto al tema.

CAPITULO 2

MARCO REFERENCIAL

EL JARDÍN SECRETO

CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL. EL JARDÍN SECRETO.

*Y aunque el petirrojo no respondió
porque su pico estaba ocupado,
Mary supo que cuando se fue volando
con su ramita hasta el rincón del jardín,
la negrura de su ojo brillante como una perla de azabache
significaba que no contaría su secreto por nada del mundo
Frances Hodgson Burnett*

Una vez tomada la importante decisión de gestar a mi bebé y sentado las bases de la historia clínica familiar, lo recomendado por los médicos especialistas fue estudiar mis características específicas y las etapas de desarrollo por las que transitaría durante el embarazo, para construir de alguna forma un marco teórico sobre el cual basarme para comprender mejor el desarrollo del mismo y prever posibles dificultades o necesidades.

De igual forma en el proceso de investigación, una vez clarificado el tema de indagación y los caminos transitados en el ámbito de las pesquisas sobre el tema, era el momento de construir un marco teórico contextual, a fin de entender mejor el desarrollo de la trama de indagación determinada acerca de la configuración de la comunidad en el proceso de gestión en un centro de educación preescolar.

La forma de comportarse, los roles a desempeñar de cada uno de los actores educativos, así como la forma de realizar diferentes actividades de este complejo proceso formativo de gestión y los elementos a tomar en cuenta dentro de éste, no son dados al azar y aspectos personales; existen puntos de unión que intersectan la participación de todos en ésta parte del asunto educativo.

Por tanto, el presente capítulo corresponde principalmente al esclarecimiento de parte de la red de concepciones y principios postulados social y legalmente por quienes conforman la gran élite intelectual especializada sobre el tema de la gestión, así como algunos temas aledaños que también intervienen dentro del tema concreto de indagación propuestos, tales como el mismo vocablo de gestión, comunidad, institución, creencias, hábitos y aspectos curriculares y contextuales del nivel educativo preescolar respecto al tema.

La intención de este capítulo es interrelacionar algunos aspectos que, si bien de cierta forma son conocidos por parte de quienes se encuentran inmersos en el medio de forma aislada, no son normalmente interrelacionados ni plenamente reconocidos por todos los actores educativos encargados de intervenir en la práctica educativa preescolar, lo cual hace de estos aspectos una especie de “jardín secreto”.

1. Historia y nacimiento del término gestión en el ámbito educativo

*Una invención podría no tener éxito,
pero diez años más tarde alguien
hace lo mismo con algunos cambios imperceptibles
y tiene un rotundo éxito
Peter Drucker*

En aras de entender mejor el elemento principal de la investigación que es la “gestión”, me pareció pertinente remontarme, no solo al surgimiento de ésta, sino a dos de sus principales antecesores como son la “organización y la administración escolar”.

Dentro de la teoría clásica, en donde Fayol es uno de sus máximos representantes, definen la “administración” como un asunto donde convergen acciones como planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar una institución, con el objetivo prioritario de la eficacia de ésta, por medio de alcanzar las metas previstas, a través de dispositivos como la autoridad, disciplina y estabilidad. De igual forma, dentro de la teoría clásica conciben el término “organización” como la estructura jerárquica en donde se especifican los diferentes papeles a asumir por parte de los actores, así como los niveles de poder de éstos, al designar tanto los puestos, funciones, líneas de autoridad y subordinación.

Por su parte dentro de la teoría científica, representantes como Taylor, ven como finalidad de la administración mantener bajos costos de producción, por medio de conservar comunión de intereses entre el empleador y los subordinados, realizar supervisiones, además de optimizar tiempos y acciones; aspectos aún detectables dentro de la actual supuesta gestión, en donde quienes se consideran como

máximas autoridades, supervisan de forma constante a los diferentes actores educativos y exigen, dentro de los rasgos de la normalidad mínima, que todo el tiempo se realicen tareas de índole educativa.

Una tercer corriente teórica de la administración es la del enfoque humanista, la cual propone humanizar y democratizar el proceso administrativo, así como la necesidad de incorporar la estimulación social y psicológica por arriba de la material o económica. Esta corriente ve a las organizaciones como sistemas sociales con dos principales funciones, la económica (proporcionar un bien o servicio) y la social (bienestar de los miembros).

Otra de las teorías administrativas, es la neoclásica, con énfasis en los aspectos prácticos, obtención de resultados concretos y aspectos conductuales, razonamientos por los cuales propone el desarrollo de normas de acción como los planteados dentro del “Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación preescolar en el Distrito Federal”, “Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del DF”, además de los perfiles deseables de los planes y programas de estudio, así como en la Ruta de Mejora (RM) y Plan Estratégico Anual (PEA), dentro del ámbito educativo actual.

Fue hasta inicio de los años ochenta del siglo pasado, que algunos países como Francia, Inglaterra, Suecia y, posteriormente, España, establecieron algunas políticas generales orientadas hacia la formación específica de la gestión para directivos de centros escolares de cada sistema educativo.

Como se puede ver, las diferentes teorías administrativas no solo son la base sobre la cual se finca la gestión, sino también proporcionan elementos visibles dentro del actual enfoque estratégico, el cual describiré más adelante. No obstante, es relevante enfatizar que administración y gestión, aún y cuando poseen cierta familiaridad histórica dentro del sector educativo, no son sinónimos. La UNESCO postula que la diferencia entre administración y gestión se relaciona principalmente en el nivel de comprensión tratamiento de las unidades y problemáticas educativas.

Los modelos de administración escolar resultan, a todas luces, insuficientes para trabajar sobre... problemas en el contexto de sociedades cada vez más complejas, diferenciadas y exigentes de calidad y pertinencia educativa... La transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo ciertos

principios centrales [como el] fortalecimiento de la cooperación profesional a todo nivel, integración de funciones antes separadas como diseño y ejecución, reorganización de la comunicación a partir de redes y, sobre todo: la generación de nuevas competencias de alto orden. (UNESCO, 2000:19)

Como es visible, la gestión va más allá de lo que es la administración, al no solo incorporar este elemento dentro de sí mismo, sino varios más. Por tanto, el proceso de gestión se puede considerar como un elemento integrador, al unificar el aspecto administrativo al de organización, además del pedagógico y el comunitario, de los cuales hablaré más adelante. Pero por ahora continuemos con la historia de cómo se introdujo el proceso de gestión al ámbito educativo en afán de comprender mejor lo planteado hoy en día en este ámbito para direccionar el proceso.

En España, a mediados de la década de los ochenta, se realizó un análisis comparativo sobre la calidad en la educación básica de los centros públicos y privados, en donde se distinguió la gestión como factor clave en las diferencias entre ambos tipos de escuelas; concretamente a partir del conocimiento y manejo de este nuevo concepto y proceso. Ante tal hallazgo, se decidió hacer obligatorios, para los directivos de escuelas públicas, su formación sobre gestión, desarrollo colegiado del proyecto escolar y participación social en la educación. El propósito era que una vez llevada a la práctica, la gestión promoviera una mejora permanente en la calidad de los servicios educativos.

En México emerge el proceso de gestión ante la dificultad para interrelacionar el conjunto del sistema educativo. El concepto de “gestión” llegó a través de autores franceses representativos del análisis y del enfoque no directivo de Rogers. Uno de los primeros trabajos en considerar el término de “gestión pedagógica” fue el publicado por Ezpeleta y Furlán en 1992, como producto escrito del seminario internacional efectuado en nuestro país con la asistencia de investigadores mexicanos, latinoamericanos y españoles “La gestión pedagógica de los planteles escolares: práctica, problemas y perspectivas analíticas”. Dentro de esa obra definen la gestión pedagógica de la siguiente forma:

Más que ajustarse a la idea de administración, se aproxima a la idea de gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte

de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma. (p. 141)

En el mismo año (1992), Sacristán retoma a Husen para definir la “gestión escolar” como: “El conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones dedicadas al empleo, lo cual se diferencia de las actividades no relacionadas con los componentes no humanos de la organización, como los locales, finanzas y equipamientos” (p. 66).

Una definición posterior, un poco más completa, sobre “gestión”, es la del creador y difusor del proyecto escolar, Antúnez (1998) quien enfatiza que la expresión, por sí misma, no es útil para explicar de manera suficiente y precisa el alcance de todas las situaciones representadas.

Gestión: Conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo... movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y resultados. (p. 61)

Por su parte Casassus (1997) dentro de la “Antología de gestión escolar” proporciona varias definiciones del término “gestión” que se complementan entre sí. Como uno de sus conceptos clásicos plantea “capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización” (p.17-18), es decir, la forma de articular los diferentes elementos del proceso educativo con que se cuenta para la obtención de los objetivos planteados.

Dentro de la vertiente de la corriente de identidad, el mismo Casassus (1997) describe la gestión como “la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra” (p.18). Por tanto, la gestión no solo consiste en reunir los elementos con que ya se cuenta para llevar a cabo el proceso educativo, sino también en generar y reunir nuevos recursos para lograr lo que se proponen.

Desde la visión de representaciones, Casassus (1997) presenta la gestión como “la capacidad de articular representaciones mentales” (p.18). Por tanto no solo

se trata de integrar elementos palpables y materiales, sino también abstractos, incorpóreos y diversos, como son las diferentes formas de pensar de los actores de un mismo centro educativo.

También, dentro de la perspectiva lingüística, Casassus (1997) elabora una definición más de gestión, como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción” (p.18), en donde destaca como un espacio de negociación verbal para la concreción del proceso educativo.

De igual forma, Casassus (1997) vincula el proceso de gestión al de aprendizaje de la siguiente forma: “como un proceso de aprendizaje orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno” (p.18-19). Como se puede ver, la gestión también es un elemento útil de formación continua tanto personal como colectiva en aras de responder mejor a situaciones concretas en espacios y tiempos específicos.

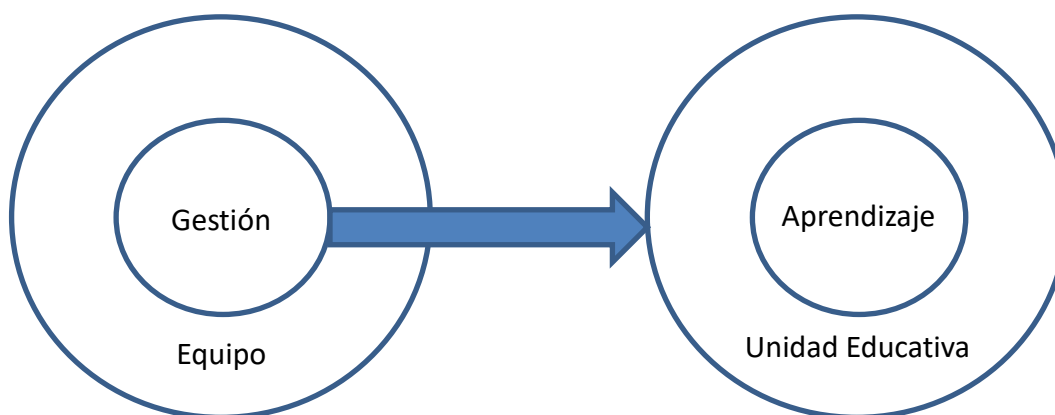
A manera de conclusión preliminar después de dar muestra de las diferentes definiciones citadas, Casassus plantea sobre la gestión: “tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción” (p.18). En concordancia a la postura elaborada por Casassus, en el presente estudio pongo en relieve las formas de relación de los sujetos que interactúan dentro del proceso educativo en la gestión, como uno de los factores claves para determinar la manera en cómo ésta se efectúa y resulta. Por tanto, uno de los principales elementos teóricos que fundamentan este trabajo, es la idea propuesta por Casassus, acerca de cómo las diferentes teorías de la acción humana son el fundamento de los diversos modelos de gestión, al ser un elemento clave en cualquier investigación para comprender de forma adecuada cómo se efectúa el proceso de gestión.

La acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera. (Schon y Agyrss, dentro de Casassus, 1997:18)

También dentro de la postura de retomar la gestión como un proceso de acción, Pozner define la Gestión Escolar (GE) como “el conjunto de acciones,

relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (p.35). En este enfoque, la gestión parece ser un proceso principalmente indicado para los actores que forman parte del equipo directivo dentro de un centro educativo netamente escolarizado, en donde el resto de los actores integrantes de la comunidad educativa, son relegados a un papel secundario. ¿Tendrá algo que ver éste primer enfoque patentado por la SEP en la forma en cómo se desarrolla tradicionalmente el proceso de gestión dentro de los centros educativos? Posiblemente se vislumbre dentro del capítulo cuatro, por medio del análisis de la información recabada en la investigación de campo.

Figura 1. Esquema a partir de la definición de GE.



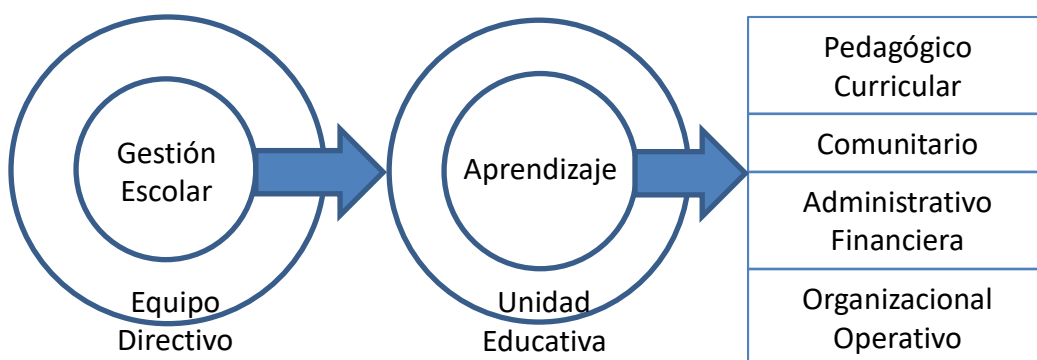
Fuente: Pozner (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE. P.35.

En concordancia, Pozner (1997) considera que la principal función del equipo directivo dentro del proceso de gestión, es vincular la totalidad de las cuatro dimensiones de dicho asunto para diseñar las prácticas educativas a realizar: pedagógico-curricular, comunitaria, administrativa-financiera, y organizacional-operativa.

La dimensión pedagógico-curricular, es la relativa a los aspectos concretos de aprendizajes, denominada como principal razón social de los centros educativos. En cuanto a la dimensión comunitaria, normalmente se hace referencia a la relación

con el entorno social y las familias de los alumnos (aun y cuando los mismos integrantes de la institución también pueden conformar una comunidad). Con respecto a la dimensión administrativa-financiera ponen el acento en los insumos materiales, así como en la obtención y repartición de los mismos de la mejor forma posible. La organizacional-operativa es la dimensión determinada como la encargada de articular el funcionamiento del resto de las otras dimensiones.

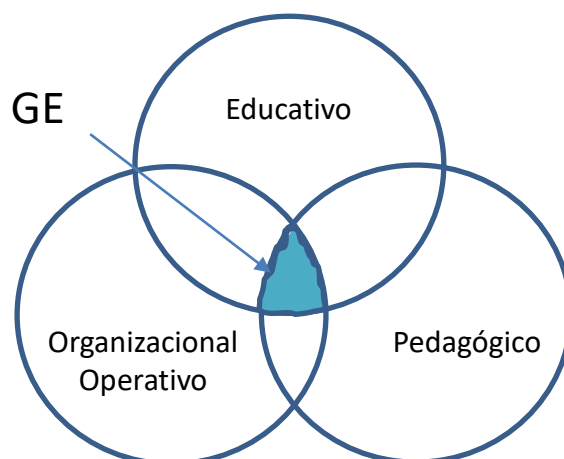
Figura 2. Esquema de las dimensiones de GE.



Fuente: Pozner (1997) La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE. P. 36.

A través de la clarificación y concientización de la importancia de las diferentes dimensiones gestivas expuestas, se espera que en los centros educativos superen lo que Pozner (1997) señala como “obsesión por administrar” y en su lugar opten por la GE de una forma integral, consciente, transformadora y participativa. Con este sentido, Obin y Cros (1991) esquematizan la vinculación de los dominios o ámbitos de la GE, en donde reconocen la importancia y pertenencia de los colegios como organizaciones en ámbitos sociales específicos.

Figura 3. Vinculación de dominios o ámbitos de la GE.



Fuente: Obin y Cros (1991). Dentro de Pozner (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE. P. 37.

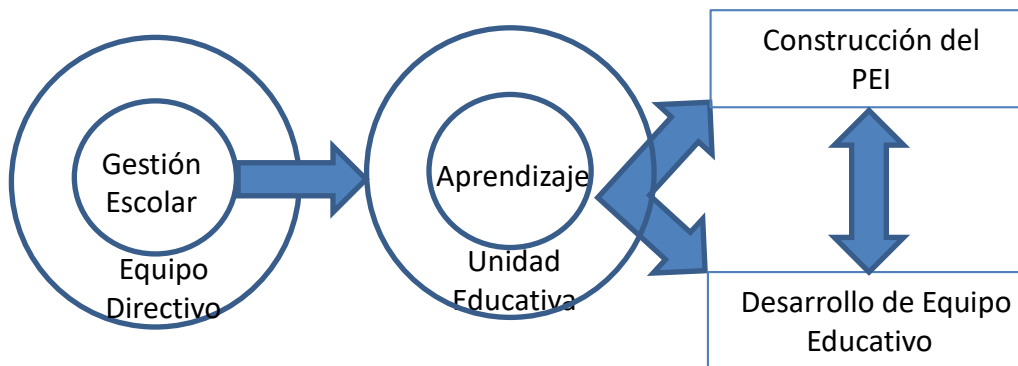
Dentro de esta triada de dominios, el educativo corresponde al valor formativo y social. En el ámbito pedagógico a las metodologías y estrategias para generar aprendizajes significativos y desarrollar potencialidades. Mientras que en el organizacional operativo al estudio y movimientos para el desarrollo de los otros dos ámbitos por medio de su articulación y construcción.

A la par Pozner (1997) señala dos acciones básicas para el desarrollo de la GE: elaboración del proyecto institucional y el desarrollo de equipos de trabajos.

El Proyecto Escolar Institucional (PEI) como la mayor herramienta intelectual mediante la cual se organiza, informa, direcciona y evalúa el resto de las acciones a realizar por parte de la totalidad de los actores educativos. Es también dentro del PEI donde se definen objetivos, metas y compromisos compartidos.

El desarrollo de trabajo en equipos como la acción dentro de la GE de “organizar los talentos presentes” en el centro, con el fin de que cada uno de los actores educativos asuman un mayor protagonismo dentro de la institución y proceso educativo, acorde a sus capacidades.

Figura 4. Acciones básicas de la GE.



Fuente: Pozner (1997) La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE. P. 38.

Pese a que en un inicio, al insertar el término de gestión al ámbito de educación básica, se postulaba más por la denominada como “escolar”, actualmente se ha dado un giro, ante lo cual, quienes se consideran como las autoridades educativas federales apuestan por la de tipo “estratégico”.

Una intervención sistémica y estratégica supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones a reinventar para lograr los objetivos que se plantean, supone hacer de la planificación una herramienta de gobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención... [Por su parte] la planificación estratégica es el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades... es un cálculo que a partir de las situaciones existentes se orienta a las metas y objetivos, con una clara visión, resguardando los aspectos de implementación sin olvidar su evaluación. La intervención será sistémica si contempla la totalidad de la organización, sus interrelaciones, sus objetivos y fines, así como la vinculación con los contextos. (UNESCO, 2000:23)

Con el advenimiento de la gestión de tipo estratégico con características como las postuladas por la UNESCO, se vislumbra un cierto desbalance entre las diferentes dimensiones, en donde parece nuevamente proporcionarse más peso al ámbito administrativo entremezclado con el político, el cual podría ser una nueva dimensión del proceso de gestión. Pareciera que se planteara poner al resto de las

dimensiones interconectadas a favor del ámbito administrativo, como es evidente por medio del uso de reiteradas terminologías como “objetivos”, “metas” y “fines” en lugar de propósitos, vocablo más abierto (y por tanto pertinentes dentro de un sector tan diverso como el educativo); “gobierno” en vez de coordinación (aspecto más integrador); “demandas” en sustitución de necesidades; así como “cálculo”, palabra principalmente utilizada dentro del área económico administrativa.

Al respecto de la gestión estratégica, Casassus (1997) la plantea dentro de un marco conceptual, técnico e instrumental específico que orienta los cambios institucionales actuales. Casassus establece la crisis financiera de la década de los ochenta como un precedente directo para el posterior surgimiento estratégico como tal, al incrementarse en ese entonces la tendencia a vincular el aspecto financiero y comparativo al proceso de gestión, con la intención de “hacer emerger una organización a través de una identidad institucional” (p.23).

Con éstos precedentes, se logra situar a las organizaciones dentro de un contexto cambiante, para el cual el elemento de planeación con vista hacia el futuro deseable es un elemento indispensable. Como los máximos representantes del modelo estratégico reciente, Casassus (1997) reconoce a Ackoff, Porter y Steiner.

Por otro lado Casassus (1997) define la visión estratégica con un sentido a futuro, en base al cual se construyen una serie de normas o estrategias que conecta a las organizaciones con su entorno para conseguir llegar a donde se desea una y otra vez, como una especie de cadena interminable pues el llegar al escenario proyectado, es señal de elaborar uno nuevo, para comenzar de nuevo el proceso, como sucede dentro de los centros educativos con el PEI.

De igual forma Casassus, postula que el uso del elemento “estrategia”, incorpora dos aspectos fundamentales: el carácter de tipo “estratégico” como sinónimo de “normas”, y el “táctico” como el diseño de la ruta para utilizar los medios en vista a alcanzar lo que se desea. También Casassus reconoce la base de pensamiento de “tipo militar” del enfoque estratégico en donde si bien se da un cierto lugar a las identidades de las organizaciones, asimismo sitúa a éstas y a las personas que las integran en una especie de “aliados” y “enemigos”. ¿Me pregunto si bajo ésta visión es que se establecen o no las comunidades en el proceso de

gestión? Ello se evidenciará en el capítulo cuatro destinado al análisis de la investigación de campo.

Finalmente Casassus (1997) define la gestión estratégica como “la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros)” (p. 23).

Como he evidenciado, la gestión de tipo estratégico retoma aspectos innegables a tomar en cuenta, como es la existencia de una sociedad muy cambiante, el visualizar de forma concreta y clara lo que se desea para tomarlo en cuenta en todo momento como guía de nuestras acciones, así como la importancia de los aspectos financieros dentro de una sociedad capitalista dentro de la cual vivimos. No obstante, también trae consigo varios riesgos, como el de sobreponer los aspectos citados ante otras necesidades relevantes dentro del proceso educativo, así como al resto de las dimensiones gestivas. Otro peligro puede ser actuar bajo una visión cerrada que genere poner solo atención en los fines sin importar los medios; es decir, la manera en cómo se llevan a cabo los procesos, con lo cual no solo se dificulta la articulación de toda la comunidad como partícipes activos del proceso de gestión, sino también puede llegar a poner en riesgo el bienestar de todas las personas que le integran, al sobreponer a unos sobre otros por medio de las evaluaciones estandarizadas y el programa de estímulos-sanciones.

Ante tales riesgos, tal vez no sea tan descabellado indagar otros tipos de gestión que no diluyan la importancia de la atención a la diversidad de contextos con evaluaciones y normativas estandarizadas, en donde sean más abiertos y humanistas.

Un tipo de gestión que engloba tanto la escolar y la estratégica es la educativa, la cual abarca de forma genérica lo que es este sistema. Por tanto se hablaba de “Gestión del Sistema Educativo” (GSE). Rivera (2010) reseña la GSE de la siguiente forma:

...la noción de gestión educativa es utilizada para referirse a procesos institucionales, organizacionales o escolares que abarcan una gran diversidad de objetos, sujetos y actividades que exceden con mucho la dimensión meramente administrativa...En su proceso de formalización como

disciplina, la gestión educativa se ha nutrido de aportaciones procedentes de materias tan diversas como la sociología, las ciencias políticas o la economía, lo que destaca su configuración multidisciplinaria... (p.61)

Como es visible, de cierta forma la GSE posee características similares a la GE integradora, destinada a centros educativos, relevancia más allá de aspectos meramente organizativos y administrativos, en donde también son primordiales los actores implicados y aspectos pedagógicos.

Entre las diferencias de la GE y la GSE, además de la cuestión de temporalidad, puede radicar en que la segunda es aplicable no solo a las instituciones de tipo escolarizado, sino también a otras instancias institucionales inmersas dentro del sistema educativo formal; me refiero a los diversos departamentos o áreas que de cierta forma apoyan el proceso formativo (coordinaciones y demás organizaciones integradas a la SEP), así como el eslabón educativo preescolar, el cual aún y cuando ha sido integrado desde el 2006 al nivel básico, no ha renunciado formalmente a la definición de éste como un nivel previo al escolar, en donde el desarrollo de los alumnos es fomentado de forma más libre y abierta (para mayor explicación acerca de lo que caracteriza a éste régimen educativo, ver anexo V).

Sin embargo como la misma Rivera (2010) menciona, al resultar la GSE muy amplía, fue un modelo, en palabras de la propia especialista, "difícil de asir", al dificultar la identificación de ámbitos de acción concretos.

Otra opción poco estudiada de reciente nacimiento, es la Gestión Rizomática (GR) propuesta por Deleuze y Guattari (2012), planteada en base al rizoma botánico, donde un organismo puede beneficiarse a través de los múltiples elementos que lo conforman, al encontrarse éstos unidos entre sí de diversas maneras. Las partes del organismo no siguen líneas de subordinación jerárquica en donde unos se coloquen sobre otros aplastándose entre sí, por el contrario, su acomodo es diverso y cooperativo para subsistir, sin conflictos entre ellos.

En la postura GR, se define al organismo como relativamente estable, pero con flexibilidad para adecuarse a condiciones cambiantes, así como a la pérdida y llegada de las partes que lo conforman.

Un ejemplo del empleo de la GR, se encuentra en el modelo denominado Aulabierta, en la Universidad de Granada, España, en donde Cirugeda es el máximo propulsor para la reconstrucción del sistema actual, con la utilización de los elementos del propio sistema para, de manera colectiva, establecer formas más acordes con los intereses y necesidades de los alumnos, lo cual rompe con las rutinas establecidas. Como Cirugeda (2008) describe, el modelo de Aula Abierta basado en la GR es un espacio de encuentro, de diferencia entre intereses diversos y agentes aliados entre sí para incrementar sus posibilidades de acción, como un sitio de autogestión y cooperación que utiliza los agenciamientos como modos múltiples de trabajo y coordinación en red, en donde utilizan el aprendizaje colaborativo de los rizomas, para aflorar en todo momento con un sentido propio.

Como es visible la GR bien podría ser una opción adecuada para el desarrollo de una gestión de tipo más colaborativo en donde se valore la diversidad existente dentro de las actuales comunidades. No obstante, al ser aún un campo de nuevo, resulta más propicio para un posterior trabajo de intervención o de investigación específica del tema.

Una opción más que, como Rivera (2010) señala ha comenzado a retomar actualmente mayor brío es la Gestión Institucional (GI). Esta idea parte del resultado de estudios en el área de la gestión y políticas, en donde identifican las partes institucionales y organizativas como aspectos básicos de todo programa de formación de esta área.

Este tipo de conocimiento resulta fundamental para comprender las lógicas institucionales que condicionan el desarrollo de las políticas así como el funcionamiento de las organizaciones y, por ende, de las prácticas concretas de los grupos y sujetos que lo conforman. De esta manera la importancia de este tipo de conocimiento radica no solo en su utilidad como herramienta para comprender y explicar los procesos de institucionalización de determinadas prácticas en contextos organizativos específicos, sino también en su valor potencial para construir propuestas de intervención con fines de cambio o mejora, que es a lo que las políticas aspiran, aunque muy pocas veces lo consiguen. (Rivera, 2010:62-63)

Con el sentido expuesto por Rivera, la GI es un modelo que puede favorecer la comprensión de la forma de asimilar y vivir de determinada manera los aspectos teóricos y políticos postulados de forma general; es decir, el estudio concreto de casos, tal y como es la cuestión del presente estudio, en el que deseo observar la forma en como se ha dado o no la configuración de la comunidad al proceso de gestión dentro de una institución, lugar y tiempo determinados.

Comparten la inquietud por explicar la heterogeneidad de los procesos y resultados en contraste con las intenciones homogeneizadoras de las políticas... Por la diversidad de interpretaciones que suscita un mismo programa, proyecto, estrategia o regulación formal que, en consecuencia, genera actuaciones igualmente distintas... Un tema central de la dimensión institucional-organizacional es la desconexión entre lo que dicen las regulaciones institucionales que hay que hacer y lo que realmente hace; los cambios institucionales deseables y los realmente obtenidos. (Rivera, 2010:63-64)

Es así como la GI a diferencia de la GSE, no comprende a todo el sistema educativo, pero va más allá de la escuela (GE), por tanto, es un elemento identificable en niveles o programas específicos. De igual forma la GI es útil para evidenciar, analizar y comprender prácticas específicas que definen y dan sentido al proceso de gestión desde una perspectiva relacional, en donde pueden llegar a converger diferentes tipos de la misma.

Después de presentar y analizar algunos de los principales modelos de gestión, dadas las características de ésta investigación en un nivel educativo e institución concretos, decido quedarme con la GI, al ser éste un modelo más situado, pero también integrador, dentro del cual pueden incluirse otros tipos de gestión, lo que permite ubicar de forma específica el estudio, a la vez de tener mayor apertura para el análisis de la información a recabar.

Una vez especificado parte de los principales elementos constitutivos para comprender mejor lo que es el proceso de “gestión” dentro del ámbito educativo, con la intención de complementar dicha información, en el siguiente apartado enfatizare brevemente los aspectos políticos y contextuales; pues como plantea la GI, es importante contrastar lo que se postula teóricamente y lo que sucede en la práctica.

2. Antecedentes políticos sociales e históricos de la gestión en educación básica

*Desde el punto de vista de la gestión,
es muy importante saber cómo dar rienda suelta
a la creatividad innata de la gente
Akio Morita*

En una sociedad tan compleja como la nuestra, nada se inserta o surge por generación espontánea sin base alguna, mucho más con respecto a lo concerniente a aspectos sociales, dentro de los cuales se encuentra inserto el sector educativo y por ende el proceso de gestión específico para este campo. Un elemento trascendental al ser el que formaliza todo asunto al legalizarlo, es el político.

Como antecedente político, todo empieza con la reforma de 1978 llamada “desconcentración administrativa” y la de 1983 en donde el real objetivo del llamado “proceso de descentralización”, fue generar una mayor coordinación entre los servicios educativos estatales y federales, al reorganizar el proceso de toma de decisiones en tres instancias básicas:

- Poder central (federal)
- Nivel intermedio (estatal)
- Nivel local (centro educativo)

A su vez, la reestructura organizativa exige una reformulación de la modalidad de conducción dispuesta hasta el momento, a la cual autores como Pozner, denominan “gestión escolar” (GE). “La Gestión Escolar es una de las instancias de toma de decisiones acerca de las políticas educativas de un país” (Pozner, 1997:34-35). Como puede verse, aún y cuando su puesta en práctica sea un tanto cuestionable, el proceso de establecimiento de las políticas educativas, se supone que también forman parte de lo que es la gestión, así como las maneras de aterrizar las mismas dentro de cada uno de los diferentes centros formativos.

Es con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) cuando se incorpora el término de “gestión escolar” dentro de la SEP, el cual se amplía dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE), al

considerar a la gestión como elemento clave para el mejoramiento de la calidad educativa.

...para elevar la calidad de la educación es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que (incluya) márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. (Poder Ejecutivo Federal, citado por la SEP, 1997 p. 9)

Me parece importante señalar como las últimas iniciativas pactadas dentro de nuestro país surgen como respuesta a los acuerdos pactados con organismos internacionales, a través de diferentes tipos de reuniones como las de Jomtiem, Tailandia en 1990; CEPAL-UNESCO en 1992; y la Declaración de Quito en 1991, entre otras; tras las cuales se otorgó más importancia a la gestión escolar considerarla como un elemento clave para el mejoramiento de la calidad educativa.

Acorde a lo señalado por los organismos internacionales, Guerra (2008) señala las líneas generales a cobrar mayor importancia en el ámbito de la gestión:

- Una colaboración estrecha entre maestros y directivos.
- Identificación de necesidades concretas en las escuelas.
- Organización de actividades y tiempo[s] escolar[es].
- Asignación de responsabilidades y tiempos para su cumplimiento.
- Adopción de estrategias de acción educativa acordes a las necesidades particulares de cada escuela.

(p.15)

De igual forma, después de las sugerencias internacionales, en 1999, en los planes de estudio de las escuelas normales, se incluyó una asignatura específica para la formación en el ámbito de la gestión escolar.

Es hasta la década de los noventas, que empieza a tomar auge el término de gestión en el ámbito de la educación básica, más específicamente, durante el período comprendido de 1994 al 2011, con énfasis en la formación para la gestión del personal administrativo de los centros escolares, además del establecimiento de programas como los de Escuelas de Calidad, y la creación de una dependencia superior denominada Dirección General para el Desarrollo de la Gestión e Innovación en la Subsecretaría de Educación Básica.

Sin embargo, como señala también Guerra (2008), la primera dificultad evidente (y al parecer aún persistente), a pesar del surgimiento de programas como

el de carrera magisterial, fue la insuficiente preparación o capacitación de parte de los diferentes actores educativos involucrados para llevar a cabo de forma efectiva las diversas acciones requeridas para poner en práctica el proceso de gestión, ante lo cual se tendió a la utilización de fórmulas y estrategias propias del sistema anterior, meramente administrativo, disfrazadas bajo nuevos nombres, con lo cual no se consiguió responder verdaderamente a las características y necesidades del nuevo sistema educativo, social y cultural de un mundo en constante cambio.

De igual manera, las mismas autoridades educativas, al elaborar el Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006, detectaron tres dificultades básicas para elevar la calidad educativa mediante el proceso de gestión, como se pretendía. Estas dificultades fueron:

1. Falta de equidad y justicia educativa
2. En la calidad y el logro educativo
3. La puesta en práctica de la gestión Institucional

(Dentro de Guerra, 2008: 16)

Por su parte la OCDE, después del análisis de los resultados de evaluación del ciclo escolar 2009-2010, realizó la siguiente recomendación con respecto al proceso de gestión en el sector educativo, para tomarla en cuenta en nuestra nación a partir del ciclo escolar 2010-2011: redefinir y apoyar el liderazgo y gestión escolar de excelencia; al consolidar el papel de los directores escolares con estándares claros. Con tal intención se plantean proporcionar formación, selección y contratación de profesionales, para facilitar supuestamente, una autonomía escolar con estructuras de apoyo que garanticen la participación social.

En respuesta, las autoridades educativas mexicanas plantearon la necesidad de la creación de programas como el de Escuelas de Calidad, con el fin de mejorar la organización y funcionamiento de los centros educativos formales, a través de los cuales se atendieran los siguientes aspectos:

- Operaciones irregulares de los centros
- Uso poco eficaz de los recursos y el tiempo de enseñanza
- Ausentismo
- Trabajo docente aislado y carente de propósitos colectivos
- Estrecho margen de decisión de docentes y directivos

- Conflictos internos
- Tradiciones laborales y pedagógicas arraigadas
- Directivos dedicados a tareas administrativas excesivas
- Falta de formación a directivos en tareas sustantivas como planeación y seguimiento al trabajo docente

(Guerra, 2008: 17)

Ante los fines citados, se pretendió desarrollar la “equidad de oportunidades” a través de un “proceso democrático mediante una gestión de tipo horizontal” y trabajo colectivo, en lugar de vertical; con objetivos centrales como los siguientes:

- Recuperar la escuela como unidad de cambio educativo
- Generar una dinámica autónoma de transformación escolar
- Recuperar el conocimiento y la experiencia del docente
- Fortalecer el liderazgo de los directivos
- Fortalecer el papel pedagógico del personal técnico y de supervisión
- Propiciar condiciones de normalidad educativa
- Favorecer la construcción de redes horizontales entre escuelas y... sistemas educativos estatales
- Contribuir a la generación de una cultura de corresponsabilidad y rendición de cuentas
- Fortalecer la participación social
- Hacer eficiente el uso de los recursos públicos
- Contribuir a superar rezagos en infraestructura y equipamiento
- Fomentar la figura de cofinanciamiento

(Guerra, 2008:18)

Sin embargo, como refiere Pérez (citado por Guerra, 2008:18), las vertientes señaladas no se aterrizan desde una perspectiva humanista, sino principalmente dentro de la dimensión administrativa, en donde ven la educación como un servicio mercadológico en donde se ponderan aspectos como “la oferta y la demanda”, “servidor y cliente”, así como los resultados de las evaluaciones educativas homogéneas como mero producto.

Ante lo citado, posiblemente exista una dificultad para comprender el proceso de gestión enfocado al ámbito educativo, en donde se trabaja con personas y no con objetos, así como para asimilar la propuesta de cambiar la administración educativa por la gestión, área más completa e integradora. Por desgracia, al parecer, dichas dificultades parecen darse no solo en parte de los actores educativos de los centros educativos, sino también en quienes continúan con el

poder central para decidir oficialmente las acciones generales a realizar, a quienes suelen denominar como “autoridades educativas”. ¿Cómo pretenden que los actores de los centros educativos comprendan en qué consiste y cómo debe darse el proceso de gestión, si las mismas autoridades no lo hacen y por ello plantean requerimientos contradictorios que en vez de apoyar confunden y dificultan el proceso?

Dentro de la misma sintonía, la autonomía en realidad parece ser una falacia, ante la perpetuación del control de las autoridades federales sobre los centros educativos, sin exceptuar el proceso de gestión. Con tales intenciones se envían de forma regular guías iguales a todos los centros educativos de nivel básico, con directrices para llevar de determinada forma las JCTE; por ello no solo disminuyen los tiempos para tratar dificultades e intereses específicos de cada centro educativo, sino también el poder para la toma de decisiones, al situar a los actores en una especie limitada de opción múltiple. Ejemplo de ello son los ocho rasgos de normalidad mínima que se exigen trabajar durante todo el ciclo educativo; por tanto, la autonomía se ve limitada solo al acomodo de estos aspectos a atender, así como a las formas de hacerlo, aún y cuando parte de ellas no sean una necesidad concreta de la institución y por ello terminen por ser actividades distractoras que obstaculizan en lugar de herramientas para apoyar realmente el proceso de gestión.

Al respecto, Guerra (2008) expone como, ante la fuerte costumbre del uso de poder centralizado como sistema de control, la descentralización educativa ha terminado como una *descentralización centralizada*, al solo transferir a las autoridades estatales la parte de la cobertura de servicios, y conservar ellos todos los aspectos de normatividad, técnicos pedagógicos y laborales, que rigen en mayor medida el funcionamiento de los centros educativos.

Bajo ésta perspectiva, ¿cómo pretender que los actores educativos se unan para participar activamente en el proceso de gestión, si las mismas autoridades federales no terminan de permitirlo realmente en la práctica?

Como se ha podido ver dentro de éste análisis político y contextual, existen ciertas incongruencias entre lo que se dice y lo que se hace, así como también dentro del mismo discurso, al manejarse de manera doble con aspectos

democráticos por un lado y autoritario por otro, semblantes también evidentes dentro del siguiente apartado dentro del análisis curricular de la gestión en el ámbito educativo básico.

3. Análisis curricular de los planteamientos de gestión en el sistema de educación básica

*Cualquier pensamiento, cualquier sentimiento va moldeando el cerebro.
Si tienes siempre los mismos, tendrás unos caminos sistematizados.
Por eso a la gente le cuesta tanto cambiar.
La gestión emocional es una llave de libertad.
Elsa Punset*

Para Pozner (2004), el currículo puede ser tomado como “medio”, “fin” o “plan”. De manera particular, considero que el currículo es los tres elementos a la vez, es decir, que dichas características no se excluyen entre sí, al contrario, se complementan. Plan y medio, al integrar el currículo directrices acerca de cómo llevar a cabo los procesos educativos para periodos concretos de desarrollo; y fin al también contener objetivos o propósitos concretos a lograr por medio de la aplicación del mismo, así como perfiles deseables para los actores sujetos a dichos currículos.

De igual manera, si bien existen distintos tipos de currículos, nuevamente Pozner (2004) evidencia siete elementos comunes para todo tipo de currículo:

- Alcance y secuencia [matriz de objetivos por grados]
- Programa de estudios [plan para un curso concreto completo, que incluye fundamentos, temas, recursos y evaluación]
- Esquema de contenidos [lista de tópicos a cubrir]
- Estándares [conocimientos, habilidades y actitudes deseables al término]
- Libros de textos [materiales educativos guías]
- Ruta de estudios [serie de cursos a completar] y
- Experiencias planteadas [vivencias concebidas para apoyar el desarrollo de los estudiantes] (p.6-7)

También a la par de los aspectos oficiales citados, Pozner (2004) identifica cinco tipos de currículos concurrentes, “el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional” (p. 13-14), Modelos importantes dentro del modelo de GI planteado, en

donde se considera que no todo lo sucedido en el ámbito educativo puede ser atribuido al currículo oficial evidenciado, pues los actores no somos máquinas programadas con exactitud, sino personas llenas de aspectos subjetivos, creencias, tradiciones, hábitos y culturas concretas que aterrizamos tales disposiciones de una determinada manera. De igual forma, también es innegable la existencia de otro currículo que se construye en el día a día por medio de las disposiciones enviadas de forma regular a lo largo del ciclo educativo, las cuales también norman como operar el proceso de gestión; así como las evaluaciones institucionales, que generan una especie de currículo oculto adicional a deducir para obtener las mejores certificaciones y estímulos.

Bajo ésta perspectiva, el apartado del análisis curricular de los planteamientos de gestión en el sistema de educación básica, aborda tanto las disposiciones oficiales generales expuestas dentro del plan y programa propio del nivel educativo preescolar, acerca de cómo debería llevarse a cabo el proceso de gestión, así como los propósitos de dicho proceso, además de algunas de las principales disposiciones enviadas a lo largo de los últimos ciclos educativos, con los cuales se ha ido construyendo una especie de currículo adicional al ya existente con respecto al campo de la gestión, sin olvidar la forma en cómo ello se aterriza de forma general en la práctica.

En el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (PEEB), como punto de partida, destaca la importancia del trabajo colaborativo desde los procesos de gestión, para la construcción de aprendizajes de los diferentes actores educativos, para descubrir y buscar soluciones, coincidencias y diferencias en colectivo, desde el momento de su organización. Para esto se plantea ser inclusivos, definir metas comunes, favorecer el liderazgo compartido, permitir el intercambio de recursos, desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad; así como utilizar entornos tanto presenciales, como virtuales, en tiempo real y sincrónico.

De esta forma, el proceso de gestión es acorde al educativo, al ser éste, como plantea Guerra (2008), de carácter colectivo, en donde las competencias fundamentales se relacionan con las capacidades y conocimientos respecto al trabajo colaborativo, la comunicación, participación activa y negociación.

Sin embargo, este aspecto es cuestionable al encontrarse un doble discurso, ante el hecho de la presencia también de las actuales evaluaciones docentes y del resto del personal, a través de las cuales se fomenta el individualismo, sentido de competencia y de cierta forma de rivalidad, ante la lucha para la obtención de privilegios, puestos y estímulos salariales. Para algunas personas, lo expuesto por medio de programas como el de Profesionalización Docente y el sistema del INEE, solo incrementa su sentido individualista, en lugar del colaborativo.

En contraste, dentro del PEEB 2011, se sugiere renovar el pacto entre estudiantes, docentes, familias y escuela, desde el proceso organizativo, con el fin de establecer y promover normas para regular la convivencia diaria. De igual forma clarifica algunos aspectos como los derechos y responsabilidades de cada uno de los actores educativos, además de delimitar el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela, con lo cual se busca que la puesta en práctica sea más eficaz.

No obstante, en la práctica muchos medios de comunicación y distorsión de la información estimulan la división y provocan discrepancias y conflictos entre las familias y los docentes de los centros educativos formales, a través de la propagación de imágenes negativas de éstos últimos, mostrándolos como elementos que dañan al resto de la sociedad, con lo cual nublan sus aspectos favorables.

También dentro del PEEB 2011, se plantea reorientar el liderazgo en los centros educativos formales, tradicionalmente ejercido de forma unidireccional dentro de una estructura vertical, -en donde la directora se encuentra por arriba del resto de los actores educativos- por una relación horizontal, donde a todos se les otorgue el mismo valor para actuar de forma conjunta a través de un diálogo informado, para favorecer la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos. Esto implica un compromiso tanto personal, como de grupo. De igual forma se destaca cómo el liderazgo requiere de la participación activa no solo de docentes y directivos, sino también de los estudiantes, padres de familia y demás actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

En el PEEB 2011 el liderazgo es tomado como un elemento determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo.

Pese a que la nueva visión discursiva de liderazgo parece ser muy positiva, también es un elemento altamente cuestionable, no solo dentro de los diversos centros educativos formales, sino desde nuevamente el uso práctico del grupo elitista encargado del poder federal sobre el sistema educativo, que continúa operando el estilo vertical, en donde solo unos cuantos elegidos de manera nada democrática sino personalista, son los encargados de tomar las decisiones de manera impositiva no consensuada, lo cual rompe con la idea de verdaderos líderes, asemejándose más a la de dictadores a quienes no les interesa entablar un verdadero proceso de gestión, en donde se dialogue y negocie los aspectos de la Reforma Educativa 2012-2013. Por ello la presencia de múltiples movimientos en protesta de varios actores educativos de las zonas más desfavorecidas del país.

¿Cómo pueden pedir un liderazgo democrático y compartido dentro de los centros educativos, cuando en las prácticas cotidianas las mismas autoridades dan ejemplos opuestos a la parte discursiva expuesta? Recordemos que una acción dice más que mil palabras y que la mejor forma de predicar es con el ejemplo, por ello las recomendaciones éticas acerca de la búsqueda de tener congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

No obstante, el PEEB 2011 señala retomar las sugerencias de la Unesco para fortalecer los espacios educativos, respecto a los elementos básicos de liderazgo:

- Creatividad colectiva.
- Visión de futuro.
- Innovación para la transformación.
- Fortalecimiento de la *gestión*.
- Promoción del trabajo colaborativo.
- Asesoría y orientación. (p.37)

Así mismo, en el PEEB 2011 se incluye como un elemento primordial otra sugerencia de la UNESCO, referente a la gestión para el desarrollo de habilidades digitales, en sincronía con la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE), que relacionan con el estándar de competencia para docentes denominado *Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las tecnologías de la información y comunicación* (SEP, 2008), diseñado por el Comité de Gestión de Competencias en Habilidades Digitales en Procesos de Aprendizaje. En este sentido, la gestión se plantea con el objetivo de organizar, sistematizar y compartir la información en el programa HDT (aula, escuela, estado y federación).

De igual manera se establece un apartado especial dentro del diseño curricular del PEEB 2011, respecto al proceso de gestión y de los aprendizajes, el cual refiere:

Que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización... [Como] parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad... Una gestión con bases democráticas... [que] implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar... transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones. La nueva gestión educativa promoverá condiciones para que la escuela sea atractiva para los alumnos y apreciada por la comunidad (p. 69).

Se destaca la importancia del desarrollo de habilidades personales como el trabajo colaborativo entre todos los actores educativos, al dejar de lado la idea de que todo es responsabilidad de los docentes, acorde con la visión humanista del diseño curricular de Apple donde se resaltan aspectos afectivos.

También se encuentra en el PEEB 2011 la idea de descentralización y modelos de gestión específicos para cada contexto, para que las escuelas adquieran un sentido más autónomo, lo cual implicaría realizar reformas o adaptaciones curriculares a partir de la investigación de la vida cotidiana en las aulas, como la propuesta por Jackson (2009), dentro del movimiento etnográfico de la Escuela de Chicago.

Los aspectos curriculares de la gestión indicados en los programas educativos actuales analizados hasta el momento, si bien teóricamente suenan como elementos muy favorables, al responder a los derechos y garantías de los seres humanos, también son altamente cuestionables, por su incongruente aplicación en la práctica cotidiana, como ya he evidenciado por medio de los ejemplos dados al respecto. Como el caso de la idea de retomar el modelo de gestión estratégico disfrazado de democrático pero con raíces empresariales evidentes en la práctica, para posibilitar la inversión privada, coincidente con la idea de privatización.

Como es evidente, en los actuales postulados teóricos educativos como el PEEB 2011 se encuentra un discurso con una aparente bella propuesta curricular, como he mostrado por medio de la presentación de algunos fragmentos significativos en el presente apartado, pero también con una realidad disímil, ante lo cual me cuestiono ¿qué podemos hacer para contrarrestar tal disparidad de políticas, currículum y prácticas educativas en el tema de gestión?

Una acción viable como inicio, es efectuar un análisis como el realizado a lo largo de este capítulo, a fin de conocer a fondo las propuestas curriculares expuestas y los aspectos culturales, sociales y políticos que les influyen; pues el saber implica un cierto poder, a través del cual podemos hacer un manejo inteligente de la información a conveniencia de nuestros centros educativos y comunidades.

Otro aspecto importante a considerar es llevar a la realidad lo propuesto curricularmente, uniéndonos realmente los diferentes actores educativos. Recordemos la famosa frase de *la unión hace la fuerza*. Se podría gestar un real y mayor otorgamiento de autonomía a los centros educativos en afán de dar respuesta a las necesidades y características específicas de cada uno, como puede ser la construcción de más salones de clases y aumento del número de maestros, o tratar de atender mejor las necesidades básicas humanas y educativas de los alumnos, con lo cual el desarrollo de los alumnos se favorecería por añadidura; en lugar de actividades sin sentido, netamente rutinarias y abstractas como las normalmente propuestas para favorecer solo dos campos formativos, como son el

pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, centrándose solo en un mínimo de las áreas que abarcan, como son la lectura, escritura y aritmética.

4. Prospectiva política, social, histórica y curricular de gestión en el sistema educativo mexicano

*La verdad elemental es
que la Gran Depresión se produjo
por una mala gestión pública
Milton Friedman*

Las propuestas internacionales de la *OCDE* y la *UNESCO*, continúan con una marcada influencia respecto a la política educativa en México; evidente al ser ellos quienes establecen las pautas para determinar cómo deben ser los procesos y resultados deseables en el sistema educativo nacional.

Como parte de los enfoques educativos transversales, se plantea “el sistema de información y de gestión” como un recurso valioso para promover un gobierno más cercano a la población y moderno, en el sentido de que responda a las necesidades reales de la sociedad y del proceso educativo; aspecto sumamente difícil para quienes viven en pobreza extrema o en zonas rurales, en donde el uso de las telecomunicaciones es escaso o nulo. Si para muchas personas el aprender el idioma oficial, español, y comunicarse de esta forma continua siendo una dificultad, con mucha mayor razón les es problemático utilizar el lenguaje cibernético.

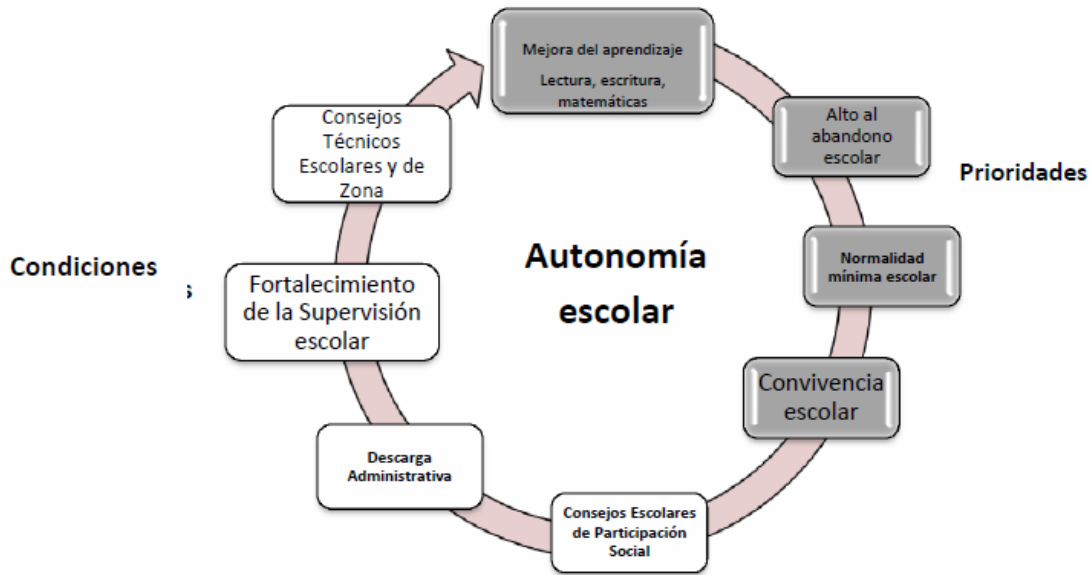
El Programa Sectorial de Educación (PSE 2013-2018) continua con el respaldo de los lineamientos indicados por las organizaciones extranjeras, como el “crear las condiciones para que las escuelas estén en el centro del quehacer del sistema educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines” (p.25). Como sustento de la idea expuesta acerca de permitir crecer a las escuelas de acuerdo a las necesidades de la comunidad donde se insertan; al igual del postulado de dotar a las escuelas de recursos faltantes, no solo pedagógicos, sino también en cuanto a infraestructura. Esto en la práctica aún continúa sin cumplirse del todo, tal

y como atestiguan los actores educativos que laboran directamente en los centros educativos.

Sin embargo, el mismo sistema educativo reconoce la continuidad de un modelo de gestión institucional caracterizado por la existencia de una instancia elitista, encargada de tomar las decisiones centrales para prescribir las acciones a ejecutar de forma estatal, centradas en los requerimientos de una estructura administrativa alejada de las necesidades reales de los centros educativos. Ante esto se propone teóricamente “ubicar la escuela al centro... darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes” (p.25).

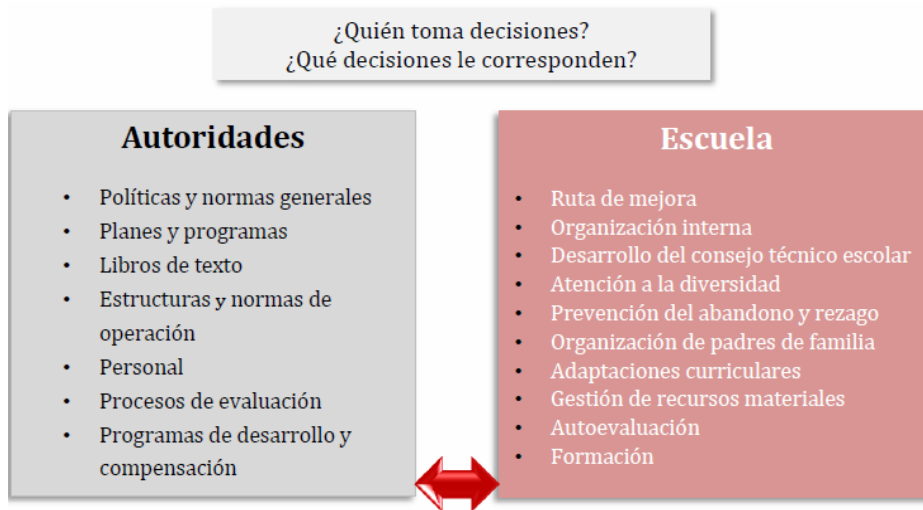
Al respecto, a través de los cursos estatales de actualización realizados a inicio de cada ciclo escolar, como el del periodo 2014-2015, cuyo título fue “La Ruta de la mejora, un sistema de gestión para nuestra escuela”; así como por medio de las Juntas de Consejos Técnicos Escolares (JCTE), se ha optado construir un nuevo currículo, en el cual se distinguen los aspectos en los que se posee autonomía en los centros educativos formales y en cuáles no. También se enviaron instrumentos directivos de corte empresarial para identificar fortalezas y debilidades del servicio educativo, para planear la ruta de mejora con base en las debilidades detectadas, respecto a los ocho aspectos determinados para dar respuesta dentro de los centros de educación básica.

Figura 5. Sistema básico de mejora 2014.



Fuente: SEP (2014). *La Ruta de la mejora, un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica. P. 10.

Figura 6. Ámbitos donde la escuela toma decisiones.

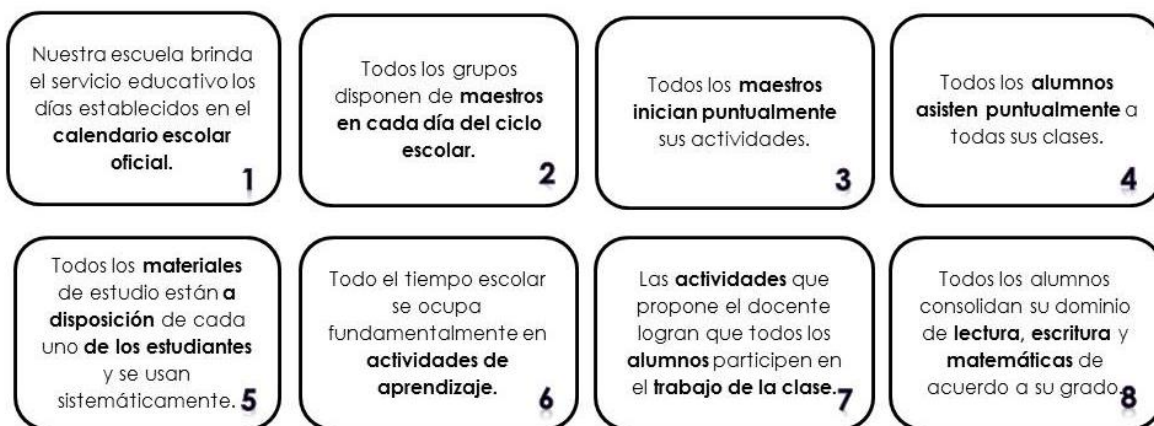


Fuente: SEP (2014). *La Ruta de la mejora, un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica. P. 101.

De igual forma, las autoridades educativas determinan, dar respuesta en los centros educativos a cuatro prioridades educativas consideradas por ellos como básicas: los rasgos de normalidad mínima, el ausentismo escolar, la convivencia escolar y el logro educativo de los alumnos en cada una de las competencias que plantea el programa educativo.

Figura 7. Bases fundamentales para una educación de calidad.

Rasgos de la normalidad mínima escolar en educación básica.



Fuente: SEP (2014). *La Ruta de la mejora, un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica.

La práctica ha mostrado que no todos estos rasgos determinados como “normalidad mínima” son pertinentes en el ámbito educativo, -donde se trata con personas y no con máquinas- como es el fomentar en todos los alumnos su asistencia todos los días marcados por el calendario escolar, lo cual ha provocado que algunos alumnos asistan aún enfermos, aún y cuando esta acción sea realmente nociva para su integridad física, por lo cual podríamos catalogar la aplicación de ésta norma como un acto violento que trasgrede no solo los derechos de los niños, sino también las garantías individuales de todo ser humano. ¿Acaso no se supone la apuesta del currículo por ambientes sanos para el aprendizaje y la sanción de todo acto violento que afecte a cualquiera de los actores educativos?

Entonces ¿para qué gestionar este tipo de disposiciones que generan acciones poco pertinentes?

Tal vez los autores del currículo actual y de las nuevas disposiciones oficiales informadas en las JCTE, debieran reflexionar más acerca de la pertinencia y consecuencias de sus propuestas, así como los peligros ocasionados por obviar aspectos tan fundamentales como la infraestructura adecuada de los centros educativos, la alimentación de los alumnos, el entorno escolar y familiar propicio para una adecuada educación, el número de alumnos en cada salón de clase, el tipo de apoyos de profesionales para situaciones de bajo aprendizaje especiales, estímulos adecuados a los profesores y márgenes de decisión de nivel profesional a los profesores en el manejo de contenidos, entre muchos otros.

Por tanto, reitero la idea ya propuesta en el apartado anterior, acerca de que es necesario el estudio cuidadoso de todos los planteamientos realizados, para retomar solo los realmente funcionales para cada uno de los centros educativos y puedan servir de sustento a nuestro trabajo, como es el reconocimiento de la libertad otorgada a los centros educativos formales para realizar adecuaciones curriculares y la atención a la diversidad con sentido humano y descartar las poco funcionales y éticas.

Como se muestra, actualmente se pretende la participación de todos los actores educativos en el proceso de gestión, para analizar todos los elementos que favorezcan el logro de los fines educativos. Desafortunadamente, por un posible desconocimiento y falta de comunicación, así como por la perpetuación de formas tradicionales y hábitos arraigados, aún no se ha podido lograr. Dentro de la presente investigación, uno de los propósitos de indagación, es precisamente dilucidar los principales factores que influyen en la práctica para la configuración o no de la comunidad en el proceso de gestión.

5. Reflexiones sobre otras terminologías relacionadas al tema de investigación

*Para llegar a ser, he de ser otro: salir de mí,
Buscarme entre los otros. Los otros que no son,
si yo no existo. Los otros que me dan plena existencia.*
Octavio Paz

Con la información proporcionada hasta el momento, he tratado de especificar un poco el tema general de la tesis acerca del ámbito de la gestión, sin embargo, es hora de incorporar otros elementos primordiales, tales como los aspectos de configuración y comunidad, por lo cual el presente apartado se centrará principalmente en ahondar un poco en aquellos elementos que aterrizan la indagación en una parte determinada del proceso de GI.

5.1. Comunidad, configuración y educación preescolar

De origen latino el término “comunidad” proviene de “communitas” definido por el diccionario de la Real Academia Española (2001) en calidad de “común”, lo cual convierte esta cualidad en la característica principal para identificar si los grupos o conjuntos pueden determinarse o no como comunidad. Es así como se hace referencia a “comunidad” a un grupo de personas que comparten elementos comunes como puntos de unión entre sí.

Dentro del área sociológica, Nisbet (1969) postulaba la idea de comunidad como uno de los elementos centrales de su área de conocimiento, al no centrarse ésta en los individuos como entes aislados, sino como integrantes y participantes de sociedades determinadas. De igual forma Nisbet (1969) enfatiza cómo el concepto de comunidad trasciende una simple colección de personas.

[Se puede determinar como] comunidad a... todas las formas de relación que se caracterizan por un elevado grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo... [con algún tipo de causa común como] localidad, religión, nación, raza, profesión o [razón ideológica] . Su [principal] arquetipo es la familia. (citado por Chala en el curso de Comunidad, Sociedad y Cultura en el 2011)

Como se puede ver, no basta con reunir a un grupo de personas con características superficiales entre sí, sino que se requiere desarrollar un cierto grado de intimidad, es decir, se trata de una unión más profunda y significativa para quienes integran la comunidad.

Por su parte Broom y Seiznick (1972) citados una vez más por Chala dentro del curso de Comunidad, Sociedad y Cultura en el 2011, destacan las siguientes dos características principales de comunidad:

- 1) Un lugar donde el individuo puede encontrar la mayor parte de las actividades y experiencias que le son importantes.
- 2) Un sentido compartido de posesión, así como un sentimiento de identidad que los une.

Es así como para que los actores sean considerados como parte de la comunidad, deben confluír dentro de un lugar y tiempo, dentro de los cuales realicen actividades de alta significación tanto para ellos como para el resto de sus compañeros; es decir, no basta con la sola presencia, se requiere de acciones consideradas como trascendentales no solo de forma particular, sino también colectiva. De igual forma, para ser parte de una comunidad se requiere sentirla como propia, a la vez de que los otros e incluso uno mismo también se conciba como propio de ella; además de que dicha propiedad sea mancomunada, es decir de uno y todos a la vez; En donde, si bien cada uno posee rasgos particulares que les hacen importantes para la organización, también ostentan rasgos comunes de unión interna, que a su vez les diferencian de otras organizaciones.

En este sentido, para ser parte de la comunidad, no solo se requiere de la asistencia regular de los actores al espacio común en donde se realiza por lo general el proceso de GI y la actuación de algún tipo de actividades; resulta imprescindible que éstas resulten importantes no solo para ellos de forma individual, sino también para el resto de los actores; además de generar un sentido recíproco de pertenencia a la GI, en donde tanto ellos se perciban como parte de ésta, así

como la misma parte de ellos, a través de la identificación de elementos comunes de alto valor para todos.

De forma acorde, Hillery en 1955 (citado por Chala dentro del curso de Comunidad, Sociedad y Cultura en el 2011) al intentar llegar a un acuerdo en cuanto a la definición de comunidad, muestra los dos puntos anteriores dentro de los siguientes tres aspectos básicos:

- 1) Compartir un espacio común, por lo menos por un tiempo determinado.
- 2) Compartir una interacción social.
- 3) Tener lazos comunes entre sí

Bajo la misma intención de tratar de unificar la definición de comunidad, Vidal en el 2007 reúne los planteamientos de diferentes autores en torno al tema como se evidencia dentro del siguiente cuadro informativo:

Tabla I: Concentrado de definiciones de comunidad

DEFINICIONES DE COMUNIDAD		
Autor	Año	Definición
Sanders	1966	Sistema organizado territorialmente con un patrón de asentamiento en que existe una red efectiva de comunicación y la gente –que comparte instalaciones y servicios- desarrolla una identificación psicológica con el símbolo del lugar...
Bernard	1973	Localidad geográfica singular... La comunidad simbólica incluye lazos emocionales, intimidad personal, compromiso moral, cohesión social y continuidad temporal.
Warren	1992	Combinaciones de unidades sociales que desempeñan las funciones sociales principales con relevancia local a lo que denominan comunidad.
González	1988	La comunidad es fundamentalmente un modo de relación social, en un modelo de acción intersubjetivo construido sobre el afecto, la comunidad de fines y valores y la incontestable esperanza de la lealtad de la reciprocidad; la comunidad es un acabado ejemplo de tipo ideal de la acción social, una construcción teórica de alguna manera extraña de la propia realidad que acostumbra ser algo más sentido que sabido, más emocional que racional.

FUENTE: Vidal (2007). En Chala Trujillo, M. G. (2009). Curso Comunidad, Sociedad y Cultura. Neiva. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/referencias_bibliograficas.html

Como se puede ver a través de las diferentes definiciones compiladas por Vidal, la concepción de comunidad, va más allá de tener algo en común, pues ésta implica toda una construcción teórica de la propia realidad que resulta ser un ejemplo de tipo ideal de la acción, unidad o modos de relaciones sociales intersubjetivas, en donde se dan interacciones pautadas por medio de toda una red afectiva, cultural y cognitiva, a través de la cual se genera una identidad psicológica determinada, con el manejo de símbolos propios y altos niveles de intimidad personal, compromiso moral, cohesión social y continuidad temporal; ante lo cual se espera una cierta lealtad recíproca.

Adicional a las características expuestas, como carácter constitutivo de comunidad, se encuentra el postulado de éstas como organismos o sistemas socioculturales cuyas partes se encuentran íntimamente interrelacionadas, en donde poseen historias de vida propias que van más allá de la suma de las vidas de sus residentes. Por tanto, al igual que las personas, las comunidades tienen un nacimiento, desarrollo y reconfiguración o culminación a través de las formas de actuación y relación de los integrantes, los cuales también son partes móviles dentro del mismo organismo.

Una comunidad está configurada por una serie de interconexiones entre las dimensiones culturales, que emergen, se dinamizan, evolucionan, influyen y son influidas por los seres humanos que las componen. Una comunidad, como cualquier otra institución social, no es solo una colección de personas individuales: es una amalgama cambiante de relaciones, actitudes y comportamientos de sus miembros. (Bartle, 2010:7)

Como se puede ver las comunidades son agrupaciones dinámicas con varios requerimientos, dentro de los cuales se proporciona mayor énfasis a las relaciones de tipo más profundas, íntimas, morales y afectivas, como base para una mayor unidad e integración de los diferentes actores; aspectos diferentes a las relaciones de tipo utilitaristas, impersonales y propias de la visión masificadora y mercantilista. Ante lo expuesto, será interesante analizar en el capítulo cuatro si en el centro educativo preescolar realmente se logró conformar o no una comunidad en el ámbito de la gestión y los factores que influyeron principalmente en ello.

A manera de epílogo acerca de la concepción de comunidad, dentro de sus derivaciones, en relación al ámbito educativo se encuentra lo que denominan “comunidades de prácticas”. Al respecto Wenger (2001), a quien se le atribuye la acción de acuñar dicho concepto, resalta la idea de éste como “el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo” (p. 71) en torno a las actuaciones a realizar dentro de dichas comunidades.

De igual forma Wenger (2001) especifica que hablar de comunidades de práctica no es sinónimo de grupo, equipo o red; y que no se trata de organizaciones homogeneizadoras, sino de “un núcleo muy firme de relaciones interpersonales” (p.104), en donde los integrantes posean un lugar e identidad únicas integradas y definidas acorde al perfil de la comunidad, sin fundirse entre sí.

El compromiso mutuo no sólo supone nuestra competencia, sino también la de los demás. Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las atribuciones y el conocimiento de los demás. En éste sentido el compromiso mutuo es intrínsecamente parcial; sin embargo, en el contexto de una práctica compartida, esta parcialidad es tanto un recurso como una limitación... [por ello] donde las personas se ayudan mutuamente, es más importante saber cómo dar y recibir ayuda que intentar saberlo todo. (Wenger, 2001:103)

Dentro de este término compuesto, el elemento de “comunidad” es complementado con el de “práctica”, dispositivo que refleja el logro de las instituciones, así como las relaciones sociales que las componen.

El concepto de “práctica” connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social. Este concepto de “práctica” incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos.
(Wenger, 2001:71)

En éste sentido, hablar de comunidades de práctica es referirse a comunidades situadas e influidas tanto por factores directos y evidenciados, como por otros indirectos y sutiles difíciles de ver a simple vista, pero que de igual forma son sumamente importantes, en donde convergen una gran diversidad de actores como

un factor a enriquecer en la organización, en donde el desarrollo de competencias comportamentales como la empatía y adaptabilidad, superan a las meramente cognitivas.

Otra derivación más reciente del término “comunidad” es la propuesta por González (2010), profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, llamada “Mancomunidad”, en el sentido opuesto a la “descentralización” generada en los últimos tiempos, en donde se reconoce la pertinente relación de las comunidades con otras aledañas para apoyarse entre sí, a fin de satisfacer aquellas necesidades de las cuales ellos u otros carecen, así como dar respuesta a intereses y propósitos. Es como llevar las comunidades de práctica a un nivel macro, en donde los integrantes no sean solo las personas sino comunidades pequeñas dentro de comunidades más grandes. Claro que para esto es necesario primero lograr configurar verdaderas microcomunidades. Un paso a la vez.

Con respecto al término también utilizado en el título de este estudio, “configuración”, se trata de una palabra compuesta del verbo activo transitivo “configurar” y del sufijo “ción” que indica efecto, hecho o acción de. Por tanto se refiere a la acción y resultado de configurar o configurarse. De igual forma, “configurar proviene del latín “configuratio”, vocablo que según el Diccionario de la Lengua Española (2016) se refiere a dar, adquirir y estructurar un diseño, figura o forma determinada. Es así como con la palabra “configuración”, se habla de la colocación de las partes que componen una cosa u organismo, a la cual dan una forma característica en base a sus propiedades específicas, es decir, se trata de una determinada agrupación que al interconectarse constituyen todo un sistema.

En cuanto a la especificación que centra el estudio en un centro de “educación preescolar”, me parece pertinente ahondar en la concepción de este tipo de centros educativos formales, en afán de contextualizar mejor en donde realicé la investigación y como ello pudo llegar a influir en la misma.

Los orígenes de la educación preescolar se remontan a la última década del siglo XIX, cuando se crea la primera escuela de párvulos para hijos de obreros de entre tres y seis años de edad, con una propuesta curricular, basada en las ideas de Pestalozzi y Froebel, quienes sustentaban cómo a través del juego se pueden

brindar lecciones instructivas y preparatorias que apoyan el desarrollo natural de los niños. Como base para el fomento del desarrollo natural de los pequeños, realizaban la asociación con la idea de los jardines, en donde a través del cuidado y dedicación de los jardineros, las plantas tienen un óptimo proceso y alcanzan todas sus potencialidades, con amor y paciencia.

A partir de la analogía con lo que sucede en los jardines, es que surgió el nombre de *Jardines de Niños* para este nivel educativo inicial, en donde el currículum era determinado de una forma más abierta y libre para que cada uno de los alumnos se desarrollara a su ritmo y las maestras especialistas, cumplieran la función de jardineras y un tanto de madres suplentes; por ello la selección exclusiva del género femenino para tales tareas, con la intención de favorecer la transición del hogar a un sistema netamente escolarizado, como es la educación primaria, en donde perfeccionarían lo desarrollado en preescolar.

No admitimos ya ni la denominación *Kindergarten*, ni mucho menos el barbarismo *kinder* con que se le pretende distinguir. La denominación aceptada es la de *jardín de niños*... Los jardines de niños... son establecimientos de carácter eminentemente educativo, destinados a aprovechar la época de mayor asimilación en la existencia y a ofrecer al párvulo las oportunidades necesarias para provocar y orientar en él, un desarrollo físico, mental, moral y emocional que lo capacite para actuar en su vida en la mejor forma posible". (Zapata, fragmentos del discurso de 1951)

Como es visible, la esencia de los centros de educación preescolar, es la de organizaciones de formación más abiertas, respetuosas de la diversidad, desde cierta perspectiva, pionera en la idea de desarrollo de competencias para la vida; en donde el perfil deseable de las docentes pareciera enfatizar la parte afectiva y adaptativa para apoyar a otros, características favorables para una mejor integración para trabajar de forma colaborativa dentro de una comunidad. Sin embargo, del surgimiento de este nivel educativo a la fecha, muchos cambios se han suscitado, ya verán dentro del capítulo cuatro si dicho espíritu se ha mantenido o modificado.

A través de la información abordada hasta el momento dentro del presente capítulo, a manera de resumen, es posible clarificar un poco a qué me refiero con el título y eje central del presente estudio "Configuración de la comunidad al proceso

de gestión en un centro de educación preescolar”. Se trata del estudio de cómo se han estructurado los actores dentro de la asociación moral, ética, afectiva, cognitiva, social y cultural, en donde hay intereses comunes en torno al proceso dentro del cual se organizan, planean, aprenden, se comunican, administran y evalúan las acciones a realizar dentro de la praxis educativa, dentro de una institución específica de nivel preescolar.

5.2. Sustento teórico sobre la importancia del estudio de la configuración de la comunidad en el proceso de gestión

Hasta el momento he clarificado en qué consisten los elementos primordiales para la realización del presente estudio sobre la configuración de la comunidad al proceso de gestión en un centro de educación preescolar, así como que éste tema concreto no ha sido muy estudiado hasta el momento y mi interés personal al respecto. En el presente apartado trataré de mostrar algunos elementos teóricos que justifican la importancia de la asociación de los seres humanos en organizaciones para existir.

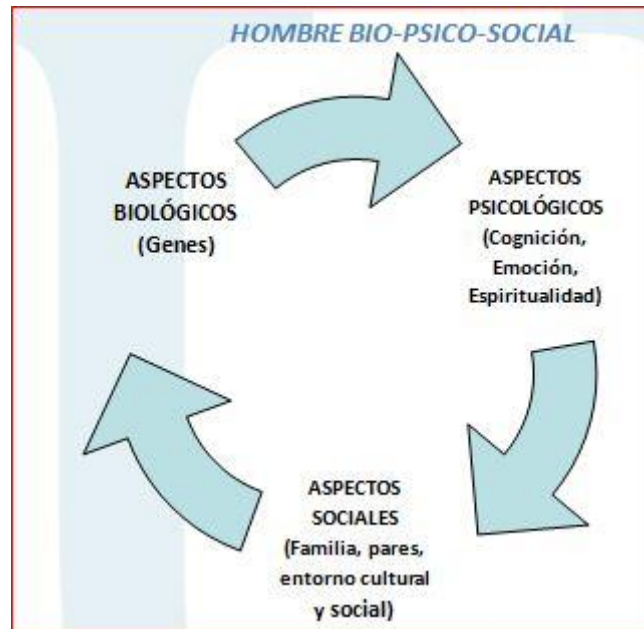
Desde la época de la Grecia clásica, el hombre es considerado como un ser social por naturaleza. Para Platón, la sociedad era el medio de vida natural del ser humano. Ante el hecho de que desde el momento de nuestro nacimiento, somos la especie menos autosuficiente y más vulnerable, requerimos mayor apoyo para sobrevivir, desarrollarnos y adaptarnos al medio ambiente circundante, incluida la adquisición gradual de aspectos morales y espirituales que hacen al homo sapiens propiamente un ser humano. De esta forma, las tendencias que inclinan al ser humano al amor, a la amistad y a la convivencia en general, también son consideradas tendencias naturales, por lo cual no tendría sentido pensar en la interacción social en donde nos desarrollamos, como algo no natural. Esta teoría de la “sociabilidad natural” del ser humano fue mantenida también por grandes filósofos como Aristóteles y San Agustín, entre otros.

[Somos] bultos hechos de biomasa cuya ascendencia evolutiva puede encontrarse hasta en orígenes no humanos; pero también es cierto que [somos] seres autorreflexivos, que viven en contextos sociales y culturales. Sin las experiencias socioculturales, ninguna persona sería plenamente humana.

(Lawrence, 2008:438)

Bajo esta perspectiva, el ser biológico adquiere conciencia y posición en el mundo, solo a través de su interrelación con los otros (personas) y lo otro (contexto); por ende, los aspectos psicológicos, sociales y culturales constituyen fuertes pilares para la construcción del ser como humano. El ser humano es la derivación de la interacción entre los aspectos biológicos y contextuales; base de la concepción del individuo como ser bio-psico-social.

FIGURA 8. Representación del Ser Bio-Psico-Social



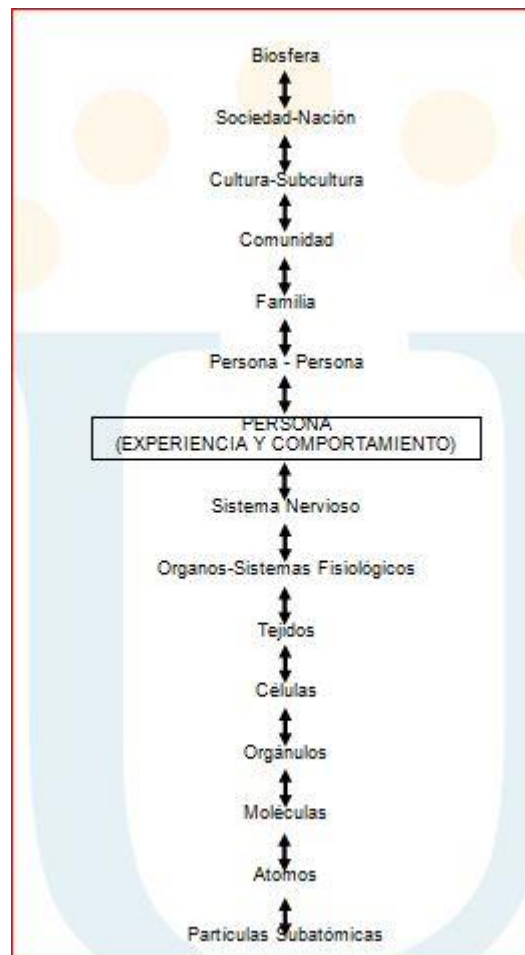
Fuente: Chala (2011). Curso académico Comunidad, Sociedad y Cultura. Colombia.
http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/referencias_bibliograficas.html

La corriente de los seres humanos como bio-sico-sociales si bien admiten la concepción individual como entes únicos, enfatiza la determinación de los aspectos psíquicos, biológicos y sociales interdependientes entre sí. De hecho, la concepción

de las personas de esta forma integral representa un avance después de las concepciones de principios del siglo XX, en donde, ante la proliferación de diversas ramas científicas, el estudio del ser humano era llevado a cabo de forma separada, lo cual dificultaba la comprensión del mismo al tratarse de una visión reduccionista y parcelada.

Acorde a la corriente bio-psico-cocial, Engel (1977) desarrolla en base a la Teoría de Sistemas, el siguiente modelo, en donde intenta integrar diferentes aspectos de los tres elementos planteados como ejes principales:

FIGURA 9. Jerarquía de Sistemas De Engel GL.

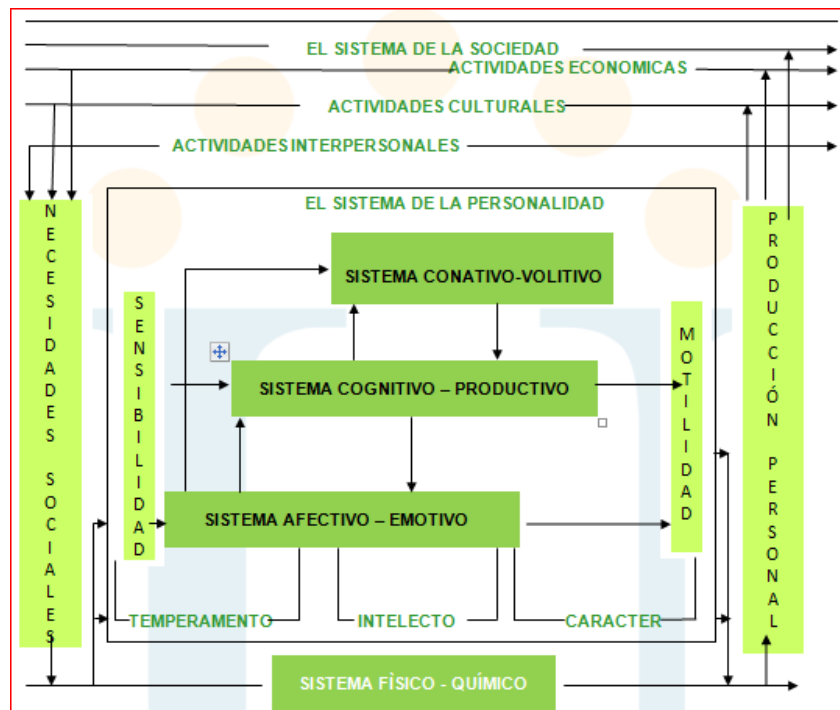


Fuente: Perales, Mendoza y Ortiz (2000). En Chala Trujillo, M. G. (2009). Curso Comunidad, Sociedad y Cultura. Neiva. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia.http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/referencias_bibliograficas.html

Es así como se concibe al ser humano como un sistema completo, solo en interrelación con su entorno, al interconectar desde dentro las diferentes partes que le constituyen, para luego hacerlo con la biosfera, al mismo tiempo que ésta genera formas de que la persona, a nivel interno (parte psicológicas y biológicas), encuentre formas específicas para desarrollarse.

Acorde también a la postura planteada, Ortiz (1997) desarrolla una estructura de actividad personal, a través de la cual se inserta dentro de comunidades específicas, dentro de sociedades concretas bajo la influencia de una cultura determinada. Para Ortiz, la personalidad surge de la interacción de los sistemas afectivo, cognitivo, productivo, conativo y volitivo (psicológicos) en base al sistema físico y químico, para con ello posteriormente interrelacionarse con los demás (estructuras interpersonales) para con ello, hacerlo con la comunidad y sociedad, a las cuales influye, a la vez que éstas, al poseer también estructuras predeterminadas, también le afectan de alguna forma.

FIGURA 10. Estructura de la Actividad Personal.



FUENTE: Ortiz (1997). En Chala Trujillo, M. G. (2009). Curso Comunidad, Sociedad y Cultura. Neiva. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia.

Es así como resalta la relevancia del estudio de cada uno de los actores y la forma en cómo se configuran o no a la comunidad educativa en el proceso de gestión, bajo el entendido del hecho de integración de organismos que se necesitan mutuamente para su subsistencia. Los actores como seres biosicosociales son un sistema abierto y dinámico de adentro hacia afuera (de lo individual a lo colectivo) al igual que de afuera hacia adentro (de lo colectivo a lo individual).

El contacto con otras personas es un requisito fundamental para subsistir, no solo para cubrir nuestras necesidades biológicas y emocionales, sino también para desarrollarnos; pues es a través de la interacción social y la imitación, como adquirimos los primeros patrones para comportarnos ante determinadas situaciones, y así poder posteriormente construir conductos autónomos.

De igual manera, a través de algunos experimentos, se ha demostrado cómo el total aislamiento lleva a las personas a un desequilibrio emocional, el cual lleva en ocasiones incluso a la creación de un compañero imaginario, para cubrir la necesidad de comunicación.

La creación de Amigos Imaginarios (AI), por parte de los niños, es un fenómeno que comenzó a estudiarse a finales del siglo XIX. Las poblaciones de niños que fueron analizadas correspondían a niños huérfanos o abandonados y las explicaciones dadas a la existencia de estos personajes fueron clínicas. Los avances a nivel investigativo han permitido determinar que si bien, hay algunos niños que crean AI como una forma de compensar sus carencias afectivas o sociales, la mayoría de los niños con AI pertenecen a la población normal. (Benavides, 2007:59)

Como se puede ver, la socialización es un aspecto fundamental del ser humano, aunque no todos optemos por la creación de amigos imaginarios para dar muestra de ello.

Otros importantes teóricos como Piaget, a través de sus estudios, también enfatizan el papel de la socialización como parte natural de nuestro desarrollo.

El niño es un sujeto cognoscente, que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad... el pensamiento del niño recorre etapas que van desde [el] egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva... Desde el punto de vista heurístico, es mucho más rentable suponer que todo lo que dice el niño, todo lo que hace, cuando habla o cuando se calla, está

motivado. Busquemos el sentido de sus palabras y de sus silencios... (Piaget dentro de Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen I. 2005:22 y 25)

Por su parte, Vygotsky destaca cómo la construcción cognitiva de los seres humanos se encuentra siempre mediada socialmente, con base a las experiencias de interacción social pasadas y presentes. Bajo esa perspectiva, Vygotsky postula cómo para que exista una real apropiación del conocimiento, se requiere tanto de la manipulación física, como de la interacción social, aparte de un cierto nivel de maduración biológica.

Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias tienen una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Por contexto social entendemos el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente...diversos niveles: interactivo inmediato [personas]... estructura [organismos sociales como la familia o escuela]... y cultural o social general [elementos específicos socioculturales]... Todos éstos contextos influyen en la forma de pensar de las personas. (Bodrova y Leong, 2004:9)

Por tanto, Vygotsky acentúa que el desarrollo no puede ser concebido como una característica del individuo, independiente del contexto en el que éste piensa y actúa; sino por el contrario, el desarrollo de las personas se ve determinado por el entorno sociocultural a dos niveles, la interacción social y el contexto histórico-sociocultural. El primer nivel, referente a la interacción social, proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo. El segundo nivel, relativo al contexto histórico-sociocultural, controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

Pese a todos los atributos mencionados acerca de la socialización para el desarrollo de los seres humanos, la interacción dentro del entorno social, no resulta siempre fácil. Ante las constantes luchas por sobrevivir dentro de las comunidades, para no chocar unos con otros de forma continua, surgió desde tiempos ancestrales, el establecimiento de ciertas reglas, normas e ideologías, con el propósito de organizar las formas de contacto entre los diferentes miembros de un grupo.

Para establecer los códigos de conducta a seguir, éstos debían de ser aceptados y asimilados por la mayoría de miembros del colectivo. El establecimiento de reglas para grupos determinados, paulatinamente dieron pie a la creación de diferentes organismos con una serie de normas como forma de regular la manera de proceder dentro de ellos, los cuales, de cierta forma, fueron los antecesores de lo que hoy en día son las instituciones, como en la que realicé la investigación.

Después de ahondar un poco acerca del sustento teórico para la configuración de los actores a la comunidad educativa, partamos a los análisis de otros términos aledaños sustanciales dentro de la investigación que influyen en la forma en cómo se efectúa dicho proceso, tales como institución, institucionalización, creencias, costumbres y hábitos.

5.3. Conceptualización de Institución

Con el propósito de empezar por el análisis etimológico del término *institución*, me remití al Diccionario de la Lengua Española, en donde se refieren a éste como un vocablo de origen latino, “instituire”, que corresponde a la acción de “instituir”, o “establecer algo que no existía antes”. Ante lo presentado una definición preliminar, puede ser la creación o establecimiento de un sistema de organización.

Por su parte, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003), desde la perspectiva de Giner, señala la palabra “institución” de forma general “como la constelación de normas y sistemas de roles”. Parsons, por su parte, distingue dos niveles o formas de análisis, por un lado “el complejo de normas y principios que regulan, por medio de la ley y otros mecanismos de control social; y por otro lado, la acción y acciones sociales de organizaciones y otras colectividades de las que tiene sentido decir que uno es miembro” (p.782).

Vislumbro a las instituciones como sistemas de colectivos sociales ya establecidos que marcan ciertas formas o roles de cómo deben funcionar las acciones a realizar de las personas miembros del organismo, como una manera de control por medio de normas reguladoras afines a una forma de ser y pensar.

Es decir, la institución marca referentes teóricos de pensamiento y acción, para regular las relaciones entre las personas. Sin embargo, esta definición en base al análisis etimológico y semántico del término, deja muchas interrogantes por contestar, tales como, ¿todas las personas acatan lo que dicta la institución? ¿la institución hace a las personas? ¿se da una homogenización mental? o ¿las personas crean, regulan y rigen a la institución?

Al adentrarme en la teoría sobre el análisis de las instituciones, encuentro difícil hallar una clara definición como tal. Vergara (2001) menciona que existe “un vacío teórico importante en relación a las instituciones sociales, a las que se hacen constantes alusiones pero sin una delimitación conceptual clara” (p.138-139).

El mismo Vergara explica, existen dos corrientes importantes sobre el análisis de las Instituciones, de las cuales se desprenden algunas conceptualizaciones, me refiero a las teorías surgidas en el siglo XIX, la conservadora y la crítica. La corriente conservadora, se centra en la importancia de mantener a las instituciones para el control y manejo de las personas, sin posibilidad de negociación o transformación, al considerar la lógica de acción propuesta institucionalmente como la más natural y factible para proceder, como por mandato de una fuerza superior a la de los hombres comunes y corrientes.

...tradición conservadora a través de autores como Bonald y De Maistre, en Francia, o Burke, en Inglaterra...en oposición a las doctrinas ilustradas... Elaboran una noción de institución cuasi-natural, que enfatiza su carácter de tradición histórica, pero lo concibe como fijada y no sujeta a su transformación radical o reemplazo. Las instituciones sociales son creadas por el hombre, pero no de forma consciente ni voluntaria. Por ello, deben ser objeto de conservación, respeto o, a lo sumo, cambio gradual y parcial. (Vergara, 2001:140)

En contraposición, la segunda corriente institucionalista, la crítica, con origen dentro del pensamiento ilustrado del siglo XVIII, pero desarrollada hasta el siglo posterior, con Saint Simon y Marx, Vergara considera que “se queda atrapada en una crítica global del capitalismo y de la modernidad”, es hasta la teoría crítica actual, representada principalmente por Habermas, cuando logra mayor claridad y éxito, “problematizar la complejidad institucional de la sociedad contemporánea y superar las aporías de la crítica de la razón de Adorno” (p.139-140).

Las instituciones son obra del hombre y él puede modificarlas. Por ende, debe rechazarse la “autoridad absoluta” de lo establecido por el hábito o la tradición, y examinarlo según las normas de la libertad, el humanitarismo y la crítica racional (Popper, 1946: 559 y 28). Sin embargo, dichas modificaciones son concebidas a la manera de una tecnología social basada en una visión normativa de la ciencia social, que prescribe de antemano qué transformaciones son inalcanzables o los límites que pueden tener. (Vergara, 2001:144-145)

Dentro de la misma vertiente, Rousseau ya postulaba una posición más abierta, al enfatizar “la necesidad de reformar radicalmente las instituciones sociales o crear nuevas, a fin de propender a la libertad, la igualdad y la felicidad humana” (dentro de Vergara, 2001:145), lo cual queda claro dentro de sus dos principales obras, “El Contrato Social” y “El Emilio”.

La teoría crítica en sociología... crítica a las instituciones, sobre todo aquellas que son identificadas como obstáculos para el desarrollo del hombre y del ejercicio de la libertad... el acento está puesto en la transformación, en el cambio, y no en la interpretación de los fundamentos del orden, según el famoso dictum de Marx. Del mismo modo, se acentúa el aspecto dinámico de las instituciones, en contraposición a la tendencia conservadora. Asimismo, hay una aproximación a la relación entre praxis social e institución, que lleva a una valoración de las instituciones como productos históricos, que responden además a necesidades sociales históricamente determinadas, y, por lo mismo, pueden ser transformadas o reemplazadas por otras nuevas. Sin embargo, este énfasis en el cambio o reemplazo de las instituciones y el carácter global de la crítica limitan las potencialidades analíticas de la teoría crítica. (Vergara, 2001:145)

Hasta el momento, con lo postulado por Vergara, puedo ver dos concepciones en pugna. Una que posiciona a las instituciones como entes divinos e inamovibles para regir sobre la vida humana (corriente conservadora) y otro de cierta forma condenatorio, al considerarlas como sistemas limitantes e incluso nocivos para el desarrollo de los seres humanos (corriente crítica), requieren ser removidas por otros sistemas diferentes.

Al respecto, mi posición no es tan radical y extremista, opto por rescatar las ideas de Vergara sobre cómo las instituciones como productos sociales de fuerzas imperantes en el poder para intentar regir la forma de comportamiento de los actores responden a un cierto tiempo y lugar concreto. En esta perspectiva se puede

identificar una ideología de gobierno, no inamovible, en donde los cambios sociales y culturales envolventes y las personas integrantes son capaces de modificarlas, de acuerdo a las nuevas necesidades manifiestas.

Por su parte, Fernández (1994) recupera tres concepciones de institución. La primera, de forma acorde a las versiones revisadas en los diccionarios especializados, se refiere a institución como “sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando límites” (p.13); incorpora al concepto de institución, el cómo ése propicia cierta estabilidad a través de una serie de dispositivos para regular la forma en cómo se relacionan las personas, para disminuir la posibilidad de choque entre ellas; lo que me lleva a una nueva interrogante: ¿la implantación de ideas, no implica por sí misma conflictos entre quienes constituyen la institución?

La segunda concepción de institución de Fernández (1994), la maneja como sinónimo de establecimiento: “organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (p.14).

A partir de la segunda definición de Fernández, encuentro un nuevo elemento, el de una entidad especializada en un campo o área, en donde las acciones de quienes la integran, así como los demás elementos físicos y materiales, van perfilados hacia el cumplimiento de esa función específica. La idea de especialización también justifica la existencia de diferentes tipos de instituciones, en donde podemos encontrar el sistema educativo.

Otro elemento encontrado dentro de la segunda definición de Fernández, son las dimensiones de las instituciones, en referencia a la magnitud de las mismas dando pie a que algunas instituciones puedan encontrarse dentro de otras más grandes.

Un ejemplo referente a las dimensiones institucionales, lo encuentro dentro del sector educativo que me ocupa, en donde los centros educativos, forman parte de una zona escolar, perteneciente a su vez a un sector y éste, a una coordinación

de un cierto nivel educativo específico que forma parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual finalmente es parte de un poder ejecutivo federal.

La tercera y última concepción de Fernández (1994) se refiere a la parte simbólica, en donde ubica la construcción de significados de las personas para entender, relacionarse y proceder de determinada forma; es decir, a la parte ideológica ya abordada en un inicio, le incluye la idea de que las personas no somos máquinas que solo actúen con base a la introducción de cierta programación para proceder de cierta forma en todo momento, sin realizar cuestionamiento alguno de forma inmediata; se requiere de un proceso continuo de persuasión.

¿Qué sucede entonces dentro del proceso de institucionalización? Las instituciones no son realmente entes superiores de control total, sino organismos creados y sostenidos por los mismos seres humanos, sin nosotros, las instituciones no existirían.

Ante cuestionamientos como los expresados, surge una nueva corriente para definir a las instituciones, denominada el nuevo institucionalismo o neoinstitucionalismo, corrientes como la conductista, postulan enfocarse, como menciona Romero (2001), “en la distribución informal del poder, en las actitudes y en el comportamiento político... colocando la mirada en los deseos y comportamientos concretos, observables, de grupos e individuos” (p.9); es decir, en la práctica real y en las personas integrantes de las instituciones, como “un intento de explicar las diferencias que frente a retos comunes se presentaban en países distintos” (p.9).

Las definiciones de institución del neoinstitucionalismo, surgen de la premisa de que son parte de la creación humana. Sin embargo, aún dentro de esta nueva corriente, también existe una cierta disparidad de enfoques.

En la corriente racional, “las instituciones son vistas como elementos del contexto estratégico, al imponer restricciones al comportamiento basado en el interés personal; es decir, definen o restringen las estrategias que los actores adoptan en la lucha por alcanzar sus objetivos” (Romero, 2001:15), este postulado aunque de una forma un tanto crítica, preserva la visión administrativa del viejo institucionalismo.

Por su parte, el institucionalismo histórico postula cómo “las instituciones estructuran la política y dejan una honda huella en los resultados políticos, ya que no sólo moldean las estrategias sino que definen también los objetivos y encarrilan las situaciones de cooperación y conflicto” (Romero, 2001:16). En este enfoque se acepta de cierta forma, que no todo es color de rosa, al también existir conflictos dentro del proceso.

También dentro del enfoque crítico del institucionalismo clásico, Jepperson (2001), resalta como “las instituciones son sistemas de programas o de gobierno socialmente construido y reproducido rutinariamente (*ceterisparibus*)... [que normalmente] funcionan como elementos relativos de ambientes restrictivos y están acompañadas de explicaciones que se dan por hecho” (p. 201). Es decir, se obtiene el nombre de institución cuando el sistema es de cierta forma internalizado para poder ser reproducido de manera automática, en donde la razón y forma de proceder, se dan por entendidas. No basta con reunir a un grupo de personas y establecer una serie de reglamentos, se requiere un proceso de solidificación para convertirse realmente en una institución.

Lo anterior, referente a la solidificación de las instituciones, podría dejarnos sin esperanzas. Sin embargo, la existencia de parámetros preestablecidos que dan pie a acciones rutinarias, no indican solo instituciones con acciones carentes de razonamiento y sentido, en donde no haya posibilidad de cambio y mejora. Al respecto Romero (2001) postula como las instituciones también pueden ser producto de un proceso reflexivo en donde logremos encontrar mejores formas para proceder de forma cotidiana, ello no indica la inmovilidad de este proceso, pues en realidad debe revisarse y ajustarse en ciertos momentos. De hecho, estas acciones pueden llegar a ser también parte de la institución misma.

Que el comportamiento está gobernado por reglas no quiere decir que éste sea trivial o no razonado. El comportamiento acotado por reglas es, o puede ser, profundamente reflexivo. Las reglas pueden reflejar lecciones complejas producto de la experiencia acumulada, y el proceso a través del cual se determinan y aplican las reglas apropiadas implica altos niveles de inteligencia, discurso y deliberación humanos. En ese terreno parecen tener respuestas más adecuadas los autores que entienden la elección racional como un proceso acotado por constreñimientos institucionales (Romero, 2001:16)

Probablemente, la forma en cómo sean vistas y se conduzcan las instituciones, dependen también del enfoque asumido o, dicho de otro modo, del cristal con que se mire. A modo de resumen para concluir el significado de Institución, retomo a Dubet (2007), quien reconoce el cambio de visión histórica de las instituciones, no solo en las dos vertientes antes citadas, la tradicional y la del nuevo institucionalismo, sino, dos más, a partir de la sociología política, y otra más, ligada a organizaciones y empresas.

Heredada de la tradición antropológica, especialmente de Mauss, define como instituciones todas las prácticas sociales más o menos rutinarias y ritualizadas, todos los sistemas simbólicos, como las religiones y las lenguas que se imponen a los actores como “hechos” que preceden a su acción... Proveniente de la sociología política... son un conjunto de marcos y procedimientos constituyentes de la soberanía, que permiten que se regulen los conflictos y que se tomen las decisiones legítimas... Con organizaciones y empresas... identificadas con el interés general y con la nación... [con] fuerte legitimidad... Función de instituir y socializar, por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo [además de] una cultura en la subjetividad de los individuos [al] no solo designa[r] un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro. (Dubet, 2007:40-41)

Ante lo expuesto sobre institución, con base a la vertiente de investigación, la perspectiva a retomar para la indagación acerca de las formas de participación y relación de los actores educativos en el proceso de gestión dentro de un centro de nivel preescolar toma sentido; no solo en cuanto a los lineamientos preestablecidos de forma externa al plantel o a los elementos de infraestructura y administrativos particulares del mismo, sino también a los inscritos dentro del terreno de la cultura institucional a través de las diferentes experiencias de los actores educativos intrínsecos al mismo proceso que, a lo largo de constantes experiencias de significación, fueron circunscritos tanto en sus mentes como en sus acciones, es decir, institucionalizados.

Y ya que incorporo el término de institucionalización, antes de iniciar con la presentación de la institución específica en donde realicé la investigación, me parece propicio reflexionar un poco acerca de algunas otras terminologías aledañas al término de institución, a fin de favorecer una mejor comprensión respecto a la

información recabada en el apartado referente a los hallazgos encontrados dentro de la investigación de campo.

5.4. Términos relacionados a Institución

Como mencionaba en el apartado anterior, para que las instituciones funcionen realmente y cumplan con el propósito social para el cual fueron creadas, se llevan a cabo otros procesos, tales como: institucionalización, organización, patrón, habituación, tipificación, historicidad, sedimentación y formas de pensamiento.

Para Jepperson (2001), la “Institución es un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad...que revela un proceso de reproducción particular” (p.195), para lo cual se requiere un cierto proceso para adquirirlo, lo que él llama Institucionalización y dentro del cual se establece “un orden o patrón específico, lo cual refiere como secuencias de interacción estandarizadas” (p.195). Una vez establecidos los patrones de manera relativamente fija, después del proceso de institucionalización es cuando se da por instituido, es decir adherido.

Otro aspecto importante a considerar es el destacado por Santos (1997) respecto a la organización educativa como un elemento dinámico y activo de la realidad cotidiana que comprende aspectos culturales, relacionales y psicológicos, entre otros, los cuales afectan la racionalidad, colegialidad y flexibilidad de la comunidad de la institución.

Las escuelas son organizaciones que se han construido a lo largo del tiempo en un espacio determinado, con una forma y un estilo de vida propia, es decir, una cultura escolar. (Santos, citado por Guerra, 2008:9)

Como se puede ver, las organizaciones, son las formas en que se ordenan, acomodan o distribuyen los diferentes elementos que integran la institución, incluyendo a las personas, de acuerdo a ciertas estructuras, ideologías y costumbres determinadas, propias del tipo de cultura predominante en el lugar.

Es así como aún y cuando existe el diseño estructural de la plantilla de trabajo dentro de los centros educativos, la forma en cómo estos se distribuyen en la

práctica es diversa, en relación al tipo de organización predominante, que puede ser autoritaria, participativa o democrática. Estos estilos influirán fuertemente en el tipo de relación a establecer entre los diferentes miembros del mismo, así como en las formas en cómo se lleven a cabo las diferentes acciones a realizar y, por ende, en los resultados de las mismas.

Sin embargo, las formas de organización no son un aspecto fijo e inamovible, por el contrario, son un elemento capaz de modificarse de acuerdo con las ideologías y acciones de quienes integran el centro educativo.

Berger y Luckman (2003) plantean también la habituación, como antecedente de la institucionalización, como la acción que la origina, en referencia a todo acto repetido con frecuencia, creador de pautas para posteriormente reproducirse con economía de esfuerzo, como una acción internalizada, mediante la repetición prolongada de la misma, sin necesidad de realizar nuevamente todo el proceso de racionalización. La habituación se da como institucionalizada, cuando se realiza en forma compartida, es decir, cuando se establece por y para un grupo determinado.

También Berger y Luckman (2003) plantean en relación al proceso de institucionalización el término de tipificación, en referencia al otorgamiento de características específicas fijas para un tipo específico de personas o puestos, como propias, dadas a conocer para regular sus formas de acción. La tipificación de la definición para determinar cómo deben ser las personas da pie a lo que se llaman *roles*.

Podemos comenzar con propiedad a hablar de “roles”, cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivado, común a una colectividad de actores. Los roles son tipos de actores en dicho contexto (Berger y Luckman, 2003:95)

A su vez, la conceptualización de roles, se encuentra ligada a la de estereotipos. Espín (2003) presenta los estereotipos como “generalizaciones no científicas acerca de lo propio a determinada persona, género o puesto” (p.4.); es decir, ideas preconcebidas acerca de cómo son las personas, antes de conocerlas, en base a conceptualizaciones preestablecidas mentalmente. Este proceso puede manejarse de acuerdo a características observadas en una persona perteneciente

a una determinada categoría o puesto, generalizadas para todas las personas que ocupan cargos similares.

Lo anterior, a su vez, fomenta los llamados sesgos, basados en prejuicios originados por los estereotipos. Un ejemplo, es el estereotipo de definir a las mujeres como más aptas para realizar actividades relacionadas al cuidado de los niños, en donde el sesgo sería la preferencia de otorgamiento de puestos de cuidadoras y maestras de niños a mujeres y no a hombres.

Otro ejemplo, es la tradición de otorgar con mayor facilidad a los hombres puestos directivos y no a las mujeres, al considerar al género masculino con mejores cualidades para esos puestos. Aquí encontramos otro término importante, el de tradición, aunado al de costumbres, referente a acciones realizadas por el simple hecho de ejecutarse desde hace mucho tiempo y ser socialmente sedimentadas, lo cual significa mentalmente fijadas o legitimadas, razón por la que tienden a realizarse sin cuestionarse, aún y cuando tal vez su razón de ser al paso del tiempo ya no sea válida.

Así mismo Espín (2003) plantea el esclarecimiento de las tipificaciones y tradiciones compartidas que configuran la historicidad o historias de vida institucionales, como un elemento útil para entender por qué son como son actualmente las instituciones.

Con respecto a la expresión tradicionalmente denominada como “pensamiento del profesor”, ampliada a formas de pensamiento de los actores educativos, se refiere, como Rojas (2014) menciona, a los saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones y explicaciones que movilizan a los individuos en las prácticas educativas tanto de forma automática como reflexiva.

Clark y Peterson (1986) destacan dos líneas diferentes de pensamiento, ligadas a las formas de interacción de los sujetos: la formalizada, explícita, e intencionada; así como la informal e implícita, normalmente no citada o reconocida de forma abierta o intencional, integrada por ideas subjetivas y creencias que de igual manera inciden en el saber, querer y poder de los actores, relacionadas con la concreción de sus acciones en el proceso educativo y en la vida diaria.

Dentro de los términos constitutivos de la definición de las formas de pensamiento, se encuentra la expresión de “creencias”, referente a la naturaleza cognitiva, de ideas, valoraciones y percepciones sobre un determinado tema que reflejan las formas de percepción y expectativas, como guía de la forma de pensamiento y comportamiento de las personas; tal y como menciona Rojas (2014).

De igual manera, como menciona Gómez (2010), las creencias poseen funciones adaptativas al mundo o contexto dentro del cual nos encontramos, además de no manejarse en forma aislada, al estar interconectadas unas con otras. Se diferencian del conocimiento formal o científico, al basarse en aspectos subjetivos o personales de la persona, muchas veces ligados a cuestiones afectivas, como plantea Rojas (2014); por tanto no son conocimientos puros al estar permeados por la predisposición, imaginación e interpretación personal, así como a la aplicación a contextos y tiempos específicos.

También respecto a las creencias, éstas se encuentran divididas en dos grupos relevantes: las centrales o fundamentales más arraigadas, y las periféricas que tienden a ser más flexibles. Lo anterior es la razón por la cual algunos autores, como Rojas (2014), tienden a determinar las creencias como elementos estables y flexibles a la vez.

En cuanto al término de percepción, como Jiménez (2006) refiere, se trata de “la capacidad cognitiva de dotar sentido a una determinada idea o conocimiento externo a la realidad del sujeto” (dentro de Rojas, 2014:92), por tanto, se trata de una forma de significar la realidad de manera personalizada y menos teórica, de acuerdo a los referentes propios de cada persona.

Con respecto a la utilización de la palabra expectativas, se refiere a lo que esperan los actores respecto a situaciones o personas, en relación a, como señala Jiménez (2006), el grado de confianza propia, del entorno y los demás, con los cuales realizar evaluaciones previas para visualizar posibles resultados.

Por su parte el vocablo de teoría implícita, trata de esquemas organizados, en donde se construyen las explicaciones causales en torno a un fenómeno determinado, al relacionar, conocimientos, creencias, expectativas y significaciones

extraídos de la experiencia, como base para interpretar y tomar decisiones, como señala Clark (dentro de Rojas, 2014).

Dentro de la vertiente de la psicología social, Rojas (2014) describe las representaciones sociales, como un “sistema de creencias individuales o grupales, organizadas, con el propósito de otorgar sentido a sus conductas y entender la realidad respecto a su propio sistema de referencias de origen sociocultural” (p.93).

En la corriente sociocognocitivist, Moscovici (1993) postula las representaciones sociales, como “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (dentro de Rojas, 2014:94).

Finalmente, Abric (2001) destaca cómo las representaciones sociales son “a la vez producto y proceso de una realidad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la realidad que enfrenta y... atribuye una significación específica” (dentro de Rojas, 2014:94).

Ante los conceptos expuestos en este último apartado, concluyo que éstos son elementos de legitimidad, identidad y estilo de las instituciones, al definir la forma de actuar y ser dentro de las mismas y establecer algo como ya dado, es decir fijo, para de esa manera tener cierto control del funcionamiento y de las personas integrantes de dicho organismo.

Es así como el análisis de la información recabada hasta el momento, sirve de base a la investigación de campo expuesta en el capítulo cuatro, dentro del cual se ejemplifica cómo éstos mecanismos internos son manejados y asimilados por los actores educativos, así como la forma en cómo ello influye en la manera en como se ha configurado la comunidad educativa en torno al proceso de gestión. Pero antes de pasar al análisis directo de la investigación, a fin de comprender mejor como fue recabada la información a exponer, en el siguiente capítulo daré cuenta de los aspectos esenciales que definieron el rumbo de la misma.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO
EL CUENTO VACÍO

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO. EL CUENTO VACÍO.

*A veces creemos que lo que hemos logrado
es sólo una gota en el océano,
pero sin ella el océano estaría incompleto*
Madre Teresa de Calcuta

Una vez transcurrido el primer trimestre de incertidumbre del embarazo, es cuando los médicos determinan más seguro llegar al término del mismo, además de que es el momento en el cual comienza a notarse exteriormente y las molestias disminuyen. Uno puede sentirse un poco más relajado, sin embargo, no por ello se deja de lado a los especialistas del proceso de gestación y es el momento idóneo de preparar todos los elementos esenciales para el alumbramiento del bebé.

En el ámbito de la investigación, sucede algo similar. De cierta forma, después de la determinación y delimitación del tema y problema a investigar, ejes centrales del trabajo, “Configuración de la comunidad al proceso de gestión en un centro de educación preescolar”, así como de la investigación teórico y contextual que lo soporte, uno tiende a sentirse un poco más relajado, sin embargo aún falta un eslabón importante antes de poder proceder de lleno en la investigación directa de campo, me refiero a la selección de métodos, instrumentos y estrategias apropiadas para recoger la valiosa información que dará vida al corazón de nuestro trabajo. Con este fin, nuevamente es necesario apoyarse en los expertos en el tema.

En mi caso, los Doctores Ballesteros, Samperio y Serrano, me apoyaron para revisar varias tradiciones teóricas dentro de la corriente cualitativa, hasta encontrar la más adecuada a las características del proyecto a realizar, con lo cual me encaminaron a encontrar la metodología más propicia para dar respuesta a las interrogantes inicialmente planteadas.

Por tanto, el presente capítulo se encuentra integrado por cuatro aspectos fundamentales teóricos y metodológicos, englobados dentro de un solo apartado: la corriente cualitativa, la tradición del Interaccionismo Simbólico, el Método Biográfico Narrativo y la Entrevista Narrativa, éste último como principal instrumento. También se presentan, en un segundo apartado, las primeras experiencias prácticas con los presupuestos teóricos metodológicos asumidos, a través de la investigación piloto.

Esto pareciera como una pequeña gota de agua, dentro del gran océano de la investigación, pero con su eco ondulante, resultó ser un elemento muy enriquecedor tanto para comprender mejor los aspectos teóricos, como para redireccionar un poco el trabajo de campo posterior.

1. Cómo llenar el cuento vacío. Punto de partida teórico metodológico

*Los libros no están hechos para pensar,
sino para ser sometidos a investigación*
Umberto Eco

En la historia del Cuento Vacío, un grupo de niños y niñas de diferentes edades, se reúnen para llenar un soporte de texto que se encontraba en blanco a través de múltiples ideas, símbolos y contenidos consensuados para formar ideas colectivas, en base a las creencias propias de cada uno, las cuales a su vez eran producto de interpretaciones propias de las concepciones circundantes respecto a cómo deben ser los cuentos.

De manera similar, como ya postulaba en el capítulo pasado, la mayoría de las formas en que convivimos en comunidad, son determinadas en colectivo, al requerirse éste consenso para organizarnos y poder sobrevivir en el imbricado y cada vez más complejo mundo que habitamos. Es así como los presupuestos personales, de grupos e incluso de sociedades, poseen una serie de bases sólidas, producto de la puesta en común de ideas y actitudes propias, las cuales forman el carácter social de la comunidad en donde viven. Por tanto para lograr comprender las condiciones que producen o provocan situaciones concretas, es propicio indagar el porqué de los diferentes elementos e individuos integrantes de ésta, así como en la forma en cómo ellos se conformaron, para ser como son y no de otra forma.

El ámbito educativo, en donde coinciden diferentes tipos de personas, no es la excepción en las prácticas sociales orientadas a la conformación de una determinada comunidad que organice la forma de actuar de todos y cada uno de ellos. El problema surge cuando los actores no logran terminar de conformar dicha comunidad, es entonces cuando se hace necesario indagar acerca de aquellos

mecanismos internos y externos que influyen en ello, tanto de forma explícita como implícita, para determinar la forma de actuar de cada uno y de todos como conjunto. Estos aspectos, se encuentran contruidos a través de la interacción, de creencias, hábitos, costumbres, saberes y formas de pensar, productos de la socialización y acondicionamiento cultural de los actores en sus respectivas trayectorias de vida, en donde han influido diversas personas y grupos que han entrecruzado sus caminos con ellos.

Bajo lo postulado, me di a la tarea de buscar entre las tradiciones teóricas y metodológicas, la que me apoyara mejor para investigar y dilucidar más allá de las apariencias de la interacción social de los actores educativos, es decir, abordar no solo la puesta en escena, sino también lo ocurrido tras bambalinas y dentro de sus respectivos camerinos.

En base a que el sentido de búsqueda acerca del desarrollo de la conformación de la comunidad en el proceso de gestión se inclinaba más hacia la comprensión del por qué, cómo y para qué de las formas de acción de los actores educativos, dentro y fuera de dicho proceso; la corriente metodológica de investigación seleccionada fue la cualitativa. Dicha corriente se caracteriza fundamentalmente por ser más abierta, flexible y centrarse en la indagación de las características del objeto en cuestión, al contrario de la cuantitativa que tiende más a aspectos exactos cuantificables.

En este caso, al centrarse el estudio en un campo en donde existe una gran diversidad de personas que simbolizan entes más impredecibles, y desconocer aún las variables precisas a determinar sus lógicas de acción y pensamiento, conviene una postura como la cualitativa centrada en conocer y entender mejor lo que acontece; pues como menciona Tarrés (2008) este estilo es el “instrumento analítico privilegiado de quienes se preocupan por la comprensión de significados” (p. 7).

De igual forma, la misma Tarrés (2008) menciona cómo las metodologías de estilo cualitativo, como su nombre lo dice, se centran en la apreciación de las cualidades, a través de la observación y escucha atenta de agentes reales, para favorecer la comprensión de significados, en donde el investigador forma parte de la investigación misma. Acorde a lo postulado por Tarrés, el centro en donde se

desenvolverá la investigación es un lugar y actores verídicos, en donde el observar y escuchar con atención a cada uno de ellos, así como generar un ambiente de confianza entre ellos y yo como investigadora jugará un papel fundamental tanto para una mejor recolección de datos, como para un mejor entendimiento acerca de lo ocurrido en el proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión, de forma contextualizada.

Otro punto coincidente en mi estudio a realizar para retomar la corriente cualitativa es como ésta retoma la teoría como un importante elemento para encontrar “las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador” (Tarrés, 2008:12), es decir, el análisis de la información recogida, no se realiza nada más porque sí en base a suposiciones personales, sino a través del entrecruzamiento de ésta con la teoría correspondiente que nos apoye para una mejor comprensión de la misma, lo cual ya se empieza a vislumbrar por medio de la presentación del marco teórico contextual del capítulo pasado, y se corroborara en el siguiente capítulo por medio de la utilización de un marco referencial para el análisis de la información.

En sintonía, el estudio de corte cualitativo si bien como mencionaba permite cierta apertura y flexibilidad, no quiere decir que se trate de algo desestructurado, como la misma Tarrés (2008) menciona, exige sistemas de control y sistematización en aras de proporcionar confiabilidad y validez a la investigación. Por ello, lleve a cabo el presente estudio bajo sistemas estandarizados metodológicos, tanto para saber la forma de recabar información, así como de analizarla; de los cuales daré cuenta dentro de este mismo apartado, en aras de que ustedes lectores conozcan y se adentren mejor en el proceso.

La investigación cualitativa se puede definir como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores otorgan a su experiencia... Se ancla en las raíces de las ciencias sociales [y] supone una serie de condiciones teórico-metodológicas. (Tarrés, 2008:16)

Por su parte, Eisner (1998) retoma, dentro de la corriente cualitativa, el modo de ver a los integrantes de los centros educativos y a éstos, acordes a la asociación

de términos teatrales, como he venido manejando. Él enfatiza el observar a las personas convergentes dentro de los centros educativos como “actores”, así como a las instituciones mismas como “escenarios” de aprendizaje:

Las escuelas tienen también modos, y muestran escenas de gran teatralidad que los políticos y quienes procuran mejorar las prácticas conocen. Los métodos mediante los cuales un saber de este tipo se hacen posibles, son el ojo ilustrado -se ve la escena- y la capacidad para construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí. (p. 46-47)

Como se puede ver, la corriente cualitativa se centra en observar con atención y forma reflexiva, (acorde al pensamiento reflexivo de Dewey), a partir de un cierto grado de especialidad en el tema por parte del investigador (por ello el sentido del ojo ilustrado), el cual hace que la forma de mirar el objeto de investigación sea diferente a la común. De igual manera, parte de la intención de los trabajos de corte cualitativo es informar a ustedes lectores, de una forma que les permitamos comprender lo acontecido, aún y cuando ustedes no hayan estado presentes directamente, como he intentado hacer no solo hasta el momento, sino a lo largo de todo el presente trabajo.

Por último puedo decir que la investigación es de tipo cualitativo, al coincidir con los seis rasgos determinados por Eisner (1998) para este tipo de investigaciones.

1. Que la investigación se encuentre “enfocada” (p. 49) en una situación y objeto concreto. En este caso, la configuración de la comunidad educativa al proceso de gestión en el ámbito educativo preescolar.
2. Utilizar “el yo como instrumento” (p.50). Concerniente a referencias e intenciones concretas, como son los propósitos del estudio, como es la indagación en el sentido otorgado por los diferentes actores educativos a la gestión y la forma en cómo ello repercute en su forma de actuar dentro de dicho proceso.
3. El “carácter interpretativo” (p. 52). En este caso, a través de referentes teóricos sobre las categorías de análisis desprendidas de la información

aportada a través de la investigación de campo; es decir, justificar todo aquello abordado, tal y como podrán ver dentro del capítulo IV.

4. El “uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto” (p. 54). En este caso, no solo a partir de fragmentos de lo dicho por los informantes mediante las grabaciones de entrevistas narrativas y relatos escritos, sino también a través del proceso personal como investigadora de empatía, para comprender lo acontecido o mencionado, además de mantener una cierta congruencia narrativa; por lo cual parto de las experiencias previas de los diferentes actores educativos, hasta llegar a la época actual en el jardín de niños en el proceso de gestión, con respeto al orden cronológico de lo acontecido.
5. “Atención a lo concreto... para llegar a afirmaciones generales” (p. 55). En el caso de esta investigación, por medio del entrecruzamiento de la información aportada por los diferentes actores educativos, para evidenciar puntos en común o reiteraciones, que favorezcan la comprensión acerca de la configuración o desconfiguración de la comunidad al proceso de gestión.
6. “Utilidad instrumental, intuición y coherencia” (p. 56). En este caso, que el análisis de la información presentada posea una clara relación con el objeto de estudio y la información interconectada, tanto de experiencias de vida y formas de pensamiento, como de aspectos teóricos en los cuales soportemos el análisis de los mismos; lo cual traté de realizar dentro del siguiente capítulo, destinado al análisis de la información recabada en la investigación de campo.

Como se puede ver `por medio de lo expuesto hasta el momento, la presente investigación se encuadra dentro de la corriente cualitativa; sin embargo, esto no resuelve todo el problema teórico metodológico; pues, como la misma Tarrés (2008) menciona, la corriente metodológica no conlleva a una sola metodología y tradición que la direcciona, sino más bien, engloba varias con características

generales como las citadas, pero también particulares, por tanto aún falta determinar éstas últimas.

2. Corrientes teórico metodológicas

*Yo hago lo que usted no puede
y usted hace lo que yo no puedo.
Juntos podemos hacer grandes cosas*
Madre Teresa de Calcuta

Una vez seleccionado el tipo de corriente metodológica a utilizar, la cualitativa, me di a la tarea de encontrar el paradigma sobre el cual fundamentar la corriente de investigación a realizar, me refiero a la tradición teórica social que direcciona la forma de indagación a partir de ciertos presupuestos asumidos por parte del investigador. Me parece pertinente aclarar que por tradición teórica no me refiero al significado explicitado en el capítulo pasado en relación a las rutinas costumbres o de reproducción de acciones o ideas por el simple hecho de que otras generaciones anteriores lo han postulado de tal forma, sino como postula Hobsbawm (1983):

La idea de tradición que utilizaremos se referirá a la persistencia en el tiempo de “un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinadas grupos o en las sociedades”. (Dentro de Tarrés, 2008:35)

Por tanto se trata de una especie de tradición reflexiva bajo una actitud crítica para analizar las ideas y acciones encontradas dentro de la investigación, en base a una teoría específica y un contexto determinado dentro del cual se desarrolla nuestro objeto de estudio. Algunas de las tradiciones de pensamiento más comunes para soportar el análisis de las investigaciones de corte cualitativo son: las corrientes interpretativas, etnometodología, interaccionismo simbólico, la teoría crítica, los estudios culturales, el pragmatismo, la hermenéutica y la fenomenología entre otras.

Al remontarme a los propósitos de investigación para utilizarlos como ejes y encontrar la corriente de pensamiento más apropiada para direccionar la investigación, los términos que más llamaron mi atención fueron “el sentido y construcción de significados”. Acorde a las ideas postuladas, encontré algunos presupuestos teórico-metodológicos de varias tradiciones de pensamiento que centraron mi interés:

- Las personas actuamos de cierta forma a partir del significado otorgado, el cual a su vez es construido en base a una interpretación propia del mundo social dentro del cual vivimos e interactuamos.
- Para existir, cualquier ser vivo, requiere de los otros, no sólo en el sentido biológico para preservar la especie, sino también como medio de validación de lo que somos.

Es decir, como veíamos en el capítulo anterior, existimos en relación a los demás y éstos en correspondencia a nosotros. De igual forma, el cómo procedemos es en base a lo que son los objetos para nosotros, lo cual a su vez se encuentra construido por la interrelación de lo que en el mundo circundante consideran al respecto y lo propio de cada individuo. Tales ideas, además de abordar el tema de la construcción de significados y sentidos, también resaltan la importancia tanto de nosotros como personas, así como la de los otros como comunidad, ideas acordes con mi investigación.

Acorde a las formas de pensamiento presentadas, Berger y Luckman (1968) sostienen como tesis fundamental de la sociología del conocimiento, que la realidad se construye socialmente, por ello se centra en analizar los procesos por los cuales esto se produce. En este sentido, la realidad es vista como el fruto de fenómenos externos a la persona como sujeto, establecidos como un constructo aceptado por la mayoría, quienes determinan cómo es o debieran ser los objetos, en donde el conocimiento, se da respecto a las características de dichos fenómenos. Realidad y conocimiento se encuentran unidos en función de lo instituido. Por tanto, los demás, no solo determinan nuestra existencia, sino también la forma en cómo debe

ser y percibirse el mundo circundante. Por ello, si deseaba comprender las lógicas de acción y pensamiento dentro del proceso de gestión que influyen en el proceso de configuración de la comunidad, era pertinente el estudio de la construcción social realizada al respecto, en donde todos se influyen entre sí de determinada forma en base a cómo son designados colectivamente.

De igual forma, para ser aceptados dentro del sistema que habitamos, en la socialización primaria, establecemos de forma implícita, la conciencia de sí mismos y la idea del “otro generalizado” (el prójimo visto a través del velo de valores y sentimientos socialmente instituidos), para tener posesión subjetiva de un yo y un mundo socialmente válidos. En concordancia, Van Manen (2003) retoma tres corrientes teóricas: la fenomenológica, para evidenciar la sensibilidad y receptibilidad para percibir las realidades y mundos de vidas; la hermenéutica, para posibilitar el otorgamiento de sentido interpretativo a los elementos del mundo de la vida; y la semiótica, como el medio lingüístico, que facilita la reflexión simbólica.

Así es como desde que nacemos, nos encontramos con un mundo ya construido socialmente, con significados propios, en forma de creencias o prejuicios (ideas, preconcebidas transmitidas o recibidas), como base de la forma en cómo debemos actuar de manera habitual. Con lo anterior, en el caso de la investigación, se podría hablar de un escenario preconcebido de cómo debe realizarse o no la configuración de la comunidad al proceso de gestión, el cual determina la forma en como cada uno de los actores debe actuar si desea incorporarse realmente; aspectos a dilucidar dentro del siguiente capítulo.

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta la cual luego puede producirse con economía de esfuerzos y es aprendida como pauta por quien la ejecuta... Los procesos de habituación preceden a toda institucionalización.

(Berger y Luckman, 1968)

A la par de la asimilación de las realidades sociales en las cuales estamos inmersos, también como individuos desarrollamos la capacidad para resignificar, interpretar, comprender y dar sentido a lo que hacemos y hacen los otros, por medio

de las experiencias. Como Dewey (2004) postula dentro de su obra “Experiencia y educación”:

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en ese momento, constituye su ambiente. El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (p. 47)

Es así como el sentido de las experiencias, se constituye al relacionar lo propio con lo social. Se nos proporcionan ciertas condiciones con la intención de que la experiencia sea de determinada forma, de acuerdo a un propósito previamente establecido. Sin embargo, ésta tomará sentido para nosotros, a partir de los significantes ya existentes en nuestro interior. Nosotros no vemos las cosas como son; vemos las cosas como somos nosotros. Por consiguiente, el hecho de que dentro del jardín donde realicé la investigación ya haya estado oficialmente preconcebida la idea de cómo debieran actuar los actores para ser aceptados en el proceso de gestión, no quiere decir que efectivamente todos procedieran de esa forma, como ya verán en el capítulo cuatro.

Finalmente, Blúmer (1981) dentro de la corriente del Interaccionismo Simbólico (IS), sostiene tres premisas básicas que llamaron mucho mi atención, al relacionarlas con el tipo de investigación que realicé:

1. Que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
2. Que la fuente de ese significado es un producto social, que emana de y a través de las actividades de los individuos al interactuar.
3. Que la utilización del significado por el agente, se produce a través de un proceso de interpretación propia, que supone auto interacción y manipulación de significados. (p.2)

Después de los elementos teóricos metodológicos expuestos, los supuestos básicos de los cuales decidí partir para buscar respuesta a las interrogantes planteadas inicialmente, fueron los de la tradición teórica del Interaccionismo Simbólico. El IS, como Serrano (2014) narra, se trata de un movimiento anglosajón en contraposición al cartesiano y macroestructural, con raíces en el pragmatismo

norteamericano, para explicar los movimientos educativos y sociales a partir de la idea de que la sociedad humana es producto de las interacciones simbólicas.

Es así como a partir de los elementos planteados por quien es considerado como su máximo precursor, Blúmer (1981), logré definir los siguientes aspectos específicos de la investigación sobre la forma de configuración de la comunidad al proceso de gestión para direccionar la investigación de campo:

- Las trayectorias de los actores educativos en la configuración de la comunidad al proceso de gestión implican la construcción de realidades y mundos de vida diversos, con base en experiencias acordes a los ambientes a que han estado sujetos.
- En los mundos de vida de todos los sujetos implicados en el proceso educativo se encuentran las claves para comprender el sentido otorgado al proceso de gestión y comunidad construido, así como las bases de la forma en que lo llevan a cabo.
- A partir de los significados otorgados a la gestión y configuración de la comunidad, institucionalmente, los actores reacomodan o amplían este sentido de forma individual para pensar y participar o no de determinada forma dentro de dicho proceso.

3. El método e instrumentos de investigación

Innovar es encontrar nuevos o mejorados usos
a los recursos de que ya disponemos
Peter Drucker

Una vez seleccionada la corriente de investigación cualitativa y la tradición teórica del Interaccionismo Simbólico, la tarea era encontrar el método y las herramientas más pertinentes para lograr los propósitos establecidos. Entonces advertí que si deseaba conocer las trayectorias y concepciones de los actores educativos, requería un método centrado en las historias de vida y formas de ver el mundo.

El observar a la comunidad del centro educativo a indagar, si bien era una buena herramienta para recabar información, solo me permitiría construir una versión acerca del presente, no suficiente para conseguir los propósitos planteados, en donde deseaba ir más allá, a la raíces de las formas de pensar y actuar que influyeran en la configuración o no de la comunidad al proceso de gestión; por ello, el conocer las biografías anteriores de los actores (termino clave que favoreció la elección del método) me parecía trascendental. También la idea de Eisner (1998) acerca de cómo las investigaciones de tipo cualitativo se “localizan hacia el extremo narrativo... sin ser ficción” (p.47), me ayudaron a decidirme por un método de indagación acorde a tales postulados, el Biográfico Narrativo (BN).

El método narrativo de experiencias pedagógicas, como Suárez (2010) refiere, es una modalidad dentro de la línea de indagación-acción-formación, en donde la relación entre el investigador y los informantes es horizontal y colaborativa; encauzada a evidenciar, interpretar y hacer pública la reconstrucción del sentido y significado que ponen en juego los actores educativos; al escribir, conversar, recordar y reflexionar acerca de sus propias prácticas dentro de un tema concreto, como puede ser la configuración de la comunidad al proceso de gestión.

Dentro de la familia del método biográfico narrativo, se encuentran varias denominaciones hermanas, tales como las señaladas por Serrano y Ramos (2014): biográfico, autobiográfico, historias de vida, relatos, trayectorias e historias orales.

En México, como nuevamente indican Serrano y Ramos (2014), la descripción de experiencias de vida se ha manifestado desde la época precolombina a través de los códices, pero es hasta después de mediados del siglo XX, con el surgimiento de varias escuelas y corrientes, opuestas al positivismo cartesiano, como son el marxismo, el humanismo, la fenomenología, la hermenéutica, el pragmatismo, el interaccionismo simbólico y las posiciones posestructuralistas, cuando cobra auge el método biográfico narrativo.

El método narrativo surge en contraposición al método ortodoxo, hasta ese entonces considerado, como Suárez (2010) evidencia, como el único “conocimiento social legítimo... producido en función de un conjunto de principios y reglas... a través de una serie de procedimientos muy precisos, propios de la investigación

científica” (p.135). Con el método narrativo, como el mismo Suárez detalla, se abren las puertas para entender los fenómenos sociales como realizaciones prácticas, en lugar de simples cosas, en donde el valor y significado principal son otorgados por las autointerpretaciones y comprensiones evidenciadas por parte de los mismos autores de los relatos; en donde las interpretaciones y explicaciones elaboradas sobre los mismos textos por parte de los investigadores, con base a principios y criterios teóricos específicos sobre el tema, pasan a ser elementos de apoyo.

Acorde a la perspectiva descrita sobre el método narrativo, Giddens (1995), citado por Suárez (2010), destaca dos elementos fundamentales: “El carácter activo y reflexivo de la conducta humana; [así como] el otorgamiento de un papel fundamental al lenguaje y facultades cognitivas dentro de la explicación de la vida social” (p.138).

Por tanto, el papel a retomar como investigadora de la presente tesis, fue principalmente como portadora de las voces y sentires de diversos actores educativos sobre el tema de la configuración de la comunidad al proceso de gestión, así como el de mediadora de los aspectos vivenciales narrados, con algunos elementos teóricos existentes sobre el tema.

Respecto a la parte metodológica de biografización, De Souza (2010) destaca cómo este elemento implica “diversas operaciones mentales, verbales, comportamentales, centradas en subjetividades, temporalidades históricas y sociales, por medio de las cuales los individuos se inscriben y viven su cotidianeidad, transformando y transformándose” (p.165). Por tanto, la indagación deberá de ir más allá de lo evidente o superficial del tema de la configuración de la comunidad al proceso de gestión, hacia aquellos elementos subjetivos e históricos que permitan reconstruir y comprender mejor las formas de pensar, sentir y actuar de los diferentes actores educativos implicados, es decir, a las raíces de la situación actual y a lo más recóndito de cada uno de ellos.

Aunado al método biográfico narrativo, encontré el uso de las entrevistas narrativas y relatos de vida, como herramientas especiales para reconstruir las historias de las personas; instrumentos que permiten, como declara De Souza (2010), “aprendizajes experienciales y formadores dentro del ámbito de la

investigación, a través de la reflexión y análisis de aspectos vinculados a la identidad... saberes y... conocimientos... [respecto a sus] historias de vida... profesional[es]" (p.155). Por tanto, decidí emplear la entrevista narrativa y la elaboración de relatos de vida escritos como principales técnicas y dejar la observación participante como herramienta secundaria, para contrastar o corroborar lo mencionado por los actores educativos, en aras de facilitar el conocimiento y comprensión de las visiones y acciones de quienes integran la comunidad del centro.

La entrevista narrativa, como una de las entradas del método biográfico, se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporal de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de la educación y de la formación y específicamente en las experiencias de investigación... centradas en las narrativas y escrituras de sí. La entrevista narrativa expresa las formas en como los seres humanos viven el mundo a través de historias personales, sociales y colectivas... permite entender sentimientos y representaciones... se articula en una relación dialéctica entre el conocimiento y la vida humana... [y] evidencia... modos particularizados de... relaciones... construidos por los sujetos...

(De Souza, 2010:157-163)

Bajo la perspectiva descrita por De Souza, las entrevistas narrativas pretenden crear una atmósfera propia de un confesionario, dentro de los cuales las personas puedan volcar sus más íntimos secretos, deseos, creencias y temores entremezclados, con fragmentos de experiencias significativas para ellos. Con tal fin, realizar el proceso de indagación con actores educativos que se encontraban familiarizados con mi persona, favoreció la creación de un ambiente de confianza, el cual facilitó la obtención de información y apreciaciones no manifestadas hasta el momento de forma pública.

Por su parte, respecto a la entrevista narrativa de acuerdo al estilo descrito hasta el momento, Kaiser (1994) destaca cómo ésta favorece la comprensión de las personas como objetos de estudio, lo cual no permitían los instrumentos cerrados como las encuestas mediante cuestionarios de tipo opción múltiple o que se responden mediante un simple *sí* o *no*. De igual forma, Kaiser (1994) acentúa los siguientes principios básicos de las entrevistas narrativas:

- Estatus de narrador para la persona a investigar e interrogar
- Favorecer que el entrevistado exprese libremente sus percepciones acerca del tema a abordar, sin influencia de parte del entrevistador
- Propiciar una construcción interactiva a través de una relación cara a cara
- Papel del entrevistador principalmente de tipo receptivo, contrario a un estilo autoritario y directivo.

(p.82)

Es decir, en la entrevista narrativa, el papel del entrevistador es ser un facilitador, mediador, guía y escribano para que la voz de los entrevistados sea escuchada respecto a un tema concreto, al otorgarle al entrevistado plena libertad para expresarse dentro de un ambiente acogedor. Esto me trajo a la mente los primeros años como docente, cuando las directoras y supervisoras me enseñaron a sustituir las clases de estilo catedrático, por las dialógicas, en donde principalmente debía escuchar a los niños y hablar solo en el sentido de favorecer la construcción y aprendizaje propio de cada uno de ellos, a través de un lenguaje accesible y cordial, así como el empleo de preguntas reflexivas.

Por su parte, Castañeda (2009) señala las siguientes características básicas sobre los relatos de vida escritos:

- Orientación a la descripción de experiencias de vida personales y del ámbito en donde éstas se desarrollan.
- Partir de los saberes prácticos de los sujetos sobre un tema o eje concreto, para poder denominarlos relatos de prácticas situadas.

(p.2 y 3)

Es decir, no se trata de contar cualquier parte de las historias de los sujetos, sino de trayectorias concretas sobre un solo tema específico; en este caso, sobre la configuración de cada uno de ellos a la comunidad educativa en el proceso de gestión, en donde ponen en juego sus saberes prácticos y concepciones personales sobre el tema.

Con la metodología, tradición teórica, método y herramientas ya seleccionadas, me sentí entusiasmada para preparar las maletas y aventurarme en la investigación de campo. Sin embargo, no fue todo tan fácil y rápido, pues aún había varios aspectos por desarrollar y tareas por realizar, antes de emprender la tan ansiada travesía.

4. Experiencia preliminar de los aspectos teóricos metodológicos asumidos en el ámbito educativo preescolar

*Las oportunidades pequeñas
son el principio de las grandes empresas.
Los grandes sucesos
dependen de incidentes pequeños.
Demóstenes*

En el libro de La historia interminable o Historia sin fin escrita por Ende (1979), Atreyu y Sebastián, personajes centrales, deben enfrentar sus miedos, soltarse de supuestos y prejuicios, así como reponerse ante las adversidades para lograr encontrar la respuesta a sus inquietudes.

De forma similar a la de Atreyu y Sebastián, no podía dejarme llevar por la nada ante el miedo paralizante, surgido a partir de una de las clases del Doctor Serrano sobre todos los requisitos básicos para ser un adecuado entrevistador investigador; éstos me parecían excesivos. Me sentí desanimada y en conflicto, tanto con respecto al tema, como a la capacidad para poder realizar las entrevistas de la forma en cómo se planteaba debían ser. No me consideraba preparada aun, en especial para elaborar, al momento de la entrevista, las preguntas con base a lo que los mismos informantes me comentaran, lo cual requiere una gran agilidad mental y poder de reacción. Fue entonces cuando con el propósito de disipar mis miedos iniciales me acerqué a algunos autores expertos en el tema de la investigación, lo cual me ayudó a vislumbrar la luz al final del túnel.

Atkinson, citado por Serrano dentro de la sesión de clase del 18 de marzo del 2015, esboza cómo la investigación de campo se puede iniciar, aun sin tener formulado por completo el proyecto. Por su parte Wood (1998), plantea como aún expertos como él tuvieron dificultades al iniciarse en la investigación, la cual no tiene por qué ser un acto frío y técnico, sino algo con sentido humano, en donde un aspecto importante es establecer un ambiente cordial para generar confianza, elemento clave para obtener mejor la información requerida. Estas ideas permitieron relajarme un poco.

Una vez superada la ansiedad inicial, el siguiente paso para preparar la investigación de campo fue gestionar en la escuela, con la directora e inspectora,

realicé los permisos pertinentes para tener acceso a realizar el proceso de indagación en la misma institución que dio origen al interés en el tema específico de estudio. A la par, también solicité permisos en otras escuelas, para realizar entrevistas piloto, con el propósito de prepararme mejor de forma práctica para el trabajo de indagación.

Elaboré como instrumento de investigación un guion para entrevista, en donde fue trascendental determinar los ejes básicos para conformar y apoyar el tema central de estudio, los cuales me ayudaron a tener claridad y centrar mi atención, no solo en las entrevistas, sino también en las observaciones de campo y en la construcción de relatos preliminares. En un primer momento, establecí la gestión y las formas de trabajo, como temas centrales de entrevista, de los cuales eliminé el segundo aspecto, al resultar muy confuso para quienes entrevisté en las pruebas piloto y no ser realmente un aspecto separado del proceso de gestión, sino inmerso dentro del mismo.

MR: ¿Qué formas de trabajo conoce y en qué consisten éstas?

Sr. M: De oficina, en casa, obreros, o ¿a qué se refiere?

(Fragmento de la entrevista piloto al padre de un alumno de nivel preescolar, 2015)

Fue así como decidí dejar solo el tema central de gestión, con seis ejes internos a analizar: conocimientos, propósitos, prácticas, participantes, significados y expectativas. Para apoyar los ejes básicos de la entrevista, elaboré de dos a tres preguntas guías referentes a cada aspecto a abordar.

Tras lo realizado inicialmente como entrevistas piloto, no obtuve gran información al realizar las mismas preguntas y de la misma forma a todos los entrevistados; por ello, al analizar la información y experiencias vividas, advertí que no era pertinente llevarlas a cabo de tal forma, al sesgar la información y no respetar la diversidad de actores educativos existentes, con referentes y significados variados.

Fue así como, después de estas primeras experiencias, decidí hacer entrevistas más variadas, en atención a las características y posibles saberes específicos de cada entrevistado, a través de un guion reestructurado y

personalizado, con algunas opciones de preguntas que pudieran hacerse o no, a partir de las respuestas de los entrevistados. Con estas nuevas perspectivas, como se dice coloquialmente, “me avente al ruedo” nuevamente a una segunda fase de entrevistas piloto.

Esta segunda fase de entrevistas piloto, las realicé en diferentes jardines de niños, a personas representativas de cada uno de los actores educativos adultos (docentes, directivos, especialistas, personal de apoyo y familiares de los alumnos).

Con el análisis de la segunda fase de pruebas piloto, obtuve aprendizajes particulares con cada una de las entrevistas realizadas. Con la primera entrevista piloto me percaté de la importancia de prever posibles contratiempos con más de una opción respecto a los factores a considerar, tales como lugares y tiempos.

La segunda entrevista piloto me sirvió para reiterar la necesidad de fortalecer mis habilidades como entrevistadora, tales como: receptividad e intuición para comprender el verdadero sentido de lo narrado por los entrevistados, ser más concreta, clara y coherente en las preguntas respecto a lo que ellos mismos mencionan; así como mantener en todo momento una actitud de escucha y permanecer tranquila.

Con respecto a las subsecuentes entrevistas, encontré dos aspectos claves: poco o nulo conocimiento de los entrevistados sobre en qué consiste el proceso de gestión en los centros educativos (principalmente por parte de los actores correspondientes al personal de apoyo y de los familiares de los alumnos) y una tendencia a que las directoras fueran quienes propusieran o finalmente decidieran sobre las acciones y formas de proceder. Lo anterior me hizo acercarme al jardín de niños donde surgió mi interés en el tema, antes de lo previsto, para realizar observaciones preliminares y con ello poder ratificar o no la información obtenida a través de las entrevistas piloto; para, con la información obtenida, reconfigurar mi proyecto de investigación en caso de ser necesario.

Por tanto, después del análisis de la segunda fase de pruebas de entrevistas piloto, el siguiente paso fue realizar un primer acercamiento al campo elegido para realizar de forma definitiva la investigación. Dentro de la primera aproximación a los

actores de la institución seleccionada, procedí a realizar observaciones participantes y la construcción de narraciones preliminares.

La observación participante preliminar, fue dentro de las Juntas de Consejo Técnico (JCT) de los meses de febrero y marzo del 2015 (ejemplos de fragmentos de notas en anexo II), las cuales no grabé, pues no quería intimidar o alterar las actuaciones de los participantes. Por tanto, solo realicé algunos registros de aspectos relevantes en el cuaderno de notas y, posteriormente, en el diario de campo. La focalización de las observaciones fue, como ya comentaba, basada en la guía de aspectos básicos referentes a los propósitos de indagación a saber: actores que intervienen, formas de intervención, aspectos de gestión en donde intervienen y puesta en práctica de los saberes sobre el proceso de gestión.

En cuanto a la elaboración de las primeras narraciones, el tema básico elegido fue sobre los temas de integración y formas de participación dentro de los procesos de GI, en donde incluyeran dificultades y logros al respecto, tanto dentro como fuera del actual centro educativo donde se encontraban. Una vez conformadas las narraciones iniciales de los actores educativos, al leerlas detenidamente, logré desprender algunos posibles aspectos específicos de cada una, así como ejes centrales de análisis, al entrecruzar las reiteración de características con el tema central de la configuración de la comunidad al proceso de GI, antes y después de su llegada al centro educativo, tales como las siguientes formas de relación:

- Intrapersonales
- Interpersonales
- Con la teoría

Sin embargo, la elaboración de los relatos de vida, no fue un proceso sencillo. Para lograr su conformación tuve que resolver algunos contratiempos. Al realizar la solicitud inicial solo de forma oral, la mayoría de los actores, principalmente las docentes, olvidaron elaborarlas. Fue así como me vi en la necesidad de elaborar un material vistoso, específico, claro y explícito para facilitar, motivar y recordar la

realización de los escritos autobiográficos; así como establecer un periodo corto para su elaboración y realizar recordatorios intermedios al respecto. Tal suceso, no solo me permitió recabar la información acerca de lo que los actores dicen explícitamente, sino también de forma implícita por medio de sus acciones acerca del estilo de llevar a cabo los procesos de gestión de forma individual y colectiva, aspecto a analizar a detalle en el capítulo cuatro.

Mientras tanto, con la elaboración de los primeros relatos de vida dentro de los procesos de integración a comunidades de gestión, pude elaborar guías de entrevistas personalizadas para cada uno de los diferentes actores educativos, en aras de complementar y especificar la información proporcionada, por medio de las entrevistas narrativas. De igual forma, los escritos iniciales, también me permitieron recabar información de algunos actores educativos que debido a dificultades de tiempos y ocupaciones, ya no pudieron darme las entrevistas; así como descartar mi temor suscitado tras el análisis de la información recabada en las entrevistas piloto, acerca de un posible desconocimiento de la mayoría de los actores educativos respecto al tema de gestión; lo cual me permitió perseverar con los propósitos de investigación elaborados inicialmente.

Fue así como con lo anterior, también logré despejar un poco más la ansiedad e inseguridad inicial como entrevistadora. El tener una base previa para comenzar con aspectos más familiares y significativos de los entrevistados, favoreció el ambiente para las charlas cara a cara, como proponen Taylor y Bogdan (1987).

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros... dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras... [como] una conversación entre iguales... (P. 101)

Ante lo complejo de las implicaciones de una entrevista de corte cualitativo y al requerir un espacio apropiado y tiempo suficiente para favorecer la narración de los informantes, la gestión para realizar las entrevistas no fue algo sencillo. Inicialmente había planeado realizarlas en el mes de abril del 2015, sin embargo,

debido a las múltiples actividades que se generan dentro de los centros educativos de forma cotidiana, éstas fueron reprogramadas para el mes de mayo del mismo año, por parte de las docentes y la directora. Finalmente, logré realizar cuatro entrevistas narrativas a docentes frente a grupo, dos al personal del área directiva, otras dos a especialistas. También entrevisté a dos alumnos de diferentes grados y géneros, a dos familiares de estudiantes de diferentes grados y a uno de los trabajadores de apoyo de una de las coordinaciones de educación preescolar. De igual forma, logré realizar lo que denomino “charlas centralizadas”, con una especialista, una docente frente a grupo y un elemento del personal de apoyo.

Es así como realicé la investigación de campo, dentro de la cual encontré los hallazgos que a continuación presentaré y analizaré en el siguiente capítulo respecto a la configuración de la comunidad al proceso de gestión dentro de un centro de educación preescolar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA EN EL TRABAJO DE INDAGACIÓN

EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS Y LOS MÚSICOS DE BREMEN

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA EN LA INDAGACIÓN. LOS MÚSICOS DE BREMEN EN EL JARDÍN DE LAS MARAVILLAS.

*Sí yo hiciera mi mundo, todo sería un disparate.
Porque todo sería lo que no es.
Y entonces al revés, lo que es, no sería y lo que no podría ser, sí sería.
¿Entiendes?*
Alicia, en: Alicia en el país de las Maravillas

Después de nueve meses de espera, por fin llega el momento del parto, aparentemente la parte culminante de todo el arduo proceso de gestación. El encuentro cara a cara entre la madre y el hijo se da, en este caso, entre mi pequeña Heidi y yo. La incertidumbre por descubrir cómo era y se encontraba, provocaba el incremento del nerviosismo. Los hallazgos proporcionados uno a uno durante el día del parto, tales como su bajo peso y tamaño, debido al cordón umbilical enredado en su cuellito, el parecido físico con su padre y un fuerte temperamento y sensibilidad, comenzaron a hacerse evidentes. La observación atenta y analítica me proporcionó pistas específicas para lograr atenderla de forma concreta, de una manera diferente a la de mi primer hijo.

De igual manera, en el proceso de investigación, asumí el desafío de recabar y entrecruzar los relatos de vida de diferentes actores educativos de un centro de educación preescolar con una metodología cualitativa centrada en la tradición del IS a través del método biográfico narrativo, así como entrevistas y relatos de vida como herramientas, para ayudarme a comprender las lógicas de acción y pensamiento, individual y colectivo, particulares dentro de la configuración de la comunidad en el proceso de GI.

Con el soporte de las primeras peripecias dentro de las entrevistas piloto en diferentes jardines de niños, como base para comprender mejor la puesta en marcha de la metodología seleccionada, me aventuré a la investigación directa en la institución seleccionada para la realización del estudio. Era el momento de volver al lugar de donde surge el interés en el tema específico y dar cuenta de la información recabada en el trabajo de indagación, así como del análisis de la misma. Esta fase del proceso de la pesquisa abrió varias puertas no sospechadas hasta el

momento, en donde al puro estilo de Alicia en el País de las Maravillas, lo que parecía ser, no lo era, o por lo menos no del todo y lo inimaginable, si era real, como podrán amigos lectores darse cuenta por medio de la lectura del presente capítulo, el propósito es mostrar los principales hallazgos encontrados, al entrecruzar las historias de vida de los actores educativos, que ayuden a entender las formas de configuración de la comunidad dentro del proceso de gestión.

Con tales fines, este capítulo se encuentra dividido en tres principales apartados, correspondientes a los principales ejes analíticos: formas de relaciones intrapersonales, interpersonales y con la literatura.

En el primer compendio, a manera de introducción y categoría inicial de análisis, realizo al estilo del neoinstitucionalismo que centra la atención en los actores, la presentación de la institución por medio de sus integrantes, a través de sus formas de relación intrapersonales. En la segunda categoría de análisis doy cuenta de las relaciones intrapersonales referentes a las formas de actuación y relación en el proceso de gestión, tanto en experiencias anteriores como después del encuentro de las actuales comunidades del centro educativo. En el análisis de la tercera y última categoría, hago referencia a las formas de relación con la literatura existente, por medio de las significaciones y sentido del proceso de gestión, además de su relación entre el deber ser y la práctica.

1. INSTITUCIÓN, ACTORES EDUCATIVOS Y RELACIONES INTRAPERSONALES

*...derrumbamiento del santuario
delante de los batallones de nuevos alumnos
que provienen de la masificación
(Dubet, 2007:54)*

Para el proyecto de investigación, volví al lugar de origen del planteamiento del problema de investigación, un jardín de niños público con 36 años de servicio, de la zona urbana de la Ciudad de México, dentro de una de las comunidades más populares del centro. Por cuestión de confidencialidad el nombre del centro

educativo lo he modificado por el de “El Jardín de las Maravillas”, en alusión analógica al “País de las Maravillas”, en donde “lo que a simple vista parece ser, no lo es”.

El jardín de niños fue construido exprofeso y cuenta con seis salones de concreto destinados para seis grupos. Un salón más grande está adaptado para cantos y juegos, con un anexo para biblioteca, CAPEP y bodega. Así mismo existen dos espacios techados de lámina, destinados para supermercado y bodega de materiales, así como un patio con juegos de metal y pintados, un arenero, un espejo de agua, jardineras y espacio para sembrar. El centro educativo también cuenta con dos pequeñas oficinas destinadas para el área administrativa, así como la casa del conserje.

El jardín de niños fue fundado en la década de los sesenta del siglo pasado, durante el gobierno de Adolfo López Mateos como presidente y Ernesto P. Uruchurtu como regente del Departamento del Distrito Federal, así como con Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública.

Durante el más de medio siglo de vida, el centro educativo ha sufrido varios cambios organizativos en cuanto a horarios de servicio, como la desaparición del turno vespertino y la conversión del turno matutino a jornada ampliada, de 8:45 a.m. a 2:15 p.m. para los alumnos, aunque el horario de trabajo del personal a cargo, se amplía media hora o una.

Aunado a la conversión horaria, también el número de alumnos ha aumentado, provocando lo que plantea Dubet (2007): “La masificación escolar ha[ce] explotar... el santuario escolar... cada vez más alumnos pasan cada vez más tiempo en la escuela, los muros que protegían a la institución se han derrumbado” (p.54), tanto social como materialmente, pues al encontrarse junto a una avenida peligrosa, es frecuente el choque de autos, los cuales tiran las bardas del recinto y hacen necesaria cada vez más la intervención de la comunidad interna y externa para su reconstrucción, aún y cuando gran parte del personal siente cierto recelo y miedo a los familiares de los alumnos, debido a experiencias poco favorables que han tenido con ellos, como las descritas en el capítulo uno.

Sin embargo, se puede decir que actualmente la institución posee un buen prestigio en la comunidad circundante en cuanto al servicio educativo que se da, por ello posee alta demanda dentro de la zona, al contrario de otros centros educativos, los cuales han desaparecido bajo el pretexto de baja demanda de alumnos. Es común la recepción de niños con dificultades en aprendizaje, desarrollo y principalmente en conducta, provenientes de otros jardines de niños, principalmente por cuestiones de conducta social y formas de relación inadecuadas entre los adultos y los menores. El personal directivo menciona y muestra la existencia de lista de espera para el ingreso de alumnos a este centro educativo, al encontrarse los grupos saturados al máximo establecido reglamentariamente.

Otro cambio dentro de centro educativo, a través de las políticas programas institucionales, es su inserción al ámbito netamente escolarizado, con todo lo que ello implica: como la suplantación de los jardines de niños con un sistema preescolar froebeliano en donde se respeta la naturaleza de los niños y se busca de forma lúdica y divertida promover su desarrollo por uno lleno de actividades de aprendizaje homogéneas y obligatorias, con presiones estresantes y evaluaciones homogéneas institucionales; además de un mayor trabajo de tipo administrativo para los docentes.

Finalmente, me parece relevante, dadas las pretensiones del estudio, mencionar cómo cuando pregunté inicialmente acerca de la historia de la institución al personal, las respuestas fueron: “Nunca habían preguntado al respecto... Se cayeron dos bardas... No sé nada... Llevo poco tiempo en la escuela... pregúntale a otro... Pregúntale a la directora... o No recuerdo”. Tales respuestas me dieron la idea inicial, de un escaso sentido de pertenencia, uno de los elementos claves para la conformación de una verdadera comunidad. De igual forma, con la manera de contestar no solo de forma verbal, sino también no verbal, como el tono y ademanes gestuales, me hicieron percibir un afán por ocultar algo del pasado o un simple desinterés en el tema, aspectos a clarificar más adelante.

Lo señalado hasta el momento, si bien proporciona información valiosa para conocer a la institución de forma introductoria, no es suficiente, pues como plantea el neoinstitucionalismo, ésta va más allá del tipo de aparato u organización, al

también incluir a sus integrantes y las formas de relación establecida entre los mismos. Para este fin, en el siguiente subapartado presentaré a los diferentes actores educativos, así como las relaciones intrapersonales establecidas por ellos.

1.1 Actores que conforman la institución educativa y formas de relación intrapersonales

Nosce te ipsum - conócete a ti mismo
Sócrates

Desde la época de la Grecia clásica, filósofos como Sócrates, postulaban la importancia del autoconocimiento en la búsqueda del autocontrol en aras de una mejor sociedad. Para ello recomendaban: “desciende a las profundidades de ti mismo, y logra ver tu alma buena. La felicidad la hace solamente uno mismo con la buena conducta” (Sócrates). Es decir, que para llegar a una adecuada socialización se requiere empezar por la conquista de nosotros mismos, de nuestro ser, para, a partir de ello, forjar representaciones sociales y lógicas de acción favorables.

Se trata de ir como el mismo Aristóteles propuso, inductivamente de lo particular a lo universal, de lo personal a lo social, en otras palabras, de lo intrapersonal a lo interpersonal.

En este sentido, para presentar la información proporcionada por los informantes del Jardín de las Maravillas sobre la configuración de la comunidad actual al proceso de gestión, parto de la presentación y análisis del aspecto intrapersonal de los actores educativos, para de ahí transitar al aspecto interpersonal de los mismos, con la intención de facilitar el conocimiento y comprensión al respecto.

Pero antes de entrar de lleno a la presentación de los informantes y sus aspectos intrapersonales, para fomentar una mayor comprensión intentaré explicar a qué me refiero con “relaciones intrapersonales”.

De acuerdo con el Diccionario A B C gramaticalmente se trata de una palabra compuesta por dos vocablos “intra” que significa “dentro de” y “persona”, referente a los seres humanos. En este sentido, el término se encuentra relacionado con el

conjunto de capacidades que permiten autodefinirse. Ante lo postulado las formas de relación intrapersonales pueden ser el tipo de relación que los actores educativos sostienen consigo mismos, es decir, con la forma en cómo ellos se conciben y son concebidos.

Gardner (2011), dentro de su teoría de las “inteligencias múltiples”, también retoma el aspecto intrapersonal como uno de los tipos de inteligencia; para él la inteligencia va más allá del aspecto cognitivo, al considerarla toda capacidad desarrollable. Para Gardner, la inteligencia intrapersonal consiste en el conocimiento de los diferentes aspectos internos de la persona, con énfasis en el aspecto emocional. Otros autores como Goleman (2006) la denominan inteligencia emocional y la conciben como base de la inteligencia social.

Acorde a la perspectiva expuesta, el sistema de educación básica actual, dentro del PEP 2011, a través del sentido de competencias para toda la vida, plantea fomentar la socialización de los niños a partir del desarrollo personal, en donde incluye elementos como el autoconcepto, la autonomía, autoconfianza y la regulación de emociones. Para entender a los demás es útil alzar el vuelo de lo ya conocido a partir de experiencias personales.

La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados... La construcción de la identidad personal... implica la formación del auto concepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) el autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y capacidades)... desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos... La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular... (p. 74-75)

Como se puede ver, el desarrollo de la relación consigo mismo, como punto de partida para relacionarnos con los demás, es un punto central del nuevo modelo educativo de preescolar, nivel dentro del cual se encuentra la presente investigación. Ante esto, reflexiono acerca del papel de retomar este aspecto en las

personas adultas habitantes del jardín de niños (JN), es difícil dar u ofrecer algo que no somos.

De igual forma, la tradición metodológica del IS, parte fundamental para direccionar la investigación, también plantea, como principios básicos, que las personas dirigen sus acciones a partir de lo que les significa de forma particular, las experiencias de interacción con los demás y la manera en como ellos las interpretan. Es decir, la relación intrapersonal, parte de la construcción del ser por medio de significados desarrollados a partir de experiencias significativas e interpersonales.

Ante lo descrito, la segunda categoría a analizar, será la ubicación de los actores educativos en el aspecto intrapersonal para distinguir las formas en cómo éstas pueden repercutir en el proceso de GI.

Una vez clarificado el sentido adoptado respecto a las formas de relación intrapersonales, es tiempo de presentar a algunos de los actores educativos informantes dentro de la investigación, para familiarizarse mejor con ellos y de esta forma dar más sentido y contexto a la información recabada en el análisis de las otras categorías.

En relación a los actores educativos que se prestaron a ser informantes dentro de la investigación, me parece pertinente mencionar que algunos cambiaron sus nombres por seudónimos elegidos por ellos mismos, principalmente por temor a represalias por parte de la directora hacia ellos. Con respecto al resto de los informantes, aún y cuando decidieron permanecer con sus nombres originales, por cuestión de confidencialidad y unificación, decidí también modificarlos por seudónimos referentes a la historia de Alicia en el país de las Maravillas, novela infantil congruente con algunas situaciones presentadas dentro de la historicidad de la institución en que se realizó la investigación.

De manera general, a los habitantes del Jardín de las Maravillas, con base a características comunes o similares, los he dividido en seis grupos. El primer grupo es el del personal con mayor antigüedad en el centro educativo. El segundo el del personal con mayores años de experiencia en el sector educativo. El tercer grupo referente al personal docente frente a grupo con mediana antigüedad en el centro educativo. El cuarto grupo estuvo compuesto por el personal itinerante, quienes

trabajan al mismo tiempo en otros lugares o se encuentran en el centro solo por periodos relativamente cortos. El quinto grupo lo conformó el personal con menos tiempo dentro del Jardín de las Maravillas. Y el sexto grupo compuesto por autoridades externas.

Una vez clasificado el personal informante en los seis grupos indicados, para proseguir con el método inductivo planteado, me parece pertinente adentrarnos un poco más en las formas de ser de cada uno de ellos, a través de su expresión en las formas de relación intrapersonal que cada uno mostró durante el tiempo de investigación de campo. Esto permitirá comprender mejor posteriormente sus lógicas de acción y pensamiento dentro de la configuración de la comunidad al proceso de gestión, a partir de las diferentes identidades asumidas por cada uno de ellos en relación con los demás. Como planteó el Doctor Serrano dentro de una de las sesiones de clase del Seminario Especializado I, las formas de ser de los individuos varían a partir de las experiencias y relaciones.

La historia de cada sujeto...es la historia de los vínculos culturales perpetrados; el sí mismo como encuentro de lo heredado por la experiencia adquirida en contextos particulares donde los roles se rehacen y desvanecen en el múltiple intercambio que existe en el mundo y con sus objetos (físicos, reales o imaginarios); el yo en su devenir se remodela, la identidad lograda puede ser mudada por la mirada que el sujeto tiene sobre sí mismo, por los cambios de contexto en las que el yo se sitúa, por los objetos con los que el yo interactúa; los ritos particularizan a la interacción, nunca son estáticos ya que definen el status que los actores sociales ocupan y remodelan al yo, con lo que la identidad no es estática. (Cuaderno de notas de la MDE, 2014)

El primero de los grupos de la población del Jardín de las Maravillas, lo conforman quienes tienen mayor antigüedad en el centro educativo, integrado por dos damas y dos caballeros, la mayoría de ellos de mediana edad. Las damas son la especialista Banquita y la docente Coneja Blanca. En cuanto a los caballeros, son el conserje *Sombrero* y Don Lirón del personal de limpieza.

La actriz con mayor antigüedad en el lugar (19 años) es la maestra Banquita, ella es soltera, especialista en enseñanza musical; su puesto fue modificado a acompañante musical, labor que alterna con su trabajo como concertista de piano.

Al respecto de la forma de relación intrapersonal dentro de la Institución, la maestra Banquita comentó lo siguiente:

Como profesora de enseñanza musical sólo laboro como pianista acompañante. Mi labor sería la de realizar actividades que aumenten y desarrollen el conocimiento de términos y elementos de teoría musical, es decir, lo que ellos puedan usar para crear canciones y juegos.

Sin embargo, esta labor no se realiza de tal forma, por acuerdo de las autoridades de la escuela, centro de zona y coordinación de educación preescolar. Dicho acuerdo fue realizado por el punto de vista de éstas autoridades, limitando mi labor a simplemente acompañar musicalmente lo que las maestras realizan; sin posibilidad total para cumplir con los campos formativos que se relacionan con mi especialidad, tales como el de expresión y apreciación artística.

Actualmente tengo asignada una hora por grupo, tres por día... Aunque padezco epilepsia refractora, ello no me impide cumplir con mi labor, no he perdido las habilidades para ello.

De igual forma, la maestra Banquita comenta respecto a su papel específico dentro del proceso de gestión: "... antes me reunía con todas y preguntaban mi opinión acerca de cómo debiéramos planear las diferentes actividades a realizar en el jardín...desfiles... [y] el trabajo cotidiano...ahora no me avisan de las juntas, si las llego a encontrar y opino algo, no me escuchan... soy especialista en enseñanza musical... he dado conciertos para personas importantes como delegados e incluso un embajador... no solo no me toman en cuenta para planear las clases, sino que ni siquiera me muestran las de ellas antes de dar la clase " (Notas del Diario de campo, abril, 2015)

En lo descrito por la docente Banquita, se denota inconformidad en cuanto a su autoconcepto, cómo se considera ella misma como profesionista su "Yo" y el rol asignado por los otros "Mi" evidenciado por la forma en como los demás la perciben y tratan, creando un "Mi" sumamente disímil al "Yo". Ella desearía asumir un papel más activo dentro del proceso de gestión como al que se acostumbró dentro de la comunidad anterior a la actual, en contraste con el asignado en el presente cómo

mera acompañante, sin voz ni voto propio. No solo no es invitada a presenciar el proceso de gestión, sin que tampoco es informada acerca de las decisiones tomadas dentro de dicho proceso. Es así como al no coincidir la autoidentidad y la identidad asignada, se siente subestimada y limitada en el desarrollo de su potencial, por lo cual se encuentra en constante conflicto en su relación consigo misma, es decir, con su "Self".

Con lo anterior, surgen nuevos conceptos claves para el análisis de las relaciones intrapersonales: el "Yo", el "Mí" y el "Self". Dentro de la corriente de pensamiento holista de Phillips (1976), referente a la influencia del todo en sus partes y al contrario de las partes en la totalidad, Mead (1934) postula el Self como la capacidad autoreflexiva de la persona integrada por dos partes fundamentales, el Yo y el Mí; en donde el Yo es la parte original de la persona que lo hace diferente y único en relación a los demás, mientras el Mí "representa una organización definida de la comunidad" (Mead. 1934, p. 233), es decir el rol asignado o institucionalizado por los demás.

De igual forma, para Mead (1934) el Self desencadena un gran impacto en las relaciones intrapersonales, al convertir a los individuos en un determinado tipo de actor; es decir, los define de una forma concreta que a su vez influye en la manera de actuar y relacionarse con el mundo. En éste sentido, las diferentes partes del Self (Yo y Mi), determinan las relaciones intrapersonales de los actores educativos, que a su vez influye en la lógica de acción y relación de cada uno dentro del proceso de gestión; en el caso de la maestra Banquita esto no es muy favorable.

Por su parte, para James (1890) el Self o persona completa, se encuentra constituido por diferentes Self, en donde cada una de las partes son tan importantes como el total de las mismas. Entre los diferentes Self reconocidos, destaca el Self social, en donde la importancia de ser notados favorablemente por la comunidad circundante se convierte en una necesidad, tal y como plantea James. Por ello, el peor castigo es ser abandonado y pasar inadvertido por los demás miembros del grupo social en el cual nos encontramos inmersos, como le ocurrió a la especialista Banquita. Por ello al retomar el postulado de James, es comprensible el sentimiento

de frustración y vacío del Self total de la maestra Banquita, al encontrarse en conflicto una de sus partes, el Self social, que a su vez afecta la forma de participar y relacionarse dentro del proceso de gestión, en donde aún y cuando se encuentre presente, normalmente no es escuchada y sus expresiones son tomadas como un sentido de queja, como lo pude constatar a través de las observaciones participantes dentro de las JCTE.

En una sintonía similar, el Conserje Sombrero quien continuamente toma cursos y lee para mejorar profesionalmente, mencionó:

A lo largo de los años que llevo como trabajador de Jardines de Niños, a veces lo que opinamos como trabajadores pasa a segundo término, porque ¿cómo es posible que alguien que tiene menos estudios nos de alguna idea de cómo aligerar o beneficiar el trabajo docente?... Yo opino también como padre y no solo como trabajador...he tomado muchos cursos, cada año lo hago... me dicen que regrese a mi plantel para transmitir lo aprendido... no me lo permiten... no me hacen caso aunque les diga las cosas... la directora no nos da nuestro lugar para opinar... hace como que me escucha y me da por mi lado, pero luego a las maestras no les dice nada... solo quieren que realice lo que ellas deciden sin tomarme en cuenta...en mi otro trabajo organizo y dirijo a los meseros para servir banquetes...a menudo me fijo en muchas cosas que otros no ven... tengo muchas experiencias...

Dentro de lo narrado por el Sombrero, además de su inconformidad y sentimiento de menosprecio con respecto al nivel de estudios poseído, que posee, también percibo una diferencia de rol asignado por las autoridades educativas destinadas a capacitarlos y el asignado dentro de la institución respecto al proceso de gestión. En uno le piden ser partícipe activo, al contrario del otro, en donde solo le requiere como escucha y ejecutor de las decisiones tomadas por los otros. También dentro de lo narrado por el conserje puedo ver cómo se asume a sí mismo no solo como conserje, sino también como padre y organizador de eventos, aspecto coincidente con lo postulado por James (1890) dentro de la corriente pragmática acerca de que los seres humanos nos encontramos integrados por múltiples facetas, por lo cual el Self puede identificarse como multifacético e inclusivo, es decir, no solo tenemos una sola identidad, sino múltiples formas y polos de identidad.

Poseer diferentes papeles en la vida no significa tener varias personalidades, sino, como en el caso del conserje Sombrerero, desempeñar diferentes papeles, conserje, padre y organizador de meseros para banquetes, además de estudiante en los diferentes cursos y esposo de la conserje de otro jardín. Con la diversidad de papeles asumidos puede mirar y participar en el proceso de gestión a partir de varias perspectivas, al ser cada una de ellas y todas a la vez, como el caso de las diferentes Self que conforman la Self Total; he ahí la parte polifacética e inclusiva.

Existimos en cada una de las facetas o papeles asumidos en nuestras vidas, y en todas en su conjunto, al interrelacionarse entre sí; por ello, tanto las partes, como la totalidad de ellas se encuentran íntimamente ligadas e importan. En este sentido, a la hora de integrar a la comunidad educativa al proceso de gestión, es pertinente tomar en cuenta las diferentes facetas de los actores; no solo verlos como funcionarios del papel ostentado dentro del jardín de niños: docentes, personal directivo, alumnos o familiares de éstos, sino también retomar los otros polos de identidad que los hacen complejas y singulares, dentro de la diversidad existente; pues no todos los que ostentan un mismo cargo son iguales, al no solo asumir el papel institucionalmente considerado, el cual además se puede representar de diferentes formas y niveles.

Y, precisamente, para valorar la diversidad de actores educativos existentes, regresemos a la presentación de las formas de relación intrapersonales del resto del personal de la primera categoría de los actores con mayor antigüedad dentro del centro educativo. Los otros dos miembros del grupo originario del Jardín de las maravillas, son la maestra Coneja Blanca y el personal de limpieza Don Lirón, quienes aún y cuando no proporcionaron información a través de entrevistas narrativas formales, al sentirse decepcionados de la institución, aportaron información en charlas informales registradas en el diario de campo y cuaderno de notas.

La maestra Coneja Blanca es madre de dos gemelos con quienes mantiene muy buena relación, está divorciada, estudia maestría los sábados, además toma diversos cursos de carrera magisterial entre semana y cuidar de su madre después de la reciente muerte de su padre.

A pesar de que Coneja Blanca siempre anda de prisa por tantas actividades que realiza a diario, como el personaje afín al sobrenombre designado, mantiene una buena relación con las familias de los niños y trata constantemente de ser innovadora en sus clases, al incorporar nuevas estrategias, como la filosofía para niños y el uso de nuevas tecnologías. Comenta ya no proponer nada a las demás docentes, al encontrarse ya cansada de hacerlo: “primero nada más me utilizaban y después ya todo lo que decía era tomado a mal... cuando planeo con las demás, me aventaron la bolita y solo a mí me regañaron... por eso ya mejor trabajo aparte...” (Diario de Campo, Abril, 2015).

Sin embargo, después de valorar favorablemente algunas de sus innovaciones de la docente Coneja Blanca, de inmediato ofreció compartirme su planeación y reunimos para planear juntas las actividades que posteriormente realizamos. Creo que en el fondo aún tiene el deseo de compartir sus saberes y participar en el proceso de gestión con los demás. Como postuló James (1890), para el Self es transcendental el reconocimiento social favorable y el contacto con los demás.

Con respecto a Don Lirón, quien en ocasiones después de hacer su trabajo se quedaba dormido dentro del salón de cantos y juegos, se considera a sí mismo como alguien mayor, con una esposa enferma de diabetes en estado grave, a quien cuida y procura en todo momento; además atiende a cuatro perros, a quienes considera como hijos. Por su situación familiar, menciona permanecer en la institución por la cercanía a su casa, aún y cuando exprese estar decepcionado al escuchar constantes lamentaciones sobre su trabajo; pero no hace caso y trata de hacer sólo lo indispensable. Finalmente, en el caso específico del proceso de gestión, dijo que a él no le toca participar en él, su papel es simplemente limpiar como hace y ya, por eso no se mete en esas cuestiones, les toca a las docentes.

Sin embargo, cuando tuve la oportunidad de trabajar con Don Lirón, siempre actuó de forma colaborativa, al no solo aportar ideas para planear actividades, sino también al retomar funciones no descritas dentro del rol asignado institucionalmente. Tal vez las lógicas de acción desencadenadas del tipo de pensamiento de Don Lirón tienen que ver con la idea sedimentada en base a la

costumbre del lugar de solo incluir a las docentes y directora en dicho proceso, haciéndolo creer, en la representación segregadora, de que el personal de apoyo, aún y cuando se encuentran adscritos al área administrativa, no tienen cabida en ese tipo de roles. Tal situación dificulta su adhesión a la comunidad ante una organización de gestión cerrada y elitista.

Con el análisis de la información proporcionada hasta el momento por el grupo conformado por Banquita, Coneja Blanca, El Sombrero y Don Lirón el panorama pareciera desalentador con respecto al proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión; al mostrarse desalentados intrapersonalmente tras los hábitos segregadores y creencias sedimentadas en parte de las actrices educativas, como dan cuenta, limitan su inclusión en la comunidad encargada de llevar a cabo dicho proceso. Afortunadamente la característica postulada por James (1890) acerca del mutualismo del Self, nos brinda una nueva esperanza. Esta parte de nuestro ser no es netamente fija, puede ser cambiante en función de las experiencias, circunstancias y decisiones de los individuos. En éste sentido, las formas de relación intrapersonales que impactan nuestras lógicas de acción y pensamiento pueden ser modificadas.

Por tanto, ante lo postulado por James (1890), el constante sentimiento de insatisfacción del Mi, con roles asignados con bajo estatus dentro de la organización del proceso de GI; en contraste con la alta figura del Yo auto asignada, que genera conflictos intrapersonales y de acción en los integrantes de esta primera categoría de análisis, puede ser revertida. Así, el distanciamiento de estos cuatro protagonistas al proceso, puede ser modificado, al igual que la del resto de actores educativos, en caso de ser necesario, para permitir su inserción a la comunidad encargada del proceso de gestión. Sin embargo ello ya representa un trabajo de intervención posterior a la presente investigación, vislumbrada en el capítulo cinco.

El segundo grupo es el conformado por el personal con más años al servicio de la SEP, no precisamente dentro de este jardín de niños, sino en otros diferentes. Poseen edades suficientes como para jubilarse conforme el reglamento establecido antes de las últimas reformas. En él se encuentran la Directora de Corazones, la ATP Flor del Jardín y la docente Romina.

Sobre la forma de relacionarse o concebirse a sí mismas, tanto la docente Romina como la ATP Flor del Jardín casi no comentaron al respecto, al centrarse más en el colectivo o las figuras de otros actores educativos. Sin embargo, con base en comentarios informales registrados en el cuaderno de notas, rescato la siguiente información.

LA ATP Flor del Jardín es una mujer casada, con una hija adolescente. Constantemente manifiesta malestares de salud, por ello se le otorgó el cambio de función de docente a personal administrativo. No le agrada atender los grupos de alumnos, aún y cuando se le solicite por tiempos cortos, ante lo cual tiende a adherirse a las funciones prescritas para el personal administrativo, como “agentes no educativos”, que no precisamente coinciden con las funciones institucionales del puesto de ATP actualmente borrado del organigrama los centros de educación preescolar.

La ATP posee formación normalista, anterior a la implantación del nivel licenciatura. Constantemente se encuentra preocupada por mantener su plaza y conseguir su jubilación lo antes posible, acciones, junto con las administrativas que le restan tiempo para participar dentro del resto del proceso de gestión. Su presencia dentro de las JCTE es muy escasa, en sus propias palabras “...mi papel es estar en las computadoras para recibir y enviar la información que soliciten...” (Diario de campo, marzo 2015). La mayor parte del tiempo se encuentra dentro de las oficinas y rara, vez salvo para proporcionar alguna información o preguntar algo a la directora, hace acto de presencia en las reuniones, tal vez por estas situaciones, cuando le pregunté por sus concepciones respecto al proceso de gestión, me comentó: “mejor deberías hacer la entrevista en equipo... todos somos uno solo... yo no sé qué decir...” (Diario de campo, mayo, 2016).

Contrario al postulado de Mead, respecto a la importancia de la objetivación del individuo para el desarrollo de su parte reflexiva, al percibirse como parte de un todo social; la ATP, da cuenta de una relación intrapersonal que parece diluirse dentro de la del grupo, con el objetivo contrario al desarrollo reflexivo, al minimizar su papel dentro del proceso de gestión a mera ejecutora de las decisiones tomadas por los otros.

Con respecto a la docente Romina, ella también es de formación normalista anterior al nivel licenciatura. Posee edad para jubilarse, pero menciona no querer hacerlo ante el temor a quedarse sola, además de haber tomado licencia por varios años. Romina es viuda, con tres hijos, ya casados y con hijos pequeños. Dos de ellos viven en el extranjero y una en otro estado de la república; por ello Romina vive sola y todos los fines de semana y vacaciones visita a sus hijos. Mientras tanto, frecuenta a su hermana y mantiene contacto con las demás docentes y personal directivo por medio de redes sociales como el Whats App.

Dentro del proceso de gestión, Romina se muestra humilde, menciona preferir escuchar y aprender de las demás, así como realizar el papel de conciliadora entre las personas con posiciones contradictorias, para que el trabajo de gestión fluya mejor. Por tales razones, al cuestionarle al término de la entrevista, por qué casi no comentaba a los demás sobre sus creencias, saberes y experiencias valiosas e interesantes en cuanto a la integración de la comunidad al proceso de gestión, ella preguntó incrédula si de verdad pensaba eso, pues sentía que los demás sabían más y por ello, prefería escucharlos en vez de hablar. No obstante en una ocasión cuando se suscitó una fuerte disputa entre la docente Coneja Blanca y la Directora de Corazones, quien logró que éstas realizaran una tregua momentánea fue la docente Romina, a través del diálogo, al ejercer el papel de mediadora por su propia iniciativa.

De los testimonios de Romina, para realizar una lectura entre líneas y entender su forma de relación intrapersonal:

Socializar y conocer a cada integrante, me resultaba divertido, porque nuestra mezcla de personalidades tenía que aterrizar en un fin común (investigación y aprendizaje) y esto hacía que el estudio y el trabajo fuesen más llevaderos y menos tediosos. El resultado de exponer, convivir y conocer diferentes puntos de vista diferentes al tuyo, resultaba interesante. Esto de la docencia me llamó mucho la atención para prepararme como maestra de J.N. por lo cual ingreso a la ENMJN... (Fragmentos de los relatos de vida de la docente Romina en abril del 2015)

Como se puede ver, la maestra Romina es una persona a quien le gusta ser sociable, abierta y aprender de los demás. A ella le parece divertido relacionarse con una gran diversidad de actores con diferentes personalidades. Valora de forma

gratificante su formación y vocación. Además de mostrar interés en el proceso de diálogo para la resolución de conflictos de forma personalizada e íntima.

Para Mead (1934), la comunicación humana involucra íntimamente al Self, como instancia de expresión de nuestros introyectos. Al hablar, no solo se influye en el interlocutor, sino también en nosotros mismos; dado que a la par se da un diálogo interno con nuestro Self interior. Bajo esta perspectiva, la docente, Romina al encontrarse en íntima relación con su Self interior, genera un sentimiento de empatía, no solo en ella sino también en quienes le rodean, aspecto que favorece el proceso de configuración al proceso de gestión.

Con respecto a la Directora de Corazones, ella también posee la formación normalista técnica y tiene más de 30 años de servicio. Está casada, tiene una hija y una nieta pequeña, quien es su adoración, y mantiene contacto constante con los padres de ésta. Debido a la convivencia cotidiana dentro de la institución, los integrantes de la familia de la directora se han integrado de alguna forma a la comunidad educativa. Respecto a su formación profesional, ella menciona estar muy grande como para estudiar una maestría y considera que quienes la estudian, terminan más confundidas. Con respecto al papel concreto dentro del proceso de gestión, se asume como líder para dirigir el trabajo de las demás.

Dentro de la narración de la Directora de Corazones, rescato los siguientes fragmentos respecto al tema de relaciones intrapersonales:

Yo me consideraba creativa, ingeniosa, me gustaba trabajar siendo ejemplo en ese plantel... Una vez que asumo el puesto directivo, que es mi función actual, lo primero que vino a mi mente fue "voy a ser un buen líder académico", no jefe, pretendo que el trabajo se realice en colegiado, escuchar y ser empática con cada una, apoyar a quien lo requiere; creo que lo he venido logrando... (fragmento de entrevista transcrita en mayo del 2015)

En el caso de la directora de Corazones, ella percibe en su forma de relación intrapersonal, congruencia entre el deber ser y la práctica, o entre lo que Freud refiere dentro de la teoría del psicoanálisis como el "Id" o "Ello", el "Yo" o "Ego" y el "Súper Yo" o "Súper Ego". Además de tener un alto autoconcepto.

En cuanto al "súper yo", Freud se refiere al yo idealizado, acerca de cómo debemos ser; en éste caso, el de la directora es el de una líder académica empática.

Con respecto al “yo o ego” Freud da cuenta de la parte racional que nos permite aterrizar el ideal en la realidad, aspecto en donde la Directora de Corazones parece tener un poco de dificultad, al centrarse solo en la forma en como la perciben la parte de los actores que coinciden con la figura del súper yo construida por ella y dejar de lado al resto con ideas disímiles.

Otro ejemplo en donde la Directora de Corazones se dejó llevar por el súper yo, fue cuando en contraposición de las familias de los niños negó la participación del género masculino en los talleres del día de las madres, con el argumento de que “las madres solo pueden ser mujeres, los hombres son padres”, basada en estereotipos culturales tradicionales contradictorios a los postulados dentro del actual programa preescolar en donde se indica la apertura y respeto a nuevas estructuras familiares. Con tales principios y actitudes, no solo segregó a parte de la población en el evento, sino también se mostró como una directora autoritaria en el proceso de gestión, al dejar de lado e incluso sancionar a quien manifestara ideas diferentes a la suya dentro de dicho proceso; ¿Dónde quedó la líder empática e inclusiva que postula ser? ¿Será que tal vez también ella tenga discrepancia entre su Yo ideal y el real pero no se dé cuenta de ello? El siguiente apartado referente a las relaciones intrapersonales ayudará a aclarar mejor éstos aspectos.

En cuanto al “id o ello”, Freud plantea la parte irracional e instintiva de las personas, que normalmente buscamos controlar a través de nuestro Yo, sin embargo es difícil de lograr en todo momento, mucho más en situaciones difíciles. Ejemplo de la superposición del id o ello al Yo, lo podemos encontrar cuando los maestros de forma instintiva reaccionan como mecanismo de autodefensa de forma un tanto violenta al sentirse agredidos ante otro actor educativo, como es ante comentarios de familiares de los alumnos, sus colegas, jefes o incluso los mismos alumnos; aspecto que normalmente genera mayor conflicto en lugar de solucionarlo al generar en ocasiones incluso demandas y en el peor de los casos, asaltos, golpizas y la pérdida del empleo, como narran parte de los actores educativos del Jardín de las Maravillas.

Dentro de la información proporcionada por el segundo grupo de la comunidad del Jardín de las Maravillas, puedo destacar que el común denominador

encontrado fue la mención de una apertura al trabajo colegiado o en equipo, solo que por diferentes razones. La ATP parece ser motivada por una baja autoestima o falta de autonomía, argumento contrario al de la directora influida por un alto autoconcepto. Por desgracia al encontrarse ambos casos en posturas bastante extremas, no terminan por favorecer del todo la integración de la comunidad al proceso de gestión como ellas refieren verbalmente.

En relación, James (1890) interrelaciona la teoría espiritualista, asociacionista y trascendentalista, designa dentro del “ego empírico”, la importancia de los elementos afectivos como la autoestima; en donde una parte importante para la construcción de nuestro introyecto es la parte sentimental para lograr edificar una identidad propia, denomina por James como “ego puro”.

Posiblemente debido al aspecto socio afectivo de la docente Romina, ésta opte por una postura diferente a la ATP y Directora; pues ella, al estilo del IS, mira el trabajo colectivo como un elemento de enriquecimiento personal de todos, perspectiva que transmite a los demás y favorece la configuración de la comunidad al proceso de gestión. Posiblemente Romina podría ser una buena líder de gestión al fungir no como una dictadora, sino como una mediadora de los demás actores.

Con respecto al tercer grupo configurado, se trata de mujeres jóvenes con mediana antigüedad dentro del Jardín de las Maravillas, con trayectorias en otros centros educativos, bajo el mismo puesto, tanto en el ámbito público como privado. Las integrantes de este conjunto son las docentes: Diamante, Pica y Trébol.

La información recabada en este grupo es escasa y versátil, poco comentaron sobre sí mismas. Con respecto a su papel dentro del proceso de gestión, las tres coinciden que es aportar ideas para tomar decisiones de cómo realizar el trabajo. Al respecto, solo la maestra de Corazones agregó escuchar y realizar el proceso de GI, no solo dentro de las juntas del personal adulto de la institución, sino también dentro de los salones con los alumnos y los familiares de éstos, a través de una comunicación clara y directa.

De las tres docentes, Diamantes, es la maestra más joven, con formación diferente a la normalista (ingeniería). Está casada, con dos hijos y se encuentra adscrita a carrera magisterial. Tiene interés por ocupar un cargo directivo y estudiar

una maestría. Al respecto James (1890) comenta como parte del self social, “el interés en [sus] metas persona[les]... fama y honor” (p. 294).

La docente de Corazones, es de formación normalista, con 12 años de servicio en centros preescolares particulares y públicos, con diferentes modalidades horarias de trabajo. Se encuentra en constantes cursos de carrera magisterial. Gusta de la música grupera y es la única docente soltera. A la docente de Corazones, varias de sus colegas y personal directivo del centro la consideran seria y callada, así como con poca seguridad para hacerse cargo de un grupo de tercer grado; no obstante, normalmente los grupos atendidos por ella obtienen los mejores resultados en las evaluaciones finales; además logra promover actitudes pacíficas, reflexivas y cooperativas no solo en los alumnos, sino también en los familiares de éstos; probablemente por ello es, junto con la docente Romina del otro grupo, quien menos problemas ha tenido con éste tipo de actores, debido a su actitud conciliadora.

En cuanto a la docente de Picas, con formación en escuela normal privada, experiencia laboral en jardines, tanto particulares como de gobierno, ingresa a la SEP por medio del examen de ingreso al servicio docente. Está casada y con una hija pequeña. Ella comentó brevemente respecto a sí misma:

...en primaria...seguía lo que los demás decían, yo casi no opinaba, posiblemente cuestión de seguridad... Posteriormente en secundaria, lograba organizarme mejor, posiblemente cuestión de madurez, me sentía segura con quienes trabajaba, excepto cuando me tocaba en equipos que me asignaban y no elegía yo...

La narración de la docente de Picas, muestra un recorrido a través de sus experiencias escolares, en donde poco a poco va perfilándose como una persona segura de sí misma, dominante y participativa. Es ella quien en las JCTE normalmente da más propuestas acerca de cómo realizar el trabajo. Varias de las maestras le han asignado un papel de líder, por ello la buscan para que ella decida respecto a la forma de cómo deben trabajar todas. Pude observar esto de forma reiterada en el proceso de observación participante dentro de las JCTE de los meses de marzo, abril, mayo y junio. Tal papel asignado, también es reconocido por

la directora, quien le ofreció el cargo de subdirectora en gestión recientemente creado; ella aceptó, sin embargo dicho nombramiento no logró proceder debido a que las autoridades de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar (CSEP) designaron a otra persona ajena al plantel. “¿Dónde estabas? te estábamos esperando para que opines que hacer...” (Docente de Diamantes a docente de Picas, diario de campo, marzo 2015), expresión representativa de la consideración de la docente de Picas por parte de varias de las otras docentes.

Como se puede ver, en el tercer grupo de actores educativos del Jardín de las maravillas, aparte del puesto ostentado (docentes frente a grupo), y sus experiencias previas en otras escuelas, tanto públicas como privadas, no encuentro un punto de encuentro en sus formas de relación intrapersonales, pues aún y cuando todas dicen que aportan sus puntos de vista en el proceso de gestión para tomar decisiones, no todas lo hacen en la práctica. Posiblemente esto se debe al rol que les es asignado por el resto de la comunidad en el proceso de gestión y aceptado por ellas aún y cuando no corresponda totalmente con su forma de actuar en otros procesos de gestión internos con los alumnos y familiares de los mismos. Como es visible nuevamente el Mi juega un papel protagónico con fuerte influencia, un tanto nociva para el proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión, pues si bien estas tres docentes sí se encuentran incluidas dentro de la comunidad líder para realizar el proceso de gestión, la participación de dos de ellas se ve un poco limitada, al no permitir salir del todo a su Yo. En tal caso tal vez se puede hablar de una integración parcial a la comunidad gestora, no total.

En cuanto al cuarto grupo, el de los actores itinerantes, conformado por dos especialistas, quienes también laboran de forma simultánea en otros jardines de niños, la Liebre de educación física y la Morsa de inglés. De igual forma, los alumnos y familiares de éstos, quienes cambian regularmente, también están considerados dentro de este grupo. En dicho conjunto, debido a su alternancia y gran número, el contacto con ellos resultó difícil, ante el poco tiempo para realizar la investigación, por tal razón, para éste eje analítico me centré principalmente en las especialistas.

La especialista de educación física, la Liebre de Marzo, con formación normalista y tres maestrías; madre de un pequeño con necesidades especiales, comentó:

Mi labor docente inició hace 19 años, mi práctica durante mi formación fue muy poco fructífera, pues el tiempo que se hacía no era lo suficientemente amplia para poder percatarme de la realidad. Cuando inicié en mi primera escuela, fue en una primaria en donde me pude dar cuenta que todo lo que me enseñaron en mi formación no era congruente con mi realidad... Hoy en día, ya con varios años de servicio, he podido aprender, conocer, estudiar y retroalimentar mi formación, lo cual me ha ayudado a cumplir mejor la parte de gestión... estudiar y buscar información por mi cuenta... Yo creo que la experiencia en el trabajo, es lo que va marcando la trayectoria que uno quiere forjar. (Fragmento de entrevista narrativa, Mayo 2015)

Para la docente de educación física el aspecto primordial de su persona es la formación profesional, tanto en el ámbito formal de educación continua, como en la praxis. Dentro de las JCTE observé especial interés de la Liebre de Marzo para apoyar en la resolución de problemas de los alumnos con necesidades educativas especiales a partir de su formación multidisciplinar, por tal situación asumía parte de las funciones tradicional e institucionalmente designadas a la especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La situación descrita de Liebre de Marzo, es un real ejemplo de lo postulado por la misma SEP a inicio del ciclo escolar 2014-2015, de que un miembro de equipo diferente asuma las funciones de otro en caso de ser necesario; al estilo del planteamiento rizomático, en donde una pieza del organismo suple la parte de otro elemento cuando éste es extirpado.

Es por medio del tipo de Self construido como producto de sus relaciones intrapersonales, que la especialista Liebre de Marzo asume funciones adicionales a las asignadas institucionalmente a ella. De hecho observé dentro de las JCTE que la parte en donde realmente ella se integraba a la comunidad durante la gestión, era cuando apoyaba para el diseño de intervención para los pequeños con algún tipo de necesidad especial, el resto del proceso se mantenía distraída o un tanto lejana. Por tanto el interés interno y perfil auto asignado juega un papel fundamental para configurarse a la colectividad.

En el caso de la docente Morsa de inglés, comentó también dar clases en el IPN, desde antes de ingresar a la plantilla del nivel educativo preescolar y estar casada. De igual forma expuso cómo por la constante movilidad de una institución a otra, no le da tiempo de enterarse bien de lo realizado dentro del proceso de gestión y mucho menos para participar activamente. Por tanto opta por apoyar e incluirse en lo que puede cuando llega. Para ella lo más adecuado sería estar de lleno en uno solo de los planteles para poder así enterarse mejor de las acciones a realizar y lograr integrarse realmente al proceso de gestión.

Al trabajar dentro de tres instituciones diferentes, así como tener más antigüedad en la de educación superior, hace que la especialista de inglés no culmine su proceso de institucionalización, como ella misma refiere. También por ello no termina de integrar totalmente su rol como maestra en educación preescolar a su Self, en donde los alumnos son niños y no jóvenes como en el IPN. Por tanto dentro de sus formas de relación intrapersonales subsisten diversos papeles que no le permiten concentrarse adecuadamente en la del Jardín de las Maravillas, aún y cuando ella mantenga una buena disposición para ello.

En cuanto al alumnado del Jardín de las Maravillas, está conformado por niños y niñas de dos años, ocho meses a seis años; de familias numerosas, generalmente; de clase económica baja en su mayoría y en menor grado, media. Casi todos son hijos de padres y madres que trabajan fuera de casa, con familias reconstruidas y no tanto nucleares (papá, mamá e hijos), con poco tiempo para ellos, debido a las múltiples actividades a realizar de forma cotidiana. Por tales razones, normalmente los pequeños muestran una gran disposición para unirse a la comunidad del centro educativo, al pasar bastante tiempo dentro de éste y tomarlo como otra opción para establecer lazos afectivos con compañeros o parte del personal que ahí labora.

Al tratarse de niños que normalmente no se sienten muy tomados en cuenta, aún y cuando en un inicio les cuesta un poco de trabajo participar en los procesos de gestión, al no estar acostumbrados a ello, una vez que comprenden cómo se realiza dicho proceso, les encanta ser partícipes de ello, al hacerles sentir importantes. Las cualidades intrapersonales de la mayoría de los niños, como seres

abiertos, flexibles y afectivos, favorecen su integración a la GI. La dificultad en este caso se encuentra en el rol asignado por varios actores mayores en base a pensamientos sedimentados ante la costumbre de enseñar de forma unidireccional en donde los alumnos fungen el papel de receptáculos y por ende los dejan sin voz ni voto en el proceso de gestión.

El quinto grupo lo integran tres maestras recién llegadas al jardín, quienes han sido reasignadas tras movimientos recientes en las estructuras que conforman los centros educativos; ellas son La Oruga Azul, especialista en problemas de aprendizaje miembro de UDEEI; Tweedledum, subdirectora en gestión; y Tweedledee, docente frente a grupo.

Tweedledum y Tweedledee, son mujeres de mediana edad, con varios años de servicio y formación normalista. Han trabajado por varios años en CENDI, y ostentado en los últimos años el puesto de Jefas del área pedagógica, actualmente desaparecido de dichas instituciones, motivo por el cual fueron removidas al jardín de niños.

Tanto a Tweedledum como a Tweedledee les ofrecieron dos posibilidades, reintegrarse como docentes frente a grupo o hacer un examen para promoverse a subdirectoras de gestión. Cada una de ellas optó por opciones diferentes. Ambas comentaron optar por la que para ellas significaba menos problemas al momento de tomar su decisión. Tweedledum bajo la idea de: “Como educadora tenemos una labor ardua y de mucho compromiso,” opto por el puesto de subdirectora. Por su parte Tweedledee mencionó: “en dirección tienes que lidiar con muchos trámites y personas y yo quería tener más tiempo para atender a mi hija”.

En el caso de La Oruga Azul, especialista en problemas de aprendizaje, mencionó ser especialista en el área intelectual, casi recién egresada, próxima a casarse y ser madre. Busca simplificar al máximo posible sus labores dentro del centro.

En este quinto grupo, el común denominador respecto a su forma de relación intrapersonal, aparte del poco tiempo en la institución, es el interés por simplificar su trabajo en aras de combinarlo mejor con su vida privada; por ello no se muestran muy participativas dentro del proceso de gestión aún y cuando sí están presentes o

el resto de las actrices educativas les solicitan su punto de vista, además de tener experiencias previas dentro de este ámbito y una de ellas poseer un nombramiento correspondiente al proceso de gestión. Su poca participación se hizo evidente, no sólo por lo mencionado por ellas mismas, sino también por sus acciones dentro de las últimas JCTE del ciclo 2014-2015, en donde normalmente se mostraban ausentes, con constantes salidas y escasa participación. En éste caso la superposición de sus papeles personales a los profesionales dentro de sus formas de relación intrapersonales, terminaron por afectar su incorporación plena a la comunidad en el proceso de GI. No es malo desempeñar otros roles, sin embargo es imprescindible jugar estos elementos a su favor o saber, de acuerdo al lugar, acción o personas con quienes nos encontramos, que papel y presentación social asumir.

El último y sexto grupo de actores educativos lo conforma el personal externo de alto rango, como la supervisora Cheshire y la Coordinación Sectorial en Educación Preescolar (CSEP); quienes de forma cotidiana se ubican fuera del lugar, pero visitan esporádicamente el mismo e influyen de alguna forma.

La supervisora Cheshire posee una formación particular y maestría, es madre de una adolescente, quien se ha desarrollado también en escuelas particulares. Para la supervisora, su papel dentro del proceso de gestión es el de observar e integrar el trabajo de todos los actores educativos. No obstante, como ella misma comenta, parte del personal no le reconoce su papel como supervisora de ellos, al tener la creencia sedimentada de que su papel es solo ver y opinar sobre el trabajo realizado por el personal docente. Al parecer, este problema es similar al documentado con la maestra de música y el Conserje, quienes en su Yo quieren asumir un papel mayor dentro del proceso de gestión, pero la limitada imagen del Mi construida por el resto del personal no se los permite. Una vez más, la construcción del Yo se encuentra en conflicto con el Mi y por ende con el Self, dificultando con ello la configuración de la comunidad al proceso de GI.

En el caso del CSEP, se encuentra conformado por personal con formación técnica, salvo los jefes de áreas, quienes poseen por lo general una formación profesional superior en el ámbito del área económico administrativa. Varios de los

trabajadores del área central de preescolar expresaron deseo por continuar su formación profesional, pero de igual forma admiten que la excesiva carga de trabajo les imposibilita realizarlo. De igual forma, mencionaron estar sujetos al papel diseñado por otros personajes ajenos a la práctica real del proceso de gestión, lo cual les hace realizar el trabajo de forma más pesada y menos ágil a como ellos y quienes se encuentran en las escuelas consideran debiera realizarse. También formulan tener la necesidad de ponerse caretas, decretadas por una especie de dioses teóricos desligados de la práctica directa de la educación preescolar mexicana. También en este caso existe un sentimiento de insatisfacción en sus relaciones intrapersonales ocasionado por el Mi, al no solo no corresponder con su Yo, sino además limitarlo.

Después de analizar a las formas de relación intrapersonales de los diversos actores educativos, puedo concluir que la dificultad para compaginar las diferentes partes de su persona (Mi, Yo, SELF, Súper Yo, Ello), genera uno de los principales conflictos para configurarse a la comunidad del proceso de gestión. No obstante, también dentro de la información analizada es evidente como tal conflicto puede aminorarse, controlarse e incluso eliminarse tras la intervención de agentes mediadores que favorezcan la reconciliación del Yo y el Mi, mediante trabajo tanto personalizado como colectivo. Por tanto, la forma en como participan con más o menos disposición en el trabajo colectivo del proceso de gestión se encuentra íntimamente ligado a cómo se sienten los actores educativos de manera interna, de acuerdo a su concepción personal de cómo son ellos y la establecida por los otros.

El hecho de que un acto humano sea auto dirigido o construido no quiere decir en ningún sentido que el actor necesariamente exhibe excelencia en su construcción. De hecho, puede construir su acto de manera muy deficiente. (Blúmer, 1970:284)

2. FORMAS DE ACTUACIÓN Y RELACIÓN INTRAPERSONALES DENTRO DEL PROCESO DE GESTIÓN

Tú eres Tú. Yo soy Yo.
Si en algún momento o en algún punto nos encontramos, será maravilloso...
Falto de amor a mí mismo, cuando en el intento de complacerte me traiciono.
Falto de amor a ti, cuando intento que seas como yo quiero,
en vez de aceptarte como realmente eres.
Tú eres Tú y Yo soy Yo.
F. Perls.

Después de indagar acerca de la forma en cómo los actores educativos se conciben a sí mismos como punto de partida, no solo para conocerlos, sino también para comprender mejor algunos de los elementos que les favorecen o perjudican en su proceso de configuración de la comunidad a la GI. Pienso, luego existo (Descartes, 1637).

Ahora es momento de dar el siguiente paso y acercarnos a las formas de actuación y relación intrapersonales. Para ello empezaré por la clarificación de la concepción del sentido de algunos términos como el de actuación, relación e interpersonal, a fin de facilitar la comprensión de este nuevo eje analítico.

2.1 Análisis de términos introductorios al estudio de las formas de relaciones interpersonales en el Jardín de las Maravillas

El término “actuación”, proviene del verbo latino “actuar”, que a su vez procede del vocablo “agere”, el cual significa “hacer”. El Diccionario ABC (2015) define actuación en términos generales, como “la acción y resultado de actuar, es decir, poner en acción, asimilar, ejercer una función, provocar un efecto determinado u obrar” (p.1). Bajo la perspectiva presentada, al hablar de actuar me referiré a la forma en cómo realizan determinadas acciones con base en su interpretación de cómo los actores determinan deben ser según el papel o función que ostentan de acuerdo a su relación intrapersonal. En este sentido, los actores tienden a comportarse de

determinada forma con base en la manera en cómo cada uno de ellos asume el rol asignado dentro de la institución (Mi).

De igual modo, el Diccionario ABC (2015), evidencia otro aspecto del vocablo “actuación”, el de producir un determinado efecto en los demás, ya sea con quienes nos interrelacionamos directamente o indirectamente, de forma intencional o incidental. El efecto de nuestras actuaciones, aunado a las formas en cómo los otros asumen el papel que nosotros desempeñamos, así como la forma de actuación de éstos con base en cómo se asumen a sí mismos, pueden tomarse como puntos de partida de las formas de relación. Por tanto las intersecciones de las formas de relación intrapersonales, son las que determinan las estructuras intrapersonales.

Con respecto al término de “relaciones”, el Gran Diccionario de la Lengua Española (2011) refiere que proviene del vocablo latino “relato”, utilizado para indicar un tipo de conexión o correspondencia de una cosa con otra

Aún y cuando nosotros y los demás somos personas diferentes, la relación es un hecho innegable, incluso desde la perspectiva lógica; el mero hecho de existir, ya implica una cierta relación con los otros, incluso desde el momento en que nos encontramos en el vientre materno. Sin embargo, ello no implica automáticamente una relación satisfactoria y sana, lo que se determina por la forma en cómo esta se lleva a cabo. La manera en cómo se ejecute la interacción del organismo y el ambiente puede ser sana o patológica.

La corriente gestáltica postula que el mero contacto entre las personas no implica una relación o relaciones en sí mismas, por ello podemos estar rodeados de muchas personas y sin embargo estar solos. Ejemplo de ello puede ser cuando transitamos en el transporte público, en donde aún y cuando nos encontramos en contacto físico muy estrecho con otras personas, pocas veces se establece una relación con ellas. Cada quien transita ensimismado en su propio mundo. Lo mismo ocurre hoy en día con cada vez mayor frecuencia, incluso dentro de las familias, debido a la incursión de los dispositivos móviles de comunicación, redes sociales y videojuegos, que propician relaciones a distancia en lugar de forma directa.

Por tanto, para que exista realmente una forma de relación con los demás, se requiere de la experiencia del contacto involucrado al funcionamiento del límite

del organismo con su medio, para posibilitar abrir las puertas de nuestro ser; que nuestro Yo interior supere las barreras que lo separan del mundo exterior y, viceversa, los agentes externos brinquen la armadura personal.

También, en correspondencia con las formas de relación, tomemos en cuenta cómo, aún y cuando tenemos puntos en común como seres humanos, los roles asumidos, como ya veíamos en el apartado anterior, son diferentes y por ende dentro de las interacciones, en correspondencia al tipo de personas, lugares y tiempos en donde nos encontramos; en pocas palabras, al contexto específico. De esta forma, podemos ser madres, estudiantes, esposas y maestras, en determinados entornos y no actuar como tales al mismo tiempo.

Sin embargo la realidad cambiante y vertiginosa de la sociedad actual provoca que se asuma más de un papel de forma simultánea, la cuestión se encuentra ahora entonces en saber compaginar tales papeles. Al respecto Dubet (2009) “plantea cómo los actores [se] dividen [actualmente] como fruto de un funcionamiento normal de la sociedad... [en el cual, ponen en práctica la] capacidad de hacer varias cosas a la vez” (p.225)

Por ello las formas de relacionarnos no solo se encuentran permeadas por el ambiente en donde nos encontramos, sino también por las formas de compaginar nuestras múltiples facetas; en este sentido, dentro de una misma institución podemos cohabitar diferentes tipos de actores educativos, aún y cuando los roles se encuentren prescritos de la misma manera para todos. De ahí que las formas de relación con nosotros mismos (intrapersonales), influyen en las maneras en cómo nos relacionemos con los demás (interpersonales).

En correlación con lo anterior, Dubet (2009) plantea que “la experiencia social se define por la presencia de varias lógicas y por la actividad del sujeto que las articula” (p.192). Por tanto las experiencias sociales son determinadas en relación al significado otorgado por cada uno de los actores educativos, de acuerdo a la aplicación de los diferentes tipos de lógicas de la acción y pensamiento empleadas.

Las tres principales categorías de lógicas de acción, ostentadas por Dubet (2009), son: las tradiciones, aspectos cognitivos y éticos. En este sentido nuestras

formas de actuar e interactuar con los demás, pueden estar sustentadas y permeadas por varios factores, como son las creencias arraigadas, los aspectos científicamente validados y los elementos morales o filosóficos.

De la misma manera, Dubet (2009) plantea que las formas lógicas de acción no actúan de manera aislada, sino dinámicamente relacionadas entre sí; por ello es común que las tres categorías mencionadas, en diferentes niveles, nos permeen al mismo tiempo. Éstas influyen tanto en las formas de definir la naturaleza social, como también en nosotros mismos como individuos. Por tanto, las formas en cómo nos relacionemos con el medio dependerán de ambos factores, es decir de nosotros y del entorno en el cual nos encontremos.

En complemento, la teoría de la Gestalt, destaca que el contacto inicial entre las personas, se encuentra estrechamente ligado a la generación y distribución de figuras que nos invitan a relacionarnos o no, en correlación con las señales emitidas. De igual forma, postulan que en un primer momento nuestra forma de relación se encuentra ligada a introyectos, a su vez subjetivados por modos aprendidos directamente de nuestras familias, sociedad y ambiente en general en donde hemos estado inmersos.

Por su parte Foucault (1995) expresa: “la experiencia de sí con formas singulares de aquello que puede y debe ser pensado [son] resultado de un proceso histórico en donde se entrecruzan los discursos, las prácticas y las formas” (Dentro de Dubet 2009:11). En este sentido la forma en cómo nos relacionamos actualmente con los demás no se encuentra dada sin fundamento alguno, sino por el contrario, depende de toda una serie de experiencias vividas con anterioridad, en donde intervienen diálogos, modos y aplicaciones de formas de relación anteriores.

Con respecto al término “interpersonales” gramaticalmente, como su nombre lo dice, se refiere al diferente tipo de relaciones establecido entre las personas. Las maneras de relacionarnos con los otros. Ese tipo de relación entre las personas, es común dentro de instituciones como los centros educativos, en donde debido a las dinámicas que se desarrollan dentro de éstos, el contacto con los demás es algo inevitable, ya sea de forma voluntaria o involuntaria.

En el Programa de Estudio de Preescolar 2011 (PEP) se menciona la idea que he venido desarrollando acerca de cómo las relaciones interpersonales son un aspecto en íntima relación con las formas de relaciones intrapersonales, al influirse mutuamente.

El establecimiento de las relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones... y fomenta la adopción de conductas pro sociales en las que... desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización y control, de creación de estrategias para la resolución de conflictos así como para algunas disposiciones: cooperación, empatía, respeto a la diversidad y participación en grupo...Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición de asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales. (p. 75)

Con lo indicado dentro de uno de los documentos básicos de la SEP, pareciera que las relaciones interpersonales para determinarse como tales, debieran manifestarse siempre en formas favorables; dicho planteamiento me lleva al siguiente cuestionamiento, ¿si las formas de relación interpersonales no son cooperativas, empáticas y respetuosas, entonces no se les puede nombrar de esta forma? La respuesta es negativa, pues como mencionaba en un inicio, los términos unidos se refieren a los diferentes tipos de relaciones establecidas entre las personas sin importar el tipo de relación establecida.

La Guía para la Educadora 2011 establece las formas de relaciones interpersonales respecto a cómo deberían darse entre los miembros de una comunidad educativa; indican aspectos como el clima generado, los valores imperantes, las formas de organización, las maneras de resolver conflictos, las expresiones de emociones y el tipo de relaciones entre los diferentes actores que constituyen la convivencia escolar, modo especial de convivir y propiciar un ambiente favorable; aspectos altamente relevantes para generar o no la calidad de los aprendizajes y servicio de los centros educativos.

Como se puede ver, las relaciones interpersonales implican una gran variedad de elementos que se ponen en juego al momento en que las personas tienen contacto entre sí, los cuales pueden manifestarse de diferentes formas, al

generar una manera específica de ambiente con base en cómo se llevan a cabo las relaciones entre quienes integran la comunidad.

En esta perspectiva, al configurar características especiales, cada uno de los centros educativos pueden considerarse como una especie de micro sociedades, en donde se ensaya y prepara a los alumnos para posteriormente interactuar dentro de sociedades más grandes. Por tanto, los centros educativos pueden ser tomados como pequeñas naciones, con un sistema de gobierno específico y diferentes ciudadanos con derechos y obligaciones que, de cierta forma, intentan regir las formas de comportamiento y las relaciones interpersonales de éstos. Como plantea Yurén (2013) “junto con la creación del Estado, los asociados se convierten en ciudadanos y se genera la normativa para garantizar el ejercicio de sus derechos individuales o civiles” (p. 94).

En la JCTE de inicio del ciclo escolar 2014-2015, el eje central fue fomentar el sentido de pertenencia e identidad a la institución y de forma implícita, la unión o trabajo colaborativo de los diferentes actores que integran la comunidad, a fin de fortalecer al centro educativo. De igual manera, dentro del CTE, se hizo notar el papel de cada uno de los actores, con énfasis en cómo unos pueden tomar el papel o función de otros en caso de ser necesario.

Sin embargo, pese a la institucionalización de los elementos expuestos acerca de los objetivos educativos de lograr un sentido de pertenencia, al mismo tiempo de la participación de todos, en forma favorable, es pertinente analizar su implicación, su significado a trasfondo. Algunos autores como Espín (2003) plantean, como el sentido de pertenencia e identidad conlleva la idea de igualdad, que si bien de cierta forma puede ser vista como un progreso en cuanto a la correspondencia de derechos, también puede ser un riesgo con respecto a la idea de homogenización y perpetuación de los grupos elitistas ya establecidos previamente.

[E] significado de igualdad entendida como identidad, hace que el concepto de ciudadanía conlleve dos significados adicionales: la universalidad como generalidad (lo que los ciudadanos y ciudadanas tienen en común como antítesis de aquello en que difieren) y la universalidad como igual tratamiento (leyes y reglas que enuncian lo mismo para todas las personas y que se aplican a todas de idéntica forma). La ciudadanía universal parte del principio

de homogeneidad entre ciudadanos y ciudadanas. Pero si existen grupos privilegiados, el seguimiento estricto de un principio de tratamiento igual perpetúa las desigualdades entre grupos (Espín, 2003:70)

Por tanto, la idea de igualdad, es un acto riesgoso como plantea Espín, al cerrarse a la idea de cambio y diversidad, por ello una política que aparentemente favorece la diversidad con equidad, en realidad podría fortalecer las desigualdades entre los grupos.

También podemos percatarnos como el hablar de sentido de pertenencia, así como de identidad y de forma implícita de formas de participación nos lleva a la idea de ciudadanía dentro de los centros educativos. La misma Espín (2003) plantea como la identidad, sentido de pertenencia y participación forman parte de lo que es la ciudadanía como proceso y los derechos humanos.

La ciudadanía como proceso conlleva el sentimiento de pertenencia a una comunidad... [,] una identidad... [y] su competencia ciudadana mediante... la comprensión de los derechos humanos y sus correspondientes deberes y la comprensión de la estructura y funcionamiento de la democracia, y... el juicio crítico acerca de los problemas fundamentales que afectan al ámbito público (Espín, 2003:48)

De igual modo, para tratar lo que Espín marca como “problemas que afectan al ámbito público”, existen por lo regular dentro de los centros educativos documentos rectores destinados a regir las formas de interacción de los diferentes actores. En el caso de educación básica, existe el denominado “Marco de Convivencia Escolar”. Dentro de éste, el principal vehículo para la organización y participación, así como para la resolución y negociación de problemas, es la comunicación, en sus diferentes manifestaciones como pueden ser orales, escritas y no verbales.

Hasta el momento, el análisis acerca de las formas de relación y participación dentro del proceso de gestión ha girado en torno a las disposiciones legales de las instituciones educativas. Pero recordemos lo afirmado por Camps (1989) “el reconocimiento jurídico no lleva implícito el reconocimiento social” (p. 113), entonces ¿Qué actitud y forma de pensamiento asumen los actores educativos ante lo legislado?

Al respecto, Yurén (2013) plantea: “son... los individuos asociados a la nación o naciones [quienes] crean al Estado y no viceversa” (p.58). Por tanto si bien las instituciones educativas se encuentran marcadas por la parte legislativa, son sus integrantes quienes construyen principalmente lo que son éstas. Por ello, es relevante dar muestra de la información recogida dentro de la investigación de campo respecto al tema de formas de relación interpersonales y contrastarla con lo establecido.

Con el propósito de entender mejor las formas de relación actual en el proceso de gestión dentro del Jardín de las Maravillas, al estilo de las evaluaciones diagnósticas de los alumnos para entenderlos mejor, comenzaré por presentar la indagación sobre las experiencias previas de los actores educativos en procesos de configuración de la comunidad a la GI.

2.2 Experiencias anteriores al encuentro del equipo actual de trabajo del jardín de las maravillas en el proceso de gestión

En educación preescolar es común la narración para motivar y guiar el trabajo de las maestras noveles. Una historia transformada en mito o leyenda relata cómo una docente para enseñar a sus alumnos un tema de conocimiento del medio natural de la granja, consiguió una vaca para llevarla al jardín de niños y con ello motivar el aprendizaje directo, en contacto con la comunidad circundante real del centro educativo.

Historias como la de la maestra y la vaca normalmente son narradas con añoranza por el personal con más años de experiencia dentro de los centros educativos, en alusión a cómo los tiempos y profesionales del pasado eran mejores que los actuales. Dentro de ese tipo de relatos, encontramos toda una gama de ideas subjetivadas por el narrador, así como un intento por subjetivar a las nuevas generaciones que les escuchan.

Donald (1995), en Faros del futuro, describe la subjetivación como un “proceso activo agresivo, formulado en el discurso y desplegado en la interacción social” (p.73), que supone una “precaria ordenación de categorías simbólicas” (p. 73). Se trata de una serie de elementos ordenados de determinada forma, dentro

de un diálogo para fomentar una determinada idea en aras de una restructuración mental de quien o quienes escuchan. Esto puede ser tomado como un acto violento, al tratar de mover o cambiar las creencias y saberes actuales de algunas personas, pero ¿acaso no es una implicación del aprendizaje y desarrollo? Cambiar no indica forzosamente algo desfavorable.

En el caso de los actores del Jardín de las Maravillas, sus subjetivaciones no se remiten solo a las experiencias vividas con la comunidad actual, por el contrario, son un cúmulo de historias anteriores a su encuentro las que también han condicionado las formas de relación actual de cada uno de ellos, aspectos de los cuales daré cuenta a lo largo de este subapartado.

Las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura. (Rockwell, 2007:177-178)

2.2.1 La comunidad originaria del Jardín de las Maravillas

Dentro de la investigación referente a las formas de relación de la comunidad educativa en el proceso de gestión en nivel preescolar y sus efectos, también encontré presente el dejo de añoranza y subjetivación al recordar los tiempos más remotos, cercanos a la fundación del Jardín de las Maravillas, por parte del equipo de trabajo anterior a la llegada de la Reina de Corazones, cuando aún se encontraban bajo la batuta de la directora fundadora del mismo.

La maestra Banquita, especialista en educación musical comenta lo siguiente:

Antes, si salíamos y teníamos contacto con toda la comunidad. A la maestra Luchita [directora] le gustaba mucho hacer campañas; todos nos uníamos para hacerlas, y salíamos a las calles, con carteles y tocábamos a las puertas, los vecinos salían a vernos, a ellos les gustaba. Yo también salía para tocar y cantar algo alusivo a lo que pretendíamos, como era el cuidado del agua... *Las gotitas... lalalala...* [cantando] o de la basura. Ella llegaba en las juntas y decía... *Los niños me comentaron que el vecindario está muy sucio y así no pueden salir a jugar en el parque, ¿Qué podemos hacer?...*

[Con un tono de voz más grueso simulando el de la directora] y así empezábamos entre todos a organizar toda la campaña... (Fragmento de charla grabada y transcrita, Mtra. Banquita, Mayo: 2015)

En la narración de la maestra Banquita, podemos ver implícita la relación estrecha entre el centro educativo con la comunidad circundante como elemento importante de enseñanza, donde se logra lo dicho por Donald (1995), "...uso... [de los centros educativos] para denotar un proceso institucional capaz de producir resultados sociales y políticos concretos" (p.25); por ello, la organización dentro del proceso de gestión no se queda solo impregnada al interior del jardín de niños, sino también como eco de sus voces en el exterior.

Un ejemplo de cómo la "sujeción y subjetivación [pueden ser] puntos de unión de la organización [de] lo simbólico a la puesta en práctica" (Donald, 1995:65), se encuentra dentro del proceso de gestión, en donde no sólo se trata de que cada uno dentro del transcurso proponga el modo para proceder, sino también de formar parte de la puesta en marcha de lo planeado, para hacer palpable lo imaginario al interiorizar lo dicho, sujetándose a ello y actuar de manera consecuente.

También, dentro de fragmentos de la narración de Don Lirón, uno de los encargados de la limpieza y mantenimiento del plantel, encontré algunos ejemplos de las formas de relación anteriores a la actual directiva del plantel:

Sí, antes hacíamos muchas fiestas, había música por todos lados, sacábamos su piano [dirigiéndose a la mtra. Banquita] y se ponía a cantar. Por eso me cambie aquí, porque en la otra escuela en donde estaba todos se peleaban entre sí, en especial las maestras y era muy incómodo... Antes aquí en la escuela si estaba todo bien, ahora ya no, ya también son un buen de líos... no me cambió porque ya estoy grande y el lugar me queda cerca de mi casa y si mi esposa que está enferma [diabetes] se pone mal, agarro la bicicleta y llego muy rápido... simplemente hago mi trabajo y no me meto en más... antes si ayudaba en todo, pero también era porque me preguntaban y tomaban en cuenta lo que decía, pero ahora ya no... (Fragmento de charla grabada y transcrita, Don Lirón, mayo: 2015)

Hasta éste punto, con la información mostrada, parece que el personal con mayor antigüedad en el plantel, tienen muy subjetivada la idea de la directora original como una fuerte líder, aspecto favorable a la unión de todos los actores educativos entre sí, desde el momento del proceso de gestión hasta la puesta en

marcha de lo planeado. Sin embargo, esto no significa la ausencia por momentos de ciertas tensiones e inestabilidades dentro de las formas de relación directa entre pares, como lo relata Donald (1995). Al respecto, una vez más la maestra Banquita nos comenta:

La Mtra. Luchita, se paseaba por todo el jardín, no era como ahora que solo se la pasan en la oficina, ella siempre se la pasaba viendo lo que nosotras hacíamos. Yo nada más la escuchaba, y hasta me ponía a temblar, porque ella siempre nos preguntaba por lo que hacíamos, así como el para qué de ello y se quedaba viendo. Si algo no le parecía bien, nos decía... *Haber, déjame hacerlo a mí y observa...* [Simulando la voz de la directora] y se ponía a hacerlo ella, tomaba de las manos de los niños y se ponía a cantar y bailar con ellos...ella fue la autora de la canción de *Una Rueda...* una rueda, muy bien hecha, vamos todos a formar [cantando]... lo descubrí una vez que encontré la partitura original de esta canción, tenía su nombre, pero ella nunca dijo nada, cuando le pregunté me dijo que no le gustaba presumir, que no dijera nada... la verdad, si aprendí mucho con ella, todos aprendimos; pero si me daba nervios, porque su presencia si imponía, por eso todos la respetábamos mucho. Si había un problema en la comunidad, luego, luego venían a buscarla para que les ayudara a mediar las cosas... *A ver ¿qué pasó? Y ¿la otra parte que dice? Entonces ¿Qué podemos hacer? ¿Qué les parece eso? ¿Por qué?...* y así hasta que se arreglaran las cosas... Pero cuando se fue todos lloramos, con trabajos canté las Golondrinas, sentía ya un nudo en la garganta. Organizamos todo a escondidas para que ella no se diera cuenta, nos hablábamos y juntábamos en secreto, pero quedó muy bonito, cada niño le regaló una flor y se las dieron cuando acabé de cantar, junto con un gran abrazó...

(Fragmentos de la charla grabada y transcrita. Mtra. Banquita, Mayo:2015)

Dentro de la narración de la maestra Banquita, se evidencia como “el proceso de subjetivación se consigue a partir de sutiles mecanismos de poder en el interior de instituciones y aparatos de conocimiento” (Donald, 1995:26). En este caso, podemos ver cómo la maestra Luchita, por medio de su posición como directora y persona de renombre, figuraba como elemento de poder para el resto de los actores educativos al interior del recinto educativo, a la vez de una fuente de aprendizaje para todos ellos, a quienes les bastaba tan solo una mirada de ella para comenzar a analizar sus propias acciones, en relación con los elementos ya subjetivados anteriormente.

Tal vez lo más probable al escuchar sobre centros educativos es pensar en lugares destinados al aprendizaje de los alumnos, sin embargo, el resto de los

actores educativos, aparte de cumplir la función o el puesto de su nombramiento, también fungen como aprendices de toda una gama de situaciones sociales, culturales, históricas, personales y cognitivas, propios de la época por la cual atraviesan y del tipo de recinto en donde se encuentran interconectados entre sí. De esa forma, se puede decir que no solo los niños o adolescentes inscritos se encuentran sujetos a procesos de aprendizaje, sino también los adultos que ahí convergen.

Es así como las escuelas y centros preescolares, también fungen como un dispositivo de formación para quienes trabajamos, dando cuenta de ciertos modelos de cómo se desea que llegemos a ser o seamos, en relación a las demandas de quienes ostentan los puestos de autoridad y gobierno. Esto se ve potencializado especialmente en aquellos momentos destinados al proceso de gestión. En palabras de Donald (1995) “La escuela como ayudante para asegurar estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones, y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos” (p.65)

Acorde a la información proporcionada por la especialista Banquita y el personal de apoyo Don Lirón, con añoranza al régimen de gestión anterior, se encuentran la del conserje Sombrerero y la docente Coneja Blanca. Sin embargo, no son éstas las únicas historias anteriores al encuentro del actual equipo de trabajo del Jardín de las Maravillas que de alguna forma subjetivaron a la comunidad educativa para actuar de la manera como ahora lo hacen dentro del proceso de gestión. Otras acontecieron en centros educativos diferentes, de los cuales doy cuenta en el siguiente subapartado.

2.2.2 Experiencias anteriores de la comunidad actual en centros diferentes al Jardín de las Maravillas

Berger y Luckman (1968) sostienen que “la realidad social de la vida cotidiana es... aprehendida en un contínuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del aquí y ahora de la situación cara a cara” (p. 49). No obstante, en ocasiones es posible encontrar el origen no solo de las

tipificaciones, sino también de las líneas de acción y pensamiento, si nos animamos a buscar con cuidado en las historias pasadas.

Gracias a las narraciones compartidas por los actores educativos y la lectura entre líneas, logré encontrar el punto de partida del proceso de configuración y desconfiguración de comunidades al proceso de GI en experiencias anteriores significativas, y con ello responder al primero de los propósitos de investigación planteados en un inicio acerca de: Detectar aspectos relevantes en las trayectorias anteriores a la llegada al centro educativo de los actores que han influido en su forma de actuar dentro del proceso de gestión y como ello influye en el proceso de configuración de la comunidad a éste.

Al contrario de las experiencias descritas por los actores educativos originarios del Jardín de las Maravillas que dieron cuenta de una comunidad unida que no desean olvidar; quienes estuvieron antes en otros centros, platicaron de experiencias respecto a las formas de relación intrapersonales totalmente opuestas y poco gratificantes, bajo el común denominador de individualismos, discriminación y segregación.

Varias de las docentes, al narrar parte de sus trayectorias sobre el proceso de configuración a la GI en otras organizaciones y el motivo que las llevó a cambiarse, comentaron como principal motivo la dificultad para unirse al grupo originario de los centros educativos donde habían laborado antes. Al respecto la docente de Diamantes, comentó:

Realizo mi examen de alianza y soy aceptada, ingresando a un jardín de niños en el cual no existe un liderazgo compartido. En esa institución cada quien trabaja sin importar el contexto docente. Al no sentirme agradable en mi centro de trabajo, decido cambiar de ubicación. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Como se puede apreciar, la Docente de Diamantes, da cuenta de individualismo y un proceso de gestión cerrado, sin liderazgo compartido.

Por su parte, la docente de Picas expuso algunas experiencias anteriores al Jardín de las Maravillas, en diferentes tipos de centros educativos de nivel

preescolar, tanto particulares como públicos, teñidos por la lógica de discriminación y segregación:

Al entrar por primera vez a trabajar, una vez terminada mi licenciatura, entré a una escuela particular en donde se me dificultó un poco el trabajo en equipo, ya que las compañeras se conocían de años y eran muy herméticas para compartir y organizarnos. Lo que yo opinaba parecía ser absurdo para ellas. Por ello desistí y me cambié a otra escuela en donde por azares del destino estaban trabajando varias compañeras de la normal, y logramos organizarnos y sacar el trabajo. Considero que, tantito que nos conocíamos y por otro lado traíamos una misma forma, por llamarlo de alguna manera, para organizarnos en las actividades solicitadas en dicha escuela.

Posteriormente, al finalizar el ciclo escolar, solicité examen en preescolar, me asignan un jardín en donde sucedía algo similar al primer jardín particular en donde trabajé; ya que el equipo estaba súper dividido por las antiquísimas del jardín y las nuevas; había lucha de poderes y era difícil organizarse como equipo.

De ahí solicité mi cambio debido a un problema, y al jardín que llego, ¡mmm! El equipo sabía organizarse para realizar actividades, pero la directora no era muy buena líder, en ocasiones echaba abajo el trabajo organizado en equipo de docentes. La actitud realmente me cansó, solicité mi cambio y llegué a este jardín... (Fragmento de relato de vida en el proceso de gestión. Abril: 2015)

Por lo descrito por la docente de Picas, el personal con mayor antigüedad en los centros educativos en donde ella laboró, antes de ingresar al Jardín de la Maravillas, obstaculizaba la gestión compartida, pese a las recomendaciones actuales de un trabajo de mentores o tutores docentes, postulado actualmente por la SEP, en el sentido de que quienes poseen mayor experiencia laboral deben apoyar a los noveles o novatos para su inserción al ámbito.

La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo. Disponer de un repertorio amplio de dispositivos pedagógicos es una estrategia para fortalecer los procesos de inducción a partir de la reflexión con los «otros» (practicantes, tutores, adscriptores, profesores de Didáctica, colegas) (Rodríguez y Grilli, 2013:57)

Al parecer por lo descrito por la docente de Picas, pese a las ventajas del trabajo colaborativo, principalmente entre quienes poseen mayor experiencia y quienes son nuevos en el campo, es algo difícil de darse en la práctica. Aunque,

tampoco es apropiado responsabilizar del todo a las docentes con mayor antigüedad, pues en cuestiones de relación con los otros existe una corresponsabilidad con la otra parte; por tanto ambas fracciones de cierta forma son responsables de cómo se establezca ésta. Es como en las relaciones de pareja, no puede ser unidireccional, la relación depende de ambos miembros.

Al entrecruzar las narraciones de las dos docentes presentadas me pregunto, ¿será que realmente los actores educativos más antiguos no permiten integrarse a los nuevos? ¿Por qué el personal de más antigüedad se mostraba renuente a integrar al nuevo? ¿De qué forma repercuten las experiencias desfavorables de las docentes nuevas con el personal de más antigüedad?

Sin embargo, en el sentido de cómo todas las partes poseen responsabilidad en la forma de relacionarse, también la maestra de Picas admite que con quienes trabajó bien fue con el equipo de gestión con quienes poseían una formación y estilo similares a los suyos. Entonces, ¿no será acaso que tal vez las maestras noveles, de cierta forma, también se mostraron un tanto cerradas para aprender y negociar con las docentes con mayor antigüedad y estilos de trabajo diferentes al propio? Por lo dicho por la maestra Picas, esta idea parece congruente.

Acorde a la idea de poseer ideologías afines para tener mayor o menor apertura para relacionarnos o no con los demás, adentrémonos en las experiencias anteriores al Jardín de las Maravillas de la Directora de Corazones:

En mis experiencias al tomar acuerdos y realizar proyectos como estudiante, tuve la oportunidad de elegir a las compañeras con quienes trabajar en equipo, quizá por la cercanía de domicilios, por ideas afines, creamos un buen equipo en el cual todas las opiniones eran valiosas y tomadas en cuenta en su momento, o se respetaban las opiniones no acordes [en la ENMJN].

Como docente tuve varias experiencias, algunas desagradables, como la organización de actividades en colegiado. A veces no era del agrado de dos compañeras, siempre se quejaban del trabajo y terminábamos algunas haciendo el trabajo de todas. La directora no intervenía. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio, 2015)

Por desgracia, las experiencias descritas como desagradables acerca de las formas de organización en el proceso de gestión, poseen posturas totalizadoras, en donde solo tienden a responsabilizar a los demás y desligar su parte de

responsabilidad en ello. Bajo este enfoque no logran construir un contexto fructífero para edificar experiencias posteriores. Al respecto, Berger y Luckmann (2003) describen cómo las relaciones primarias vividas de forma más impactante con los otros cara a cara, son las que conforman los prototipos de interacción social, de donde se desprenden las sucesivas. Si las relaciones interpersonales fueron favorables, nuestra disposición para relacionarnos con los otros será de esta forma; pero si en el caso contrario, fueron desfavorables, se tenderá a desconfiar y optar por actitudes de este estilo. Como dice el dicho popular, “el burro no era arisco, sino que se hizo”.

...yo aprehendo al otro por medio de esquemas tipificadores aún en la situación "cara a cara", si bien estos esquemas son más "vulnerables" a su interferencia que otras formas "más remotas" de interacción... aunque resulte comparativamente difícil imponer pautas rígidas a la interacción "cara a cara", ésta ya aparece pautada desde el principio si se presenta dentro de las rutinas de la vida cotidiana... La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y "tratados" en encuentros "cara a cara". De ese modo, puedo aprehender al otro como "hombre", como "europeo", como "cliente", como "tipo jovial", etc. Todas estas tipificaciones afectan continuamente mi interacción con él... Nuestra interacción "cara a cara" llevará la impronta de esas tipificaciones en tanto no se vuelvan problemáticas debido a una interferencia de su parte... Los esquemas tipificadores que intervienen en situaciones "cara a cara" son, por supuesto, recíprocos... De tal modo, la mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica. Las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación "cara a cara"... La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara".

(Berger y Luckmann, 2003:46-49)

Por lo tanto, las experiencias vividas en donde tenemos contacto con los otros se tipifican y se crean hábitos compartidos que sirven como referentes para actuar y relacionarnos de cierta forma particular con los otros en un futuro o en la actualidad en situaciones y roles similares. En ese sentido, las experiencias anteriores del personal docente y directivo en otros centros educativos no crearon un buen precedente para relacionarse favorablemente con el equipo originario del Jardín de las Maravillas, elemento a ratificar o desmentir en el siguiente apartado,

acerca del encuentro de la comunidad actual en el proceso de gestión y las formas de relación interpersonales; en donde busco dar respuesta al segundo propósito de la investigación: Identificar la forma en cómo se ha configurado o no la comunidad dentro del centro educativo preescolar, así como las posibles razones que ayuden a comprender la forma actual de actuar dentro del proceso de gestión.

Pero antes, para concluir el presente apartado y no caer en la idea errónea de que todas las docentes noveles tienen dificultades con las de mayor antigüedad, presentaré un testimonio diferente acerca de las experiencias anteriores al encuentro con la comunidad actual del Jardín de las Maravillas, me refiero a la docente de Corazones, quien da cuenta de aprendizaje y trabajo colaborativo:

Durante éstos 12 años de servicio, he tenido la oportunidad de conocer y aprender sobre aspectos que hay que tomar en cuenta para la gestión educativa, como es que todos los integrantes de la escuela, incluyendo directivos, docentes, padres de familia, especialistas y niños, participemos de forma conjunta, sobre todo con respecto a la organización para lograr y llevar a cabo nuestros objetivos como escuela y que, para esto, es de suma importancia la colaboración de todos para un mismo fin.

El compromiso, la responsabilidad, la disposición, el respeto que tengamos todos, hace que se logre llegar a acuerdos para la organización de diversas actividades como escuela, con los padres de familia, eventos o festividades y que es el equipo lo que hace que se tengan mejores resultados con respecto a las actividades planeadas. Incluyendo el trabajo con los niños.

Me ha sido importante el intercambio con otras compañeras para conocer otras formas de trabajo, estrategias y actividades para llevarlas a cabo con los niños y así modificar mi intervención educativa. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Cómo podemos ver el testimonio de la docente de Corazones, no sólo posee una impresión más favorable de los otros, sino que muestra una actitud más abierta para actuar y relacionarse dentro del proceso de gestión. Al respecto, el actual Plan Estratégico en Educación Básica plantea fortalecer el sentido de pertenencia de los actores educativos a los centros, para actuar de forma más autónoma, no como personas aisladas, sino como una comunidad unida, en donde las instituciones puedan decidir por sí mismas, sin la necesidad de la intervención de agentes externos, a través de la unión de sus integrantes.

La posición de la docente de Corazones puede proporcionar una esperanza para las formas de relación interpersonales actuales, no obstante no por ello

podemos hacer a un lado al resto, quienes en cuestión de número son mayoría, además de contar con dos de las actrices con mayor estatus dentro de la organización en el Jardín de las Maravillas. Las estructuras sociales son creadas a partir de las sumas de tipificaciones o a partir de las figuras con mayor poder dentro de las instituciones. De igual forma, las relaciones no solo se dan con base en los actores actuales, sino como Berger y Luckmann (2003) mencionan, “también se refieren a mis antecesores y sucesores, a los que me han precedido y me sucederán en la historia total de mi sociedad” (p. 50).

2.3 Formas de actuación y relación interpersonales en el proceso de gestión institucional a partir del encuentro de la comunidad actual

Hasta el momento el equipo originario del Jardín de las Maravillas dio cuenta de una comunidad muy unida entre sí bajo la batuta de la directora fundadora de la institución, la maestra Luchita. Sin embargo, ello no podía permanecer igual de forma indefinida, al estar los centros educativos, la sociedad y la vida misma, en permanente movimiento y cambios, que solo cesan con la muerte.

Tras la partida de la cabeza principal de la institución, la directora Luchita, pese a la enorme resistencia al cambio manifestado por el equipo originario del centro, éste empezó a modificarse con la llegada paulatina de nuevas integrantes, como como hemos visto en este apartado, en el que doy cuenta de cómo se dio la configuración de la nueva comunidad educativa, a la par de la desconfiguración de la antigua.

La especialista en educación musical Banquita narra cómo en un inicio el equipo original de la institución se mantenía unido dentro del proceso de gestión aún con la usencia de personal directivo en el centro, así como tras la llegada de tres nuevas directoras, con las docentes como líderes pedagógicas y la participación de todas y todos para la toma de decisiones.

...estuvimos como siete años sin directora, bueno si enviaron como a tres, pero las maestras no las aceptaban bien y se iban rápido, no duraban... [El

proceso de gestión era] entre todas, nos reuníamos y las maestras se ponían a organizar todo, nos decían “A ver, ¿Qué vamos a hacer?... ¿Cuál es su planeación?... Esta es la nuestra” y nos la daban para que la revisáramos y viéramos como la hacían, “¿Qué quieren hacer?” entre todos nos poníamos de acuerdo. Y era similar en toda la zona, la de Tlatelolco, el mismo personal era el que se ponía de acuerdo para planear lo que se iba a hacer, aunque después nos cambiaron de zona. En ese entonces éramos la zona 21 y luego nos cambiaron a la 17... Antes si nos movíamos por la zona... (Fragmento de charla grabada y transcrita en mayo del 2015)

Cómo se puede apreciar dentro de lo narrado por la maestra Banquita, tras la salida de Luchita, el personal originario del Jardín de las Maravillas, adoptó una actitud como la descrita dentro de sus experiencias previas de la mayoría del personal a incorporarse posteriormente al centro; entonces ¿Cómo logró el personal posterior integrarse al proceso de gestión en el Jardín de las Maravillas si había resistencia por parte del equipo anterior? Y ¿Por qué la directora de corazones no fue desplazada del centro educativo como sus antecesoras?

De nuevo, la respuesta a las preguntas planteadas, las encuentro dentro de la narración de la especialista musical Banquita:

... cuando llegó [la Directora de Corazones], empezó a sacar a las maestras... las hostigó de forma continua para que poco a poco cada una de ellas saliera... las primeras en irse fueron las maestras más grandes, provocó que se jubilaran... otras no resistieron tantos cambios... a una maestra la cesaron por problemas nerviosos... la fuimos a visitar a su casa y llorando nos dijo que ya no aguantaba, que añoraba el trabajo conjunto con la comunidad, pero ahora ya no era permitido, que todo eran puras restricciones... no le gustaba el tipo de jardín de niños que ahora querían... Cuando las maestras se fueron le dijeron que no se confiara, pues lo que ella ahora les hacía, algún día le pasaría a ella, que la vida da muchas vueltas y en algún momento ella podría estar en la posición de ellas...(Fragmento de charla grabada y transcrita en mayo del 2015)

Las disputas mencionadas por Banquita de cierta forma son congruentes con el desencanto mencionado por Don Lirón, respecto a la institución educativa “...primero sí me gustaba, era una comunidad muy unida, pero ahora ya no, pues

se empezaron a dar muchas peleas entre las maestras, y ya cada quien se fue por su lado...” (Fragmento de charla grabada en mayo del 2015).

Con la salida paulatina de la comunidad originaria del centro educativo, motivada por las fuertes presiones y cambios propiciados por la Directora de Corazones, se abrieron las puertas para nuevos habitantes del Jardín de las Maravillas. Similar a lo ocurrido en el cuento de los músicos de Bremen, quienes desalojaron de su guarida a un grupo de ladrones para quedarse ellos con el lugar.

Los nuevos actores educativos, al tener en su mayoría el mismo sentimiento de lucha contra el personal con mayor antigüedad en el centro, se unieron fácilmente al nuevo equipo conformado por la Directora de Corazones, situación que fortaleció su poder como líder ante la cada vez más escasa comunidad originaria del centro. Al respecto también las docentes comentaron:

...llegué al actual jardín, en donde el equipo era nuevo, solo una educadora de tiempo y la directora... (Docente de Picas, mayo 2015)

Era como nuevo, al convertirse en jornada ampliada, la mayoría éramos personal nuevo, solo quedaban de antes, la directora de Corazones y Coneja Blanca [maestra frente a grupo] todo el demás personal se cambió, todas las demás éramos nuevas... (Docente de Corazones, abril: 2015)

...ingreso al jardín de niños República de Colombia, el cual se incorpora a jornada ampliada. Del personal docente anterior, solo quedó una educadora y la directora, por lo que prácticamente el equipo se va conformando integrándose personal comprometido, se van estableciendo acuerdos y se logra conjuntar un equipo sólido, comprometido, con liderazgo compartido, con una comunicación asertiva... (Docente de Diamantes, abril: 2015)

Al llegar al trabajo del JN República de Colombia, me percaté de la buena dirección de la directora sobre el plantel y sobre las maestras, quienes nos hemos integrado de manera bien dirigida, espontánea y de ánimo al trabajo en equipo para un fin en común... (Docente Romina, mayo: 2015)

Como es, visible tras el desplazamiento ocurrido, la mayor parte del personal docente que se integró después del cambio a jornada ampliada, consideran a la institución casi como nueva, tienden a tomar en cuenta solo al personal directivo y docente como parte del grupo encargado de realizar el proceso de gestión, además de reconocer tener un fin en común, pero identificarse como “equipo” en lugar de “comunidad”.

De igual manera, lo acontecido en el momento del encuentro de los actores educativos de ambas comunidades rememora la idea planteada por Schmitt (1988), de cómo la “distinción entre guerra justa e injusta está dando origen a una distinción, aún más profunda, aguda y total, entre amigo y enemigo” (citado por Habermas, 2010:20); a lo cual añadiría, pertenecer o no a la institución. Después de analizar lo ocurrido en el proceso de configuración y desconfiguración de la comunidad al proceso de gestión dentro del Jardín de las Maravillas, se evidencia cómo el sentido de pertenencia e identidad se encuentra ligado al adoctrinamiento y asimilación de una cultura homogénea específica, con figuras líderes preestablecidas, en donde el que muestre una postura diferente se queda fuera.

Ambos grupos que se conformaron y encontraron tras la llegada de la Directora de Corazones (el originario y el nuevo). Parecían exigir de cierto modo la adecuación a sus costumbres gestionarias y el respeto del estatus adquirido por los líderes para lograr integrarse a ellos. Desafortunadamente, como ambos buscaban tener el poder y ninguno quiso ceder o negociar, se dio un choque entre ellos y la disolución del primer grupo como consecuencia. “Ya no se trata, entonces, de una lógica de promoción general, sino de un proceso de eliminación selectiva” (Laval y Dardot 2013:19). Entonces se trata de realizar un automático proceso de institucionalización de lo postulado por el grupo imperante si no se desea quedar fuera, no solo de ellos, sino de todo el Jardín de las Maravillas.

Al respecto Dubet (2007) describe cómo el proceso de institucionalización implica la apropiación de las ideas del sistema en donde nos encontramos, de forma tan subjetiva, que ya no es necesario el control oral o escrito de otros, las reglas del juego se encuentran introyectadas tan dentro de nosotros, que regulamos y censuramos de forma automática nuestras propias lógicas de acción, pero manteniendo al mismo tiempo un sentimiento de libertad. En este sentido se puede decir como ambos grupos tenían tan internalizados los principios de gobierno, que no permitieron una reinstitucionalización o reprogramación respecto a sus formas de pensar, actuar y relacionarse en el proceso de gestión.

...siempre hay una cara sombría de las instituciones, la de los golpes, las humillaciones, las exclusiones que durante mucho tiempo han parecido

aceptables porque estaban encubiertas por los valores de la institución.
(Dubet, 2007:49)

Así fue como tras los primeros encuentros, violentos para algunos y conciliadores para otros, se logró reunir un equipo de trabajo en el centro preescolar; sin embargo tal suceso no significa la configuración del total de la comunidad al proceso de gestión en la actualidad. Ante el interés sobre el tema, proseguí el camino para indagar al respecto. Para empezar, partí por quien generalmente es vista como la cabecilla del proceso de gestión, me refiero a la Directora de Corazones. Ella comenta:

...creo que lo he venido logrando, ya que se nota un buen equipo de trabajo, en donde “hacemos juntos” [las diferentes actividades propias del proceso de enseñanza]. Desempeñamos nuestra labor en un ambiente armonioso, [en donde] existe empatía... [y] sobre todo respeto. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015)

Pareciera que en efecto se ha logrado no solo la unión de un equipo de ciertos actores, sino de toda la comunidad educativa; no obstante, quedarnos con una sola mirada sería una visión cerrada e incompleta, continuemos con la indagación con los demás actores.

Por su parte las docentes frente a grupo, parecieran tener una idea similar a la de la Directora de corazones, como se evidencia dentro del siguiente testimonio de la docente de Picas:

Considero que la organización de equipo es buena, tenemos un buen líder (directora) y el equipo aporta ideas para llevar a cabo las actividades planeadas y, por lo general, todo el colectivo participa en éstas. (Abril 2015)

De igual forma, la docente frente a grupo Diamantes comenta dentro de una entrevista narrativa: “Nos hemos enfrentado a problemas, pero mediante el diálogo se han logrado compartir todos; el hacer lo que les compete y cada uno ser líder, eso fortalece el trabajo en equipo”. (Fragmento de la entrevista grabada y transcrita en Abril del 2015)

Al analizar lo mencionado por las docentes frente a grupo, Picas y Diamantes, resalta una vez más la idea de “equipo” en lugar de “comunidad”. ¿Qué entienden ellas por equipo? ¿Quiénes conforman el equipo? ¿Acaso el término equipo no se refiere a una forma de organización en donde pueden o no trabajar de forma colaborativa?

Por la información adicional manejada por las docentes, el uso del término “equipo”, tal vez solo se trate de un problema de definición equivocada del vocablo, pues también dieron cuenta de que se trabaja entre todos con propuestas e incluso para la resolución de conflictos de manera armoniosa, en donde cada quien se hace responsable de asumir las funciones preestablecidas normativamente para ellos, además de compartir la tarea de ser líderes. Por tanto se podría hablar de la presencia de formas de relación y participación interpersonales dentro del proceso de gestión de tipo republicano e internacionalista, como lo señalado por Bauman (2002):

... la base de la república está en favorecer que los ciudadanos discutan libremente los modelos de vida que prefieren, y que los lleven a la práctica... abandono del espíritu parroquial... la actitud internacionalista ha de significar también la superación de los particularismos sin que ello signifique el abandono de la cultura nacional... (Dentro de Yurén, 2013:104)

No obstante la visión de la Directora y las dos docentes, expuestas hasta el momento, son solo una pequeña porción de la comunidad educativa existente en el centro preescolar, por lo que me parece pertinente continuar con el trabajo de entrecruzar la visión de todos los participantes.

En concordancia aparente a la información proporcionada por la Directora y las docentes Picas y Diamantes, la ATP Flor del jardín, quien ya se encuentra en vías de jubilarse, mencionó: “las entrevistas deberían de haber sido en equipo... en la escuela todos somos uno solo... si alguien hace algo es responsabilidad de todos” (Fragmento de la entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015).

La percepción acerca de las formas de relación y participación dentro del proceso de gestión de la ATP es complementaria a la de la docente Diamantes, bajo la perspectiva del trabajo en equipo. Sin embargo, si analizo más a fondo la

implicación de los términos empleados para referirse al tipo de trabajo en equipo, me genera también la idea de homogenización, pues no plantea el respeto de ideas diversas, sino la de ser todos uno solo, que otorga la sensación de pensamientos alineados como si estuvieran institucionalmente programados para ello como una especie de robots.

Habermas (2010) señala como el Artículo 22 de la Declaración de los Derechos Humanos enfatiza la importancia de “que todo individuo pueda vivir en las condiciones que son indispensables para su dignidad y el libre desarrollo de su personalidad” (p. 8). Cada uno de los actores tiene el derecho de tener una idiosincrasia propia diferente a la de los demás por ello es oportuno tener cuidado de manifestar expresiones, como la ATP, de todos como uno solo, pues podrían con ello atentar de alguna forma los derechos humanos e individuales.

Se puede hablar de consensos, pero ello no significa una sola línea de pensamiento; pues “únicamente sobre la base de una colaboración recíproca, los derechos fundamentales pueden cumplir la promesa moral de respetar por igual la dignidad humana de cada persona” (Lohmann, 2005, dentro de Habermas, 2010:9). Sin embargo, es demasiado pronto para aseverar tales violaciones a los derechos democráticos de participación, así como a la libertad de pensamiento de los actores educativos, con un solo testimonio. Es pertinente otorgar el beneficio de la duda y explorar las percepciones de otros miembros de la comunidad.

También cabe señalar en este punto cómo la idea vislumbrada a partir de la información proporcionada por la ATP genera una controversia acerca de las formas de relación y participación dentro del proceso de gestión, pues, como plantea Yurén (2013), el “interculturalismo y la polivalencia cultural tienen como condición el reconocimiento de la diferencia y la comunicación entre culturas y por ello se oponen tanto al cierre cultural como a la homogeneización cultural provocada por una cultura societaria cerrada...” (p. 105). Entonces, por un lado se habla de la existencia del estilo republicano o democrático de gestión como mencionan las docentes y directora, mientras por otro, de una cultura societaria cerrada como plantean el resto de los actores educativos.

Por su parte, la docente frente a grupo Romina, con 26 años de haber entrado como maestra en nivel preescolar, menciona grandes ventajas en el trabajo colectivo actual dentro del proceso de gestión, de la siguiente manera:

Ahora, en mi plantel, en esta gestión educativa y con alumnos de diversas edades (diferentes grados cada año)... les motiv[ó] al trabajo colectivo, a la participación individual para lograr una aportación al equipo, una mayor socialización y buena relación con sus pares para lograr un buen trabajo en equipo. (Fragmento de entrevista grabada y transcrita en mayo del 2015)

De igual forma la docente Romina, introdujo el tema del fomento del trabajo colectivo y en equipo en el proceso de gestión con los alumnos. ¿Qué sucede con las formas de relación y participación del resto de los actores educativos? Ella misma contesta:

Muy buenas, la directora, incluso a las nuevas maestras que están llegando, como la subdirectora, ya les está dando sus responsabilidades... finalmente todas tenemos ese sentimiento de abocarnos a lo que nos toca y hacerlo... yo creo que cada quien hace lo suyo, lo que nos toque, que a veces nos falla o no hacemos algo, que la directora nos pide algo y no lo traemos, que a veces necesitamos o solicitamos. Puedes pedirle a la directora o a los señores que hagan algo y se nos van, es otra cosa, pero como los veo es en la mejor disposición a todos. Yo creo... en cuanto a los papás, es en este año veo que son los que más participan, yo creo que porque es primero, pero sí responden muy bien. Están al pendiente de sus hijos, vienen a todas las actividades, me han apoyado muchísimo en todo momento, también han trabajado con la practicante. En este momento te puedo decir que mis papases del grupo, muy bien...el equipo se ha integrado entre todas [haciendo referencia a docentes]... a veces se dan las diferencias porque no te gusta trabajar de común, porque andas de apático, pero no, no, no, yo siento el ambiente bonito. En ocasiones tenemos nuestros malos momentos todas pero no es ese el motivo para trincar un trabajo o al equipo, como que ya no te hablo o no me hables, cuando ha habido diferencias lo hemos conciliado todas y lo platicamos, lo abordamos... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

Dentro de la información proporcionada por la docente Romina, también es visible cierta ambivalencia, pues aún y cuando sus valoraciones personales son favorables, sobre todo en cuanto a las disposiciones de cada uno de los actores, también da cuenta de manera implícita cómo la directora es quien principalmente determina las acciones a realizar, así como de un trabajo un tanto elitista por parte

del equipo docente en cuanto al área de gestión y de ciertas rencillas e incumplimiento por parte de diversos actores educativos al asumir de forma impositiva funciones para las cuales no se encuentran plenamente preparados, además de la permanencia de los padres de familia solo como escuchas y ejecutores.

Con la evidencia presentada, es visible su contraste con lo afirmado por autores como Habermas (2010) de que “la garantía de... derechos humanos da origen al estatus de quienes, como sujetos de iguales derechos, tienen la facultad de exigir ser respetados en su dignidad humana” (p.10), por lo cual todos los actores debieran gozar de los mismos derechos de participación dentro del proceso de gestión. No obstante, en el Jardín de las Maravillas las formas de relación los aleja del ejercicio pleno de sus derechos como miembros de la institución, y en su lugar se enfatiza la división elitista de grupos, al estilo de las sociedades Europeas medievales, en donde, el mismo Habermas (2010) advierte “la noción de dignidad social en el sentido de la idea del honor asociado con los “estatus” particulares de las sociedades estratificadas” (p.12), es decir, aplicable solo a unos cuantos dentro de un grupo selecto.

...donde no existe una acción eficaz del Estado dirigida a garantizar el disfrute de las libertades por todos los ciudadanos, éstas de hecho sólo pueden ser gozadas por quienes poseen los medios materiales para servirse de ellas, por más que formalmente estén reconocidas a todos. (Pérez, 1989:283)

En el Jardín de la Maravillas los medios para hacerse acreedores al derecho de participar en el proceso de gestión, más que materiales como esboza Pérez, parecen ser intelectuales, referente a la preparación profesional supuestamente proporcionada a docentes acerca del proceso de gestión (aspecto a analizar en el siguiente apartado). Sin embargo cabe cuestionar si dichos conocimientos podrían ser compartidos con el resto de los actores educativos ¿acaso no el proceso de gestión también se refiere a un proceso de enseñanza y aprendizaje en colectivo?.

Personalmente considero que compartir los conocimientos respecto al proceso de gestión no solo es una necesidad, al tratarse precisamente de un recinto

cuya razón de ser es la de fomentar el aprendizaje, sino también para promover la participación de toda la comunidad en dicho proceso como se plantea curricularmente. Tampoco olvidemos lo señalado por Pérez (1989) respecto a que las doctrinas actuales acerca de la dignidad humana parten de “la situación básica de relación del hombre con los otros hombres” (p.282). Por tanto, si se desea mejorar el clima de relaciones interpersonales, un elemento fundamental para empezar es el que todos los actores sientan que respetan su dignidad como miembros de la institución; para ello se requiere ampliar y fortalecer este ámbito.

Por el momento las perspectivas expuestas de la forma de percepción acerca del tema de dignidad y honor social asumidas dentro de las formas de relación y participación interpersonales en el proceso de gestión del Jardín de las Maravillas, se encuentran divididas jerárquicamente. Es recomendable intentar trasladar las ideas de individualismo y de asociación selectiva, por el de dignidad universal, en donde todos los actores educativos sean acreedores de proponer y tomar decisiones. De esa manera se lograría, desprender de lo que Habermas (2010) determina como “características particulares del ethos corporativo” (p. 14), para así preservar el sentido de respeto igualitario y propio (self-respect), ligado al reconocimiento social, en donde cada uno de los actores sean y se sientan reconocidos como ciudadanos de la comunidad educativa en un tiempo y espacio concreto como “sujetos de derechos iguales y exigibles” (Habermas, 2010:14).

También me parece relevante señalar cómo lo expuesto por la docente Romina, nuevamente nos aleja de la idea de formas de relación democráticas, dado que, como menciona Espín (2003), ello implicaría la participación activa de todos en la toma de decisiones, no solo como escuchas y ejecutores. La “ciudadanía democrática y social... asegura la participación de todos y todas y lucha contra el fenómeno de la exclusión... supone educar para la ciudadanía democrática y que promueva la justicia social” (Espín, 2003:49)

Tal parece que el temor planteado al analizar en un inicio las prescripciones gubernamentales institucionales, referentes a la idea de homogenización y fortalecimiento de la división de grupos, con Espín (2003), así como el

fortalecimiento del empoderamiento de los grupos en el poder, empieza a volverse una realidad.

No obstante, la determinación de grupos no implica la unión de sus miembros, pues incluso dentro del conjunto elitista docente señalado, aparentemente fusionado, poseen elementos humanos inconformes, como la docente Coneja Blanca, quien comentó estar por cambiarse a otro jardín, al encontrarse cansada de que sus comentarios fueran “tomados a mal” y le otorgaran mayor valor a los comentarios de otras, aún y cuando éstos carecieran de fundamento. De igual forma, también dentro de la misma comunidad de GI conformada por docentes y directora, se habló de la imposición de ciertas dinámicas no establecidas por el actual programa, sino solo por el solo gusto de la directora, similar a la idea postulada por Camps (1989), acerca de cómo los derechos se ven sometidos al poder de “fuerzas mundanas superiores a las fuerzas políticas y sociales” (p. 114)

También existe otro grupo, conformado por actores educativos de ámbitos diferentes al docente, que no perciben del todo la idea de integración. Al respecto el Sombrerero, actual conserje del jardín de niños, comentó:

Voy a muchos cursos, en donde nos preparan para hacer mejor las cosas, en donde nos dicen que regresemos a nuestras escuelas para compartir lo aprendido, pero no se da... Cuando he intentado decirles a las maestras, ellas se molestan, se enojan y no me hacen caso... a la directora le comento, pero tampoco hace nada... en el CTE no se da tiempo para compartir lo de los cursos... por ejemplo...en una ocasión un niño se estaba ahogando y todas las maestras estaban ahí, pero ninguna sabía qué hacer. Yo vi el tumulto y me acerqué preguntando, ¿qué regalan? Cuando vi al niño todo morado, entonces solté la escoba y le di primeros auxilios, como me habían enseñado en un curso, y así el niño pudo sacar un dulcesote... Si llegan a hacer caso de algo que nosotros los trabajadores decimos, no nos dan el crédito; si sale bien, dicen que fue su idea... luego por eso mejor ya no decimos nada... pero ya ve lo que sucede, casi se ahoga el niño... ¿cómo le hacemos? (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

Lo descrito por el Sombrerero, evidencia un caso alarmante acerca de cómo las relaciones interpersonales inadecuadas dentro del proceso de gestión pueden llegar a tener graves consecuencias, incluso para el riesgo de afectar la integridad

de los alumnos, como sucedió con el alumno que casi se ahoga debido a la falta de intercambio de saberes dentro del espacio de GI. De forma similar, el retraimiento de parte de los actores, tras sentirse ultrajados en cuanto a las ideas por ellos planteadas, habla de relaciones interpersonales en donde no se valora a los actores educativos denominados como “trabajadores manuales”, como aptos para proporcionar ideas valiosas para el proceso de gestión, aún y cuando dentro del cronograma institucional están colocados dentro de la plantilla de personal directivo y administrativo por parte de la SEP y, en la práctica al tener la posibilidad de observar desde afuera cómo se realizan las actividades, pueden valorar más fácilmente cómo funcionan éstas.

Por su parte la maestra especialista en educación musical, Banquita, quien desempeña la función de acompañante musical, narró lo siguiente:

...nunca me dicen nada, todo lo deciden en dirección y luego lo imponen, pero no te dicen bien como lo quieren y luego te están reclamando si las cosas no salen como se las imaginaban; también tienden a dejar muchas cosas a último minuto y luego no saben qué hacer y se hacen bolas.
(Fragmento de charla grabada y transcrita en mayo del 2015)

En el caso de la maestra Banquita agregaré cómo de forma cotidiana, salvo el señor Don Lirón, encargado de la limpieza del jardín, y en contadas ocasiones unos cuantos personajes del equipo originario del lugar, el personal mantiene contacto mínimo con ella, y solo dentro de las clases de cantos y juegos. Posiblemente fue, ante la situación de aislamiento evidenciado, cómo ella misma eligió el seudónimo de un mueble sin voluntad propia que solo se mueve a voluntad de otros.

Y ya que salió a la luz el personaje de Don Lirón, cabe mencionar como éste también se encuentra inconforme con las relaciones interpersonales dentro del proceso de gestión actual, evidente dentro del siguiente fragmento de una de las charlas con él:

M: ... ¿aquí está mejor el ambiente? ¿Le gusta más cómo se llevan todos?
L: Antes sí, pero ahora también hay muchos relajos.
M: Entonces ¿por qué no se cambia otra vez?
L: Ay, es que ya estoy grande y mi esposa está enferma [tiene diabetes en fase muy avanzada, requiere inyecciones de insulina y casi no se puede

mover; por lo mismo se encuentra en depresión] y la escuela no me queda tampoco lejos de mi casa, así si pasa algo con mi esposa, nada más agarro mi bicicleta y voy luego, luego. Además yo no me dejo; nada más cumplo con mi trabajo y no me meto en otras cosas, hay que los demás se hagan bolas, yo a lo mío. (Fragmento de charla registrada en la libreta de notas de campo en junio del 2015)

Por su parte, la subdirectora de gestión advierte en relación con los procesos comunicativos dentro de las formas de relación interpersonales dentro del proceso de gestión: “algo muy penoso, es creer que ya les diste la información y que lo asegures cuando no les has dicho nada” (Fragmento de relato de vida respecto al tema de gestión, Tweedledum, abril: 2015)

También Diana, una de las madres de dos alumnos del jardín de niños, quien formaba parte de la mesa directiva, vocalía de desayunos y participación social, hace notar, de forma indirecta, las formas de relación y participación interpersonales discriminadoras o elitistas dentro del jardín de niños:

Para el regalo navideño se acordó que se iban a dar gorros y bufandas. No todas las mamás estaban de acuerdo; y, aunque no todas dieron el dinero a todos los niños se les dio. Aunque no era tan justo para los papás que si pagaron, los niños valían la pena... Las que eligieron el regalo fueron las maestras, las mamás querían otra cosa... Normalmente la directora es la que nos dice que es lo que tenemos que hacer, lo que ella quiere o necesita para la escuela, entonces nosotras [los familiares de alumnos que pertenecen a la mesa directiva] nos ponemos de acuerdo para hacer las cosas... (Fragmento de entrevista grabada y transcrita en mayo del 2015)

Como se puede ver, sí existe cierta participación de parte de los familiares de los alumnos dentro del centro educativo, pero como ya vislumbraba dentro de la información proporcionada por la docente Romina, se les limita a ser solo ejecutores de las acciones planteadas dentro del proceso de gestión por parte del cuerpo directivo y docente, y no como parte del mismo, posible razón por la que tal vez mostraron su inconformidad algunos padres, no pagando el regalo elegido por otros sin tomarles en cuenta.

Respecto a la necesidad e importancia de que todos los actores posean la libertad de participación en el proceso de toma de decisiones, al estrechar y

modificar las formas de relación y acción interpersonal dentro del proceso de gestión, es propicio mencionar los siguientes postulados de los derechos humanos:

...la libertad consiste en la capacidad de legislar para uno mismo [autolegislación] y de obedecer leyes razonables que reflejen valores e intereses generalizables. La relación de los seres racionales entre sí está determinada por el reconocimiento recíproco de la universalidad de la voluntad legisladora de cada persona, por el cual cada persona deberá: “tratarse a sí misma y a todos los demás nunca como un simple medio, sino siempre al mismo tiempo como fines en sí mismos” (Kant, 2003:432 dentro de Habermas, 2010:16)

Bajo el sentido expuesto es transcendental que cada uno de los actores educativos, miembros de la comunidad, se relacionen en forma interpersonal de una manera más directa, con equidad de derechos y responsabilidades, en donde exista mayor posibilidad de participación activa en la toma de decisiones, para de esa forma generar que la puesta en marcha de lo acordado tenga más sentido para todos, y mejorar con ello el sentido de corresponsabilidad en el cumplimiento de lo acordado.

También recordemos que el regalo de navidad mencionado era para los niños, por tanto es pertinente preguntar ¿qué hubieran preferido éstos? Después de todo son los actores principales del proceso educativo, al ser ellos quienes dan sentido a la existencia y misión del centro preescolar.

Dentro de sus entrevistas, las percepciones de los alumnos se encuentran divididas, de acuerdo a las docentes que se encuentren frente a su grupo. Billi, del grupo de segundo grado, a cargo de la docente de Corazones, comentó: “ente todos...si no se, otos me ayudan... yo también ayudo a otos que no saben... la maesta nos pregunta... todos decimos”.

Por su parte Ostrita de tercer grado, del grupo de la docente Diamantes, mencionó: “no me gusta lo que hacemos... no nos preguntan... no les importa, hacen lo que ellas quieren [las docentes]... prefiero el recreo en donde si podemos decidir qué hacer”.

Al parecer, en base a la información proporcionada por los alumnos entrevistados, la relación interpersonal de este sector con el resto de los actores educativos se da de forma similar a la de los mayores; oscila entre el estilo

democrático y el autoritario, con dependencia directa al tipo de docente a cargo de esta población, quien dentro de los grupos funge el papel desempeñado por la directora en el proceso de GI.

Me parece sustancial también señalar cómo, en dependencia al estilo de relaciones interpersonales a las cuales se encuentran sujetos los alumnos, varía el nivel de satisfacción de éstos. En donde hay un estilo democrático y ellos toman un papel activo dentro del proceso de gestión, se encuentran más satisfechos y con mayor disposición para efectuar las actividades acordadas; mientras que en donde se ven sometidos a un estilo autoritario, se manifiestan insatisfechos, con poca disposición de interactuar (relacionarse de forma interpersonal) con quienes asumen el poder y realizar las actividades dispuestas por ellos.

Ante lo expuesto, es recomendable no solo fomentar lo que Habermas (2010) llama auto empoderamiento, sino también la autodeterminación.

La transición de la moral al derecho exige un cambio desde perspectivas simétricamente entrelazadas de respeto y estima por la autonomía del otro, a perspectivas que dan origen a la posibilidad de exigirle al otro reconocimiento de la autonomía personal. La preocupación moralmente impuesta por la vulnerabilidad del otro es remplazada por la demanda autojustificada (self-confident) del reconocimiento legal que se posee en virtud de ser un sujeto autodeterminado (self-determined) que “vive, siente y actúa de acuerdo con su propio juicio”. De manera que el reconocimiento legal demandado por los ciudadanos va más allá del reconocimiento moral recíproco entre sujetos responsables, y posee el significado concreto del respeto exigido por un estatus que es merecido y que, como tal, se encuentra impregnado de las connotaciones de “dignidad” que en el pasado se asociaban al hecho de pertenecer a ciertos cuerpos corporativos socialmente respetados. (Habermas, 2010: 13-14)

Por tanto, no se trata solo de reconocer oralmente y por escrito los derechos de los estudiantes, sino también, en la práctica, como elementos prioritarios en las lógicas de acción dentro de las relaciones interpersonales de los procesos de gestión, en donde no solo debieran ser meros receptores, sino constructores de su proceso de desarrollo.

De igual forma es evidente que las lógicas de acción y pensamiento que rigen el proceso de GI entre los adultos de forma macro en el Jardín de las Maravillas es llevado a nivel micro dentro de los grupos con los alumnos. Al ser asimilados por las

actrices mayores los proceso de GI de determinada forma, tienden a reproducirlos con los niños de esa manera. En este sentido, dentro del enfoque por competencias, se plantea prepararse para responder a diversas situaciones de la vida en diferentes ámbitos a partir de los elementos desarrollados a través de dinámicas significativas y vivenciales. Bajo ésta perspectiva, las docentes no pueden dar aquello que no han desarrollado y, si no se rompe con tales esquemas los pequeños también continuaran con el mismo tipo de repetición. Recordemos la famosa frase de “una acción vale más que mil palabras”. No se trata solo de lo que se diga, sino de cómo se actúe en la práctica.

Un ejemplo real de la idea postulada lo manifiestan la directora de Corazones y la supervisora Cheshire. Ambas postulan verbalmente dentro de las entrevistas la idea común de unir a la comunidad en el proceso de gestión por medio de relaciones interpersonales favorables. Sin embargo en la observación participante, detecté formas de acción discordantes que dan cuenta de una división elitista testimoniada también por otros actores educativos.

La supervisora Cheshire solicitó a la directora integrar al comité de mesa directiva a las JCTE; la directora de Corazones circundada por la ATP Flor del Jardín, mostró inconformidad y comentó que a su parecer eso solo ocasiona “que las mamás vean todo lo que hacemos y quieran intervenir en ello” (fragmento del cuaderno de notas de campo, 2015:02:20). ¿Acaso no es bueno que los familiares de los niños conozcan y se incluyan en la planeación del proceso para favorecer el desarrollo de sus pequeños? Sólo se decidió invitar a los familiares de los niños a la JCTE de febrero por una hora, en el tiempo destinado para la exposición del presente proyecto de investigación, excluyéndolas del resto de las actividades del proceso de GI.

Por su parte, la supervisora mencionaba que todos los actores debemos estar sujetos por igual a los procedimientos institucionales como parte de la integración a la comunidad; sin embargo dentro de una de sus visitas, ella intentó recibir un trato preferencial a los demás para dejar de lado uno de los acuerdos establecidos de forma interna para el funcionamiento del jardín:

La supervisora llegó dentro del horario en que se hacían honores a la bandera, se la pasó tocando el timbre sin obtener respuesta alguna... después del primero de los cantos, el Sombrero conserje ha ido a ver quién toca con tanta insistencia... , ella feliz acomoda sus cosas esperando entrar, sin embargo el Sombrero Conserje le comenta: se acordó no abrir la puerta sino hasta después de que acabe la ceremonia, si la dejo pasar a usted, tengo que dejar pasar a todos los papás y alumnos que se encuentran afuera... la supervisora enojada contesta: pero yo soy la supervisora...y el Sombrero le recuerda: usted fue quien propuso que todos los trabajadores fuéramos partícipes de los acuerdos establecidos, para poner el ejemplo a los familiares de los alumnos... los alumnos y familiares que se encuentran afuera miran con atención el altercado de ideas, los de adentro continúan con la ceremonia en compañía del resto de los actores educativos... la supervisora Charisid continua quejándose sin recibir respuesta alguna del conserje, hasta que el mismo se retira para formar parte de nuevo de la ceremonia cívica.... Al entrar al jardín, la supervisora se queja con la directora de la actitud del conserje, la directora se compromete a hablar con el mismo... después de la partida de la supervisora, la directora comenta y ríe con la ATP y el conserje acerca de la situación ocurrida durante la ceremonia... (Fragmento del cuaderno de notas de campo. Abril, 2015)

La situación descrita me lleva a varios cuestionamientos ¿Acaso la supervisora no es también parte de los actores educativos? Y ¿ella, como máxima autoridad y propulsora de la idea expuesta, no es quien principalmente debería poner el ejemplo a los demás? O acaso ¿ella en el fondo guarda la estructura jerárquica clasificatoria diferenciada? ¿Por qué la directora se compromete a llamar la atención del conserje delante de la supervisora y lo que hace es burlarse de ella con éste?

Después de dar cuenta y analizar lo narrado por los diferentes actores educativos, así como el registro de algunas observaciones directas, al parecer, aún y cuando legislativamente mucho se ha ponderado la importancia de las relaciones interpersonales de todos dentro del proceso de gestión, esto aún no acaba de concretarse en la práctica por completo.

Al parecer, en base a la información recogida dentro de la investigación de campo, lo que se ha logrado estrechar hasta el momento son las relaciones interpersonales de la mayoría de las docentes en educación preescolar y la directora para la toma de decisiones en el proceso de GI. En el resto de docentes especialistas esto se encuentra en proceso. Por ello su participación es intermitente

solo por escasos momentos. En el caso del resto de los actores educativos, si bien les va solo se les informa las decisiones tomadas dentro de los procesos de GI para que ellos realicen las acciones determinadas por el grupo elitista. Tales situaciones provocan que las relaciones interpersonales con el resto del personal sean más limitadas e indirectas, como escuchas y ejecutores, originando un sentimiento de insatisfacción en varios de ellos al no sentirse tomados en cuenta; pues, como plantea Baynes (2009), “los derechos humanos son concebidos como condiciones para la inclusión en una comunidad...” (Dentro de Habermas, 2010:21)

Con lo anterior, el segundo propósito de la presente investigación ha sido respondido, me refiero a identificar la forma en cómo se ha configurado o no la comunidad dentro del centro educativo preescolar, así como las razones que ayudaran a comprender la forma actual de actuar dentro del proceso de gestión. Se advierte aún un largo camino por andar dentro del proceso de formas de relación y actuación interpersonales dentro del proceso de GI, al no llegar aún al reconocimiento de igualdad de derechos y obligaciones de todos los actores como miembros de la comunidad educativa para participar de forma activa, para de ahí poder pasar al reconocimiento de la diferencia, como un valor que enriquece al estilo de la ciudadanía paritaria y universal planteados por Espín (2003) y Young (1993).

Una vez conseguida una cierta igualdad, la ciudadanía universal debe dejar paso a una ciudadanía diversificada (Young, 1996). Esta supone lograr la inclusión y participación de todas las personas en la plena ciudadanía... modelo de ciudadanía y espacio público que recoge la controversia identidad/ diferencia en la elaboración de la identidad de los agentes... supone la superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad... se refiere no sólo a la necesidad de justicia para todos los ciudadanos sino que asume la diversidad de posibilidades en que se pueden encontrar y por consiguiente, en medidas diferenciales que permitan superar estas situaciones de partida. (Cabrera, 2002: 81 dentro de Espín, 2003:71-72)

El reeducar o fomentar el desarrollo dentro del campo de las relaciones interpersonales, no es una tarea sencilla, dado que, como plantean los estudiosos del desarrollo humano, entre más grandes son las personas es más difícil el cambio de perspectivas, al poseer menor plasticidad neuronal que los niños y tener ideas más arraigadas. No obstante el desarrollo personal, también es influido por otros

factores, como es la disposición individual para cambiar o continuar aprendiendo. Por lo general, el personal del nivel preescolar es considerado como un sector abierto a ello, por lo cual es común que sea en este nivel en donde prueben primero los cambios curriculares, tal y como ocurrió con el enfoque de competencias.

La SEP, dentro del PEEB 2011, establece, respecto a los elementos importantes a tomar en cuenta para el desarrollo de relaciones interpersonales favorables: “Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas... [son], la autoestima, la autorregulación y la autonomía, [para] migrar de... visión...” (p. 53).

En relación también a cómo debieran ser las formas de relación y participación dentro del ámbito interpersonal, la SEP, dentro del Plan de Estudios 2011 en Educación Básica, plantea:

Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características: Que sea inclusivo. Que defina metas comunes. Que favorezca el liderazgo compartido. Que permita el intercambio de recursos. Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono. (p. 28)

Al parecer, lo trazado por la SEP, coincide con el camino esbozado dentro de la elaboración de categorías, pero con el fin de lograr comprender mejor las lógicas de acción de los actores dentro del proceso de gestión así como la configuración o no a dicho proceso. Aún falta dar cuenta de una parte relevante de la investigación, las formas de relación existentes con la literatura del tema de gestión; en donde se hagan evidentes las maneras de comprender y significar el proceso de GI de los principales representantes de la comunidad educativa, para dar respuesta al tercer y último propósito de la presente investigación: comprender el sentido otorgado a la gestión, por parte de los diferentes actores educativos y la influencia de ésta en la forma de participar o no en el proceso.

3. FORMAS DE RELACIÓN CON LA LITERATURA EXISTENTE

El conocimiento nos hace responsables
Ernesto "Che" Guevara

Como mencioné en el capítulo anterior, después de realizar las entrevistas piloto, el desconocimiento y poca comprensión de la comunidad educativa sobre el proceso de GI fue uno de los elementos que más me preocupaban. Sin referentes teóricos como base, es complicado llevarlo a la práctica de manera efectiva; sería como querer pilotear un avión sin saber hacerlo. Como mencioné, la inserción del término de gestión en el ámbito educativo es relativamente nuevo en nuestro país y la capacitación directa fue proporcionada solo a un sector de la comunidad total de los centros educativos. Bajo estos precedentes, procedí a la investigación respecto a las formas de relación de los actores educativos con la literatura existente sobre gestión en el Jardín de las Maravillas.

Con la intención de conocer el acercamiento de los actores educativos a la teorización existente sobre el tema de gestión, el presente apartado se encuentra dividido en tres subapartados: los significados otorgados por los actores educativos al proceso de gestión, los sentidos impresos en las prácticas, y las perspectivas visualizadas por ellos.

3.1 Significados personales sobre gestión

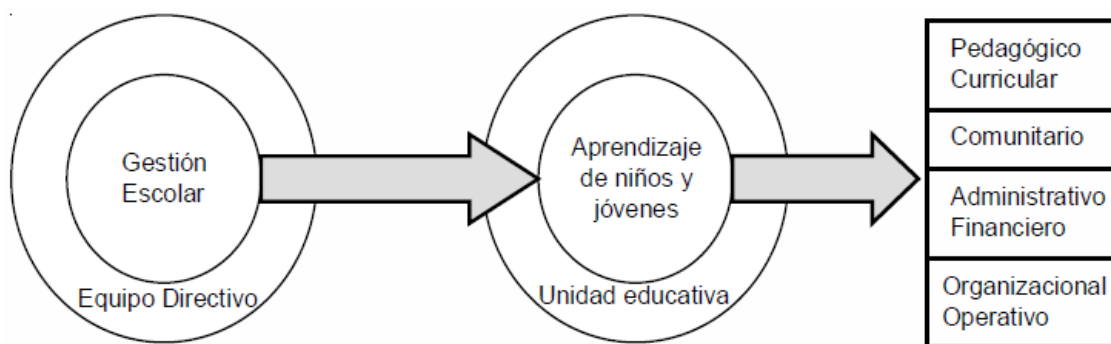
En el proceso de introducción de la gestión en los centros educativos preescolares, se capacitó solo a las supervisoras y directoras, al considerar que, dentro de las funciones de éstas, se encuentra la asesoría del resto de los actores educativos para su superación y actualización profesional. Bajo ésta idea se supone que son estas actrices quienes conocen mejor el tema. Por tal motivo, inicio por analizar lo narrado por la Directora de Corazones:

Organizarnos, tiene que ver con todo el personal, la forma de organización, el trabajo en beneficio de la labor educativa... también tiene que ver con lo administrativo y la intervención docente en cuanto a cómo se organizan. (Fragmento de entrevista narrativa, grabada y transcrita en junio del 2015)

De forma concreta, la Directora de Corazones articula varios elementos de la gestión y destaca más la parte de organización (posiblemente al ser el más relacionado con la función directiva), seguido por la idea de un fin articulador, aspecto básico para la conformación de una comunidad, como ella misma complementa, además de las partes administrativas y pedagógicas. A través de los elementos destacados del proceso de gestión, es posible identificar parte de las cuatro dimensiones de la gestión: la administrativa o financiera, la social o comunitaria, la pedagógica o curricular y la operativa u organizativa. Así como el eje fundamental para la configuración de una comunidad.

Al respecto, Pozner (1997) destaca, como ya describía en el capítulo II, que la totalidad de las dimensiones de la gestión en su conjunto son las que dan sentido al proceso, con el aspecto pedagógico como elemento articulador de los propósitos básicos a guiar el camino del proceso educativo a lo largo de todo el ciclo establecido. Y la dimensión comunitaria, como un medio para lograr lo deseado, al constituir las formas de relación de quienes intervienen en el proceso educativo, incluyendo a la sociedad dentro de la cual se inserta la institución. El aspecto administrativo, también como es un medio y ruta necesaria para realizar y obtener lo esperado. Estas son dimensiones articuladas por la organizativa y operativa, al direccionar e instrumentar todo el proceso concreto.

Figura 11. Sentido de las dimensiones de gestión en el proceso.



Fuente: Pozner (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.P. 36.

La información proporcionada por la Directora de Corazones muestra tener un bagaje teórico clásico respecto al tema de gestión, visible también en algunas de sus acciones observadas. En las diferentes JCTE fui testigo de cómo ella cuestionaba a parte de la comunidad educativa (docentes y especialistas) sobre cómo proceder para lograr un fin educativo determinado. Sin embargo, desafortunadamente, la mayoría de las veces no había muchas propuestas, salvo por parte de la docente de Picas. La mayoría de las educadoras se mantenían calladas o si llegaban a proponer algo, lo hacían de forma insegura e inmediatamente buscaban la aprobación de la directora, quien al final de cuentas era quien decidía, guiándose por aspectos como los recursos materiales y económicos disponibles y, en contadas ocasiones, posibles reacciones de los alumnos y los familiares de los mismos.

La práctica de la directora en torno al aspecto pedagógico parte de lo instituido curricularmente. Aborda lo administrativo como elemento primordial para decidir qué se puede o no hacer, al tomar en cuenta en todo momento los recursos disponibles y trámites a realizar. En cuanto a lo organizacional, lleva la batuta para determinar los pasos a realizar y así llegar a los fines determinados institucionalmente. Lo comunitario lo considera de manera parcial, al tomar en cuenta solo a una parte de los actores educativos.

En el área administrativa, en donde se supone que los integrantes adscritos a ésta área son quienes deben poseer una mayor formación al respecto de la gestión, se encuentra la ATP Flor del Jardín, quien comentó lo siguiente al respecto del significado de dicho proceso:

Mmm pasa a la siguiente pregunta, no sé realmente, así como tal la verdad... dime, dime tú [dirigiéndose a la directora]... El llevar a cabo los trámites, son muchos... Informar de todo lo que hacemos, programas y avances.

(Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015)

La ATP Flor del Jardín, muestra un gran desconocimiento del tema de gestión, comprensible si tomamos en cuenta su perfil, descrito y analizado en el apartado de formas de relación intrapersonales, con una formación de normalista a nivel bachillerato, anterior a la introducción del término gestión al campo educativo

de nivel básico en nuestro país. Además, al no ser directora o supervisora, posiblemente no se le otorgó ningún curso de inducción o capacitación al respecto.

En relación a las dificultades para documentarse respecto al tema de gestión, recuerdo que en una ocasión, al preguntar por una maestría en dicha área dentro de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), me informaron que sólo era para el personal adscrito en el nivel de secundaria y directoras de primaria o preescolar. Evidentemente aún existe discriminación y segregación al resto de los actores de los niveles educativos básicos.

Posiblemente, los únicos referentes de la ATP sobre el tema de gestión, son creencias basadas en su escasa experiencia, al no participar mucho dentro de este campo, más que en la parte administrativa, básicamente con actividades de tipo secretarial.

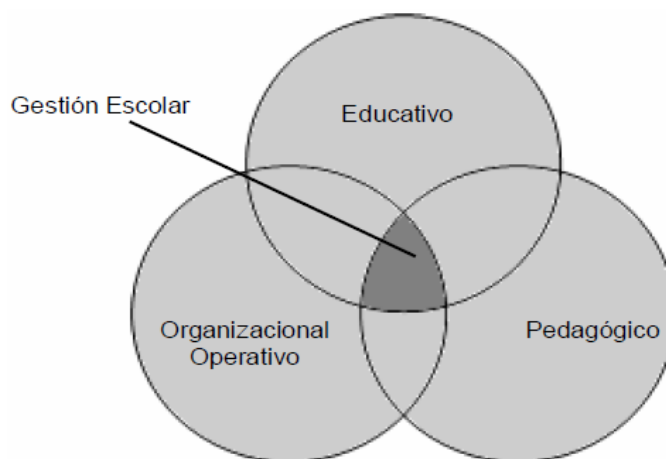
La información arrojada por la respuesta de la ATP, realmente es preocupante, al dar muestra de la nula o escasa preparación en su formación profesional inicial y continua para desempeñar puestos relacionados directamente con el ámbito de la gestión. Al respecto también la misma ATP, así como dos de los trabajadores de la CSEP, me hablaron de cómo varios de los nombramientos otorgados actualmente en relación a la gestión, son para quienes poseen alguna dificultad para atender los grupos directamente, ya sea por problemas de salud, disolución de sus centros de trabajo, exceso de personal o incluso enfrentan problemas legales; sin una capacitación efectiva al respecto.

Posiblemente se pudiera pensar que si existe desconocimiento respecto al tema de gestión en parte del personal del área administrativa, con mucho más razón en el resto del personal. No obstante, la información proporcionada por el grupo de docentes de educación preescolar, disipan tal temor. Ejemplo de ello la maestra de Corazones, quien comenta:

La gestión educativa abarca ahora sí que toda la organización de todo el plantel, las actividades que se realizan, los tiempos, espacios, materiales, como se distribuye todo. Involucra a todo el personal, desde el director, los docentes, el trabajo con los padres y alumnos, el trabajo que va a realizar cada quien, para llevar a cabo todo lo organizado con un fin. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Lo narrado por la docente de Corazones también reitera la presencia de las cuatro dimensiones descritas por la Directora, además del segundo modelo de gestión evidenciado por Pozner (1997), en donde la vinculación entre los aspectos organizacionales, pedagógicos y ambientales, es mayor. Dentro del nuevo modelo de gestión, Pozner plantea el ámbito pedagógico, no solo desde la perspectiva curricular, sino a partir del tipo de actores involucrados, además las formas de proceder, los métodos y las estrategias. Las formas de relación, denominadas como ámbito educativo y el aspecto organizacional operativo son vistos como eje articulador. De igual forma destaca el papel como organización social de las instituciones educativas.

Figura 12. Esquema reconstruido en base a los aportes de J. Obin y F. Cros de 1991



Fuente: Pozner (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.P. 37.

Por su parte, la docente Romina, con más años dentro del sistema educativo, mencionó acerca del proceso de gestión:

Eso es como cuestión educativa en donde tenemos que estar involucrados todos, o sea, vuelvo otra vez a lo mismo, es eso cada quien hace lo suyo y se compromete cada quien en lo suyo...a los acuerdos que llegamos en las JCTE, que si tenemos una decisión importante que tomar, para que se tome en cuenta el punto de vista de todas y no es *yo hago esto y tu esto*, es *yo sugiero* y ya se hace la votación de si si o si no, entonces es para nosotras

que nos mantenemos en los JCTE y en las demás juntas con la comunicación, eso es lo que nos ha ayudado. Ahora, a los papás siempre mantenerlos al día del trabajo, de las actividades... No me gusta que a veces preescolar o las autoridades les den tanta manga ancha como para que quieran ser abusivos, abusivos con maestros, a veces groseros con maestros, no estoy de acuerdo que sean tan permisivos con los papas y luego uno tenga que sacar la cara cuando ellos ni siquiera te respaldan [las autoridades externas educativas] (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

Dentro de lo identificado como gestión por la docente Romina, se encuentra una gran incongruencia entre el trabajo colaborativo y el individualista, dado que si bien ella utiliza la expresión “todos” dentro de su discurso, fragmentos como el de “cada quien hace lo suyo y se compromete cada quien a lo suyo”, dan la idea de la repartición de labores para un trabajo individualista. De igual forma, menciona la importancia de mantener informados siempre a los padres de los alumnos, pero también manifiesta su descontento ante sus formas de participación. Por tanto, se habla de un proceso democrático en teoría, pero con uno impositivo en la práctica.

Posiblemente, la ambivalencia manifestada dentro del discurso de la Docente Romina tenga que ver con las tradiciones y subjetivaciones de sistemas anteriores muy arraigados (recordemos el estilo administrativo previo al de gestión practicado por el personal con más años de haber ingresado al sistema educativo). Tal vez por esa razón, aún y cuando ella manifiesta el deseo de realizar un proceso de reinstitucionalización de acuerdo a los nuevos lineamientos establecidos, al no ser un proceso fácil, los fantasmas del pasado aun la jalan.

Al respecto, Sacristán (1993) también menciona, que el proceso de gestión, al significar un cambio de un sistema vertical como es el administrativo, a uno horizontal, como el de la gestión, no es un proceso fácil, pues requiere la reconstrucción de roles de los actores educativos.

El tránsito de una cultura pautada por el control y la dependencia a una cultura de trabajo colectivo, autónomo, reflexivo y abierto a toda una comunidad, no es algo que se concrete “de la noche a la mañana”. Porque no es precisamente algo que se da cómo por acto de magia, ni tampoco es algo azaroso.

Este cambio de rumbos y principios supondrá reconsiderar que las actuales identidades profesionales de los docentes, se han construido dentro de una

determinada cultura de trabajo, y que plantearse su transformación, exigirá reconsiderar las imágenes, las representaciones y los valores que sostenían las rutinas y los gestos pedagógicos.

(Dentro de Pozner, 1997:50)

Para terminar con la rama docente, Tweedledee, con menor tiempo dentro del Jardín de las Maravillas, identificó como gestión:

Es el proceso que tú tienes para poder dar información de lo que se va a hacer, también es mucho de cuestión administrativa, para trabajar en equipo y de forma colaborativa, para todo esto... la gestión educativa es la parte que ayuda al trabajo en equipo de padres de familia, docentes, de directivos, o sea los administrativos, para beneficio de un fin común que en este caso es la educación, el proceso para mejorarlo...es todo un proceso de muchas acciones para realizar algo...(Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

La postura de Tweedledee, además de ser opuesta a la de Romina, al mostrar congruencia respecto al trabajo colaborativo (al no solo utilizar solo el término, sino también incluir a diversos tipos de actores educativos en el acto) y hablar de un proceso grande de muchas acciones; destaca otro elemento transcendental: la gestión como un proceso de comunicación. Al respecto, Casassus (1997) menciona:

Otra visión es mirar la organización desde la perspectiva lingüística, lo que nos permite percibir las como “redes comunicacionales” que se encuentran orientadas por el manejo de los actos del habla... supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido de que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. La gestión aparece como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción, El lenguaje aparece como “la coordinación de la coordinación de acciones” (p. 26)

Por tanto el proceso de gestión, también trata, como ya planteaba en el capítulo II, de un proceso comunicativo, en donde a partir de la forma en cómo se efectúa el diálogo y se ponen en juego las habilidades comunicativas de los participantes, el proceso podrá llevarse a cabo o no. De ello depende el nivel de comprensión y negociación que permita construir un plan conjunto para dirigir nuestras acciones de forma colectiva. En caso de no llevar a cabo de forma efectiva

el proceso comunicativo de gestión, los efectos pueden ser nocivos, al suscitarse confusión, desconocimiento e incluso malestar; ante lo cual terminan por caer en meras simulaciones, que hacen del proceso solo una pérdida de tiempo.

Con respecto al área de las docentes especialistas, la Liebre de Marzo de educación física identificó como gestión:

...sí hay una gestión, porque todos nos involucramos en las actividades, por ejemplo, la directora de corazones nos dice vamos a ir a los viveros y yo le digo que sí, escaneo en mi mente mis actividades y ya le digo, cuando puedo, a veces sí y a veces no. Así todos participamos cuando podemos en lo que ella nos dice, es una buena líder para delegar tareas... entonces eso es una gestión cuando tenemos una persona que sabe delegar funciones en otras y aquí si lo hay y en otras instituciones no, por lo que me cuentan mis compañeros de educación física, en otros lugares ni eso hacen, pero es dependiendo del personal directivo y del personal docente, no como en otro jardín en donde venía una maestra y se quejaba de la directora, pero no le decía nada a ella, solo a mí aunque yo le dijera que lo hiciera y luego venía también la directora y se quejaba de la maestra y así todas se quejaban unas de otras, pero nadie tenía la capacidad de decirlo de frente... no lo hablaban entre ellas, aquí nunca lo he escuchado... yo he aprendido a ver, oír y callar, ves que todas se quejaban de La Flor del Jardín, pero ahí eran todas las que manifestaban su descontento y se lo decían directo... o bueno, se quejaban pero todas estaban en la misma sintonía de su falta de apoyo, pero con ella o sin ella, no importaba, las cosas salían, todo funciona, ósea si no quería hacer algo las docentes lo hacían y punto. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

El caso de la Liebre de Marzo, coincide con el arraigo evidenciado en la docente Romina, en sistemas anteriores a la gestión, al dar cuenta de un estilo administrativo clásico o en el mejor de los casos un estilo de gestión no democrático como el evidenciado con la directora, de tipo autoritario vertical, en donde la mayoría de los actores educativos solo son meros ejecutores de lo dispuesto por uno solo de ellos, al colocarse éste en una posición más alta a la del resto.

Al respecto, dentro del curso dirigido a maestros de telesecundarias, titulado “El director y supervisor como administradores modernos de la educación”, se plantean características similares a las descritas por Liebre de marzo, como propias de los jefes del ámbito de la administración clásica; contrario al estilo humanista, en donde se es líder y no jefe, como el buscado inicialmente por la Directora de Corazones al momento de asumir el puesto.

El jefe clásico... era un individuo acostumbrado a dar instrucciones y órdenes y sólo escuchaba a sus subordinados para verificar que éstas se hubiesen entendido y ejecutado correctamente. La comunicación... iba de los niveles altos a los bajos de la organización y no había posibilidad de retroalimentar (incluso la palabra aun no existía) al propio jefe. (SEP-SENTE, 2003:85)

El temor infundido principalmente por las declaraciones de la especialista Liebre de Marzo, incrementado por la confusión de la docente Romina y la ATP Flor del Jardín, así como las observaciones descritas acerca de la directora de Corazones, es fortalecido a través de parte del personal considerado como “de apoyo”, aún y cuando se encuentren adscritos al personal administrativo. Me refiero específicamente a uno de sus máximos representantes, el conserje Sombrerero, quien comenta sobre su construcción acerca de la gestión para él:

El momento para decidir qué actividades se van a hacer y de qué manera... pero eso lo sé por lo que he leído y estudiado por mi cuenta, porque la directora y las maestras, no nos dicen eso, porque no les conviene... quieren que se haga lo que ellas quieren... solo nos informa que es lo que quieren que hagamos, pero ni nos preguntan... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

Del área del alumnado, Ostrita, de tercer grado, comenta al respecto: “no se... no me lo han dicho... las maestras no nos preguntan... siempre hacen lo que ellas quieren...” (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015). Por su parte, la mamá de Ostrita y de otro alumno de primer grado, así como vocal y parte de la sociedad de la mesa directiva, ratifica lo dicho por su hija: “mmm, no, no lo he escuchado... [moviendo la cabeza] la directora ni ninguna de las maestras lo han mencionado...” (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Solo Billy, alumno de segundo grado, comenta acerca de lo que es para él proceso de gestión: decidid ente todos que hace... poque unos saben lo que otos no... la maesta nos pregunta... espeando para hablaa, no todos al mismo tiempo, hay que levanta la mano.

Al entrecruzar lo mencionado por la mayoría de los actores educativos, encuentro pese a que, como es sabido, el proceso de descentralización en la

educación se inició en la década de los noventa, es decir, el siglo pasado, dentro del Jardín de las Maravillas aún prevalece una gestión de tipo centralizada en un grupo elitista.

Bajo la perspectiva planteada, Marconi (2012) esboza cómo la descentralización tiene que ver con las tomas de decisiones dentro del proceso de gestión, aún y cuando se mantenga políticamente sujeta o subordinada a un eje central; se trata de proporcionar un mayor papel en la toma de decisiones a los centros educativos, para responder mejor a la realidad de las comunidades en las cuales se encuentran inmersos.

La descentralización propiamente dicha es cuando hay traslado de algunas competencias a otros niveles de decisión y gestión autónomos y con personería jurídica distinta, y que ha de corresponderle la toma de decisiones políticas y administrativas y asumir plenamente las responsabilidades. (Marconi 2012:1)

Por el contrario, en el sistema centralizado, el poder de decisión se concentra aún en el corazón de la organización de un grupo elitista, como Marconi lo denomina; a partir de una estructura piramidal de arriba hacia abajo, que se inicia desde las oficinas centrales, continua por coordinaciones sectoriales y zonas, hasta llegar a las escuelas, en las que también se da una estructura piramidal, en donde el director o directora se sitúan en la cúspide, seguido por el resto del personal del área directiva, docentes, especialistas, trabajadores manuales, familiares de los alumnos, hasta llegar finalmente al que debería de ser el elemento más importante de las escuelas al ser la razón de su existencia: los alumnos.

De acuerdo a lo narrado por la comunidad educativa del Jardín de las Maravillas, el sistema organizacional se encuentra ambivalente entre el centralizado y el descentralizado, dado que el proceso de gestión se ha abierto al área docente además de la administrativa, y en menor grado a las especialistas. Tal vez sea parte del proceso de reinstitucionalización para un trabajo más colaborativo. Recordemos el dicho “Roma no se hizo en un día”. En aras de complementar lo vislumbrado hasta el momento, es relevante indagar, no solo en torno al significado otorgado al proceso de gestión, sino también al sentido otorgado a dicho proceso, pues ello nos

permitirá entender mejor las lógicas de acción de los diferentes actores dentro del proceso.

3.2 Sentidos personales sobre gestión

Para iniciar, nuevamente parto de quien se considera la líder de la comunidad, me refiero a la Directora de Corazones, quien menciona como sentido principal del proceso de gestión lo siguiente:

Para facilitarnos el trabajo, se supone, si te sabes organizar y dirigir al personal, si son como yo... pero a veces ya no depende de ti como directora, puedes deslindar bien y ser organizada, pero a veces no sirven las cosas, como las plataformas, pero eso ya no está en tus manos... también depende de las demás personas, de la disposición que tengan y las formas y maneras de ser y hacer las cosas... también sirve la gestión para ver cómo funciona el plantel, el equipo, los niños, como trabajamos como equipo, que damos cada uno, si se está llevando a cabo lo que se pide y de qué manera se trabaja. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015)

Al parecer, por lo mencionado por la Directora de Corazones, aún y cuando identifica la gestión como un elemento para facilitar el trabajo y evaluar la práctica educativa, el no lograr aún la comprensión de lo que es la gestión y su implicación, así como la configuración de toda la comunidad y el uso de nuevas tecnologías digitales, hace de éste, un proceso cansado que dificulta obtener los propósitos deseados. De igual forma, posiblemente, el elemento lingüístico mencionado por Casassus (1997) no se encuentra en juego a favor del proceso de gestión.

Lo expuesto se ratifica a través de la ATP Flor del Jardín, quien comenta respecto al sentido de la gestión:

Para hacer trámites... no es tan útil... está de la fregada... decían que con ella se iban a hacer simplificaciones y no ha sido así... cada vez lo complican más con las plataformas, las cartillas, muchos trámites... parece que no avanza...
[Después de casi toda la entrevista, al reformular de nuevo la pregunta inicial sobre el sentido de la gestión educativa] Para ver cómo funciona el plantel, el equipo, los niños, cómo trabajamos, qué damos cada uno, si se está

llevando a cabo lo que se pide y de la manera en cómo se trabaja.
(Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015)

Para conseguir una respuesta coherente respecto al sentido de la gestión, se requirió de todo un proceso de inducción, como suelo realizar con mis alumnos, para guiar a la ATP a reconstruir por sí misma, dentro de sus experiencias y saberes aledaños, la solución. Por tanto, la necesidad de reforzar los aspectos comunicativos y de comprensión sobre la gestión son dos elementos, que posiblemente afectan la integración o desintegración de los actores a dicho proceso.

Por su parte, las docentes frente a grupo, como la de Corazones, comenta de forma muy concreta sobre el sentido para realizar el proceso de gestión: “Para organizarnos mejor entre todos, y el proceso educativo mismo. La docente Romina agrega: ...para que haya una buena escuela... una buena enseñanza... unos buenos alumnos... unas buenas relaciones entre los maestros, entre nosotras como trabajadoras de la educación”. Y bajo la misma sintonía, Tweedledee comenta: “Para beneficio de un fin común que en éste caso es la educación, el proceso, para mejorarlo, o sea tiene que hacerse algo que beneficie a todos, los niños y los agentes educativos... sirve para mejorar el proceso educativo” (Fragmento de entrevistas narrativas grabadas y transcritas en mayo del 2015).

El equipo docente, bajo una perspectiva más positiva y opuesta al área administrativa, no ven la gestión como un elemento para dificultar el trabajo, sino al contrario, para favorecerlo. Posiblemente una mayor comprensión respecto al tema y el no ser las responsables directas de la dimensión administrativa que tanto ruido les hace a las actrices encargadas, son aspectos a considerar para una visión más optimista acerca del sentido del proceso de gestión.

De igual forma, del área de las docentes especialistas, la Liebre de Marzo de educación física identifica de manera favorable el sentido de la GI:

...sí es útil, es útil para que sepas tú, la gestión educativa es como tu vida, necesito saber quién eres tú y quién soy yo para saber cómo moverme, para donde voy y que es lo que quiero... la gestión sirve para saber de dónde parto para saber a dónde voy y que hacer en el trayecto, tomar las estrategias adecuadas para saber llegar, siempre si en el trayecto nos salen mal las

cosas con la gestión sabemos, *ojo esto no se hace...* para saber en dónde estamos hacia dónde vamos y cómo pretendemos hacer para llegar a donde queremos llegar, eso es la cuestión educativa, saber que se puede hacer en base a un proyecto mediante un trabajo en equipo colegiado... la que quiere entra y la que no, no está... pero la mayoría le entra...pero también es válido decir *no puedo...* (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

La Liebre de Marzo identifica un aspecto relevante, que podría beneficiar al personal del área administrativa: la GI como herramienta para conocerse mejor a sí mismo y a los demás, así como al tema mismo de la gestión en el ámbito educativo formal. El proceso de GI como espacio de aprendizaje colaborativo, en donde, a partir de los que cada uno sabe y participa enriquece al grupo.

En cuanto al sentido otorgado al proceso de GI por parte de otro sector del área administrativa, dedicado a desempeñar tareas de aseo, el conserje Sombrerero expone, con un estilo sumamente concreto: "...para decidir qué actividades se van a hacer y de qué manera..." (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015).

Con respecto al área del alumnado, Billy, niño de segundo grado, comenta sobre el sentido de la gestión: "Po que si no, todos nos hacemos bolas y no sabemos qué haced y tenemos que peguntad, o todos están Yo Yo Yo y no se entiende nada" (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015). Al parecer, hasta el pequeño Billy identifica de forma positiva la función de la gestión para poner orden a la comunidad y poder avanzar.

Con lo analizado dentro de este apartado, puedo identificar cómo la mayoría de la comunidad otorga al proceso de gestión un sentido favorable, como espacio de conocimiento, organización y mejoramiento, tanto de forma personal, como colectiva. Las únicas que visualizan dificultades en el sentido práctico de la GI, son las actrices del área directiva, quienes expresan que el uso de las nuevas tecnologías como elementos que complican la parte administrativa y pedagógica, así como la antipatía hacia dicho proceso y el retraimiento de otras dimensiones de gestión, al encontrarse ocupadas en actividades de corte secretarial.

De igual forma el tercer y último propósito de la tesis ha sido contestado, me refiero al de comprender el sentido otorgado a la gestión, por parte de los diferentes actores educativos y la influencia de ésta en la forma de participar o no en la comunidad del proceso. En este sentido, pude ver cómo dentro de las principales dificultades para integrarse como comunidad al proceso de gestión, a partir de su relación con la teoría conocida por los actores, se encuentra en que las formas de pensamiento de varios de ellos, a pesar de poseer algunos conocimientos actualizados, se basan principalmente en creencias, habituación, sedimentación y costumbres arraigadas, en sistemas cerrados de gestión o incluso previos a dicho proceso, en donde no se les otorga a todos los actores voz y voto en ello.

Ahora solo falta preguntar ¿Qué aspectos piensan los actores educativos que pueden mejorarse dentro del proceso de gestión, a partir de la forma en como ellos piensan, asimilan y viven el proceso?

3.3 Perspectivas de la comunidad para mejorar o fortalecer el proceso de gestión

Después de narrar y analizar el qué y para qué de la gestión; así como sus experiencias en torno al tema de la integración al proceso de gestión, solo algunos de los actores educativos se animaron a comentar respecto a las áreas de mejora del proceso de gestión, ante la falta de tiempo, el temor a represalias o porque simplemente ya no lo consideraban su asunto al por fin lograr su cambio para el próximo ciclo educativo de la institución.

La Directora de Corazones, principal encargada del proceso de gestión, mencionó que la gestión puede mejorar con:

...La participación de todo el personal y que las plataformas estuvieran bien diseñadas... incluso también las formas de intervención de las autoridades, pues a veces organizas bien todo, pero vienen las autoridades y te echan todo abajo solo por favoritismos... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en junio del 2015)

De forma congruente a lo mencionado en el apartado anterior acerca del sentido de la gestión, la directora identifica como áreas a fortalecer, el aspecto tecnológico y el tema de la presente investigación: la configuración de la comunidad al proceso de gestión; con todo lo que ello implica, como es mejorar las formas de relación interpersonales, de manera menos discriminatoria.

También con un enfoque similar, la ATP Flor del Jardín, comenta principalmente sobre el uso de las nuevas tecnologías:

No sé, en las tecnologías, porque ahora incorporaron muchas plataformas en las que hay que llenar lo mismo, y todo para que al final generalicen la información de todos, niños, educadoras y te lo pidan de todas formas de manera física, para que luego nada más lo archiven, ah y además hay que llevarlo físicamente, al principio decían que se podía escanear, pero luego que no, que había que llevarlo... complican mucho las cosas... a los planteles nos exigen mucho y nos piden muchas cosas... que las plataformas se prueben con tiempo para que funcionen mejor... además de que pongan una plataforma para cada nivel, no como lo hacen para todas se satura rápidamente el sistema y es más difícil y tardado... es mi humilde opinión.

Por parte del sector docente, la de Corazones, expone las siguientes sugerencias respecto a las áreas de mejora en el proceso de gestión:

En cómo se organizan los grupos, que nos tomen en cuenta a las maestras, que no sean tan grandes, porque si quieren que realmente se dé una mejor atención a los alumnos, es mejor con menos o que hubiera alguien de apoyo, ya que nos piden mucho trabajo administrativo, al mismo tiempo que atendemos a los niños y así no nos da tiempo. Como ahora que nos piden la evaluación personalizada, si se nos hizo pesadito, era dar el informe familia por familia... que valoren que es importante que todos participemos para la organización de las actividades para el bien de los niños y del trabajo. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Al encontrarse el personal docente, como se manifestó en el apartado anterior, con disposición para participar en el proceso de gestión, ya que lo consideran un proceso para mejorar su trabajo, manifiestan la necesidad de mayor

disponibilidad de tiempo para ello; por esa razón solicitan se reduzca el número de niños dentro de los grupos.

De forma similar y muy sentida, la docente Romina menciona no solo respecto a sus deseos para mejorar el proceso de gestión de forma similar a la docente de Corazones, sino también sobre los procesos de investigación:

... no estoy de acuerdo en que sean tan permisivos con los papás y luego uno tenga que sacar la cara cuando ellos ni siquiera te respaldan [las autoridades externas educativas] y la otra vuelvo a lo mismo, que ojalá, quedaran como matrícula como 20 por grupo y ya no fueran más de 200 alumnos, menos no, serían 20 por 6, fueran 120 alumnos y no son pocos niños, al contrario es un buen número de población y no fusionar, eso para mí sería importante... pero bueno, tú haces tu trabajo de investigación vas y lo expones y a lo mejor ahí queda, ¿cuánto eco van a tener las palabras de las maestras que a lo mejor pensamos así? pues no es solo el trabajo con 20 niños, es todo un proceso que hay que asumir diario con los seis campos formativos y una planeación en donde justifiquen en dónde cuándo y quién, además de una revisión y complementación de tus expedientes y de un constante hazle así, ponle aquí, quítale, ponle, ¿me entiendes? Es común esta voz de todas, pero finalmente las voces de nosotras ¿adónde van? ¿A que se sigan haciendo las cosas como se vienen haciendo? Porque es más fácil para quienes están afuera... solo pueden suponer... pero no es tan fácil venir y sumergirse y atender a los grupos y aparte todo lo de gestión... las directoras y las supervisoras, que llevan años que se salieron, si las regresan a grupo ya no sabrían que hacer, porque ya no es tan fácil como antes... pero vienen y dicen sí se puede y no es malo que tengan esos puestos, pero también que no se olviden de todo el trabajo que implica estar de éste lado. Porque una gestión como la que aquí se ha llevado, en donde siempre se toma en cuenta las opiniones, las reuniones, toma de acuerdos, las opiniones de los padres, las relaciones que nosotras tenemos con las autoridades, las salidas, todo va así como encadenado y es mucho. (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

La docente Romina, no solo está interesada en disponer mayor tiempo para el proceso de gestión mediante la reducción del cupo de alumnos dentro de los grupos, sino también expresa una fuerte necesidad de ser escuchada y tomada en cuenta. ¿Acaso el proceso de gestión no ese trata precisamente de ello? ¿escucharse entre sí, detectar necesidades y dar respuesta a ellas? Bajo ese

sentido, entonces lo que la docente Romina solicita fortalecer es el proceso comunicativo y organizacional del proceso de gestión.

De igual forma, Tweedledee resalta la importancia de mejora en el aspecto comunicativo:

Mmm... hasta ahora... a lo mejor administrativas, la relación con los papás... pero no he visto mucho... sino en cuestión de comunicación, que a las nuevas nos digan mejor cómo se hacen las cosas... a veces si me dicen cuando les pregunto... pero luego cada quien se va a su salón y ya cada quien... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

En cuanto al área de las especialistas, Liebre de Marzo, de educación física, plantea apreciaciones y situaciones un tanto contradictorias:

Mmm, pues no tanto que se mejore, más bien fortalecer el que todas den su opinión y propongan qué es lo que quieren, pero es lo que se da, se les pregunta y todas dicen...no creo que tengamos nada en que cambiar, en verdad yo siempre lo he dicho son un buen equipo y son una buena escuela, a veces sí hay molestias personales, por ejemplo con la de USAER... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015)

Con respecto al personal de apoyo, el conserje Sombrerero resalta de nuevo el aspecto comunicativo y valorativo: “Valores y comunicación, porque yo puedo tener muchos valores, pero si no los comunico, pues no pasa nada... los valores son importantes para trabajar mejor como equipo...” (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en mayo del 2015).

De los alumnos, el pequeño Billy, alumno de segundo grado, comenta: “que los otros también respeten lo acordado, porque luego nosotros hacemos lo acordado, y los de teceo no, vienen y quiedono hacer lo que ellos quiedono y nos quitan y empujan...como en el eequo o en los baños...” (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015).

También al respecto, del espacio de participación social y familiar, la mamá de dos de los alumnos del centro educativo, opina:

En la participación de nosotros los papás, porque siento que tienen la idea de que los vienen a dejar y ya las maestras son las que se tienen que hacer cargo completamente y creo que no... La verdad ya lo veo difícil, porque a pesar de que se les hable, no participan... yo creo que se trata de hacerles ver que si bien la escuela es responsable de que los niños aprendan, no solo es responsabilidad de las maestras, es de todos, tenemos que trabajar en equipo para decidir qué hacer... por el bien de los niños... tratar de hacer conciencia para que trabajen más con la escuela... (Fragmento de entrevista narrativa grabada y transcrita en abril del 2015)

Al recapitular lo mencionado por los actores educativos, éstos consideran fundamental para mejorar el proceso de gestión, consolidar la configuración de una sola comunidad educativa para el proceso de gestión, así como racionalizar las cargas de trabajo y los tiempos disponibles.

Para tal propósito, es necesario sean los mismos actores quienes identifiquen varias de las dificultades detectadas, tales como:

- Ciertos elementos sedimentados entorno a que el proceso debe ser llevado a cabo solo por la directora y docentes, generando con ello la costumbre de segregar al resto de los actores como meros escuchas o ejecutores de las acciones asignadas para ellos dentro del proceso de gestión.
- La presencia de estereotipos y prejuicios prefabricados en torno al puesto de algunos de los actores educativos, como el caso de las familias de los alumnos como ejecutores pasivos. Y a la vez de agentes en contra del personal laboral del centro educativo.
- Heridas emocionales en la historicidad de la institución que influyen en la forma de pensamiento de los actores educativos y suscitan divisiones entre los miembros de la antigua comunidad y la nueva.
- La teoría implícita del proceso de gestión como una carga más de trabajo que distrae al personal de la parte central de sus labores educativas.
- Creencia de que el proceso de institucionalización se da por generación espontánea por el simple hecho de asistir al mismo centro educativo.

Generar un autoanálisis de forma autocrítica y no agresiva parece ser una buena opción, dado que la mayoría de los actores solo tendió a fijarse en las dificultades de los demás y no tanto en las propias. Valdría la pena tratar de voltear la situación y empezar por sí mismos, por medio de la presentación y análisis de casos similares al de cada quien, con el propósito de desarrollar el sentido de empatía y comprensión de los demás, al ponerse en los zapatos de los otros. Para ello, en el siguiente capítulo, a partir de las respuestas obtenidas a los propósitos de la investigación, genero algunos puntos básicos a tomar en cuenta para el diseño de una posible intervención educativa, tomando como base lo evidenciado en el presente estudio.

TRATAR DE ESTAR MEJOR

Cuenta esa vieja historia
que a pesar de todo algunas cosas quedan
los momentos vividos
recuerdos que van a quedar
en lo profundo del alma

Nada puede hacerte olvidar
que anduvimos el mismo camino
y las cosas que hicimos
fue porque quisimos estar
de nuevo en este lugar

A pesar de los errores
a pesar de los defectos y virtudes
guardo en mi los mejores

momentos que van a quedar
en lo profundo del alma

Deja todo y no lo pienses más
no se puede olvidar lo vivido
y tus seres queridos
te extrañan cuando ya no estás
no quieren llorarte mas

Tantas veces tuvimos
que estar separados
y sentir que a pesar

de la distancia sentimos
lo mismo en cualquier momento

Nada puede hacerte olvidar
que anduvimos el mismo camino
y las cosas que hicimos
fue porque quisimos estar
de nuevo en ese [jardín]

Sun and sky, give all a'we
Good vibes
Black & white aint no lie

Live up, live up and make yourself
yourself feel good
like I know
you should

No te compliques más
siempre hay una razón
tratar de revivir
tratar de estar mejor

We all are one and we
no have to fight
wave up you
hands and make we all unite
touch me, touch me and show me love
legad one called Diego
bringing positive vibes
yes man

Diego Torres

CAPITULO V

CIERRE Y APERTURA DE CICLOS SUGERENCIAS A TOMAR EN CUENTA PARA ELABORAR UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

EL ÚLTIMO UNICORNIO

CAPITULO V: CIERRE Y APERTURA DE CICLOS. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. EL ÚLTIMO UNICORNIO.

*No hubo final feliz,
porque los finales simplemente no existen*
Schmendrick (El último unicornio)

Al término de la historia del Último unicornio, el mago Schmendrick menciona que no hubo final feliz, al no existir tal situación, idea con la cual concuerdo, el término final me parece cerrado y determinista. Más bien veo el cierre de ciclos, que su vez es la puerta de entrada para otros nuevos. “La energía no se crea ni se destruye, solo se transforma”.

Una vez concluida la gestación de mi embarazo, se abrió un nuevo y diferente ciclo, el de madre. Ello no significó romper con la etapa anterior, sino dar continuidad a ésta, en donde lo pasado aporta elementos significativos para fincar el nuevo proyecto: el desarrollo de mi pequeña Heidi.

La mala alimentación, exceso de trabajo y negligente atención médica durante el embarazo habían ocasionado que la bebé naciera con bajo peso y talla; esas razones, hacían primordial la necesidad de planificar la mejor ruta posible con base a sus características específicas, para conseguir de forma gradual su recuperación, a través de un arduo y constante proceso.

Lo mismo ocurre con el proyecto de investigación, permitió identificar y caracterizar aspectos relevantes de la configuración y desconfiguración de la comunidad a la GI, como se evidenció por medio del análisis realizado en el capítulo pasado a la información proporcionada por los habitantes del Jardín de la Maravillas, que posibilitan realizar posteriormente una propuesta de intervención pertinente a la realidad manifiesta.

Con esta perspectiva, iniciaré este último capítulo por abordar las principales características resultantes de la investigación que dieron respuesta a los propósitos de estudio señalados desde un inicio sobre el tema de configuración de la comunidad al proceso de gestión. Continúo en otro apartado con el esbozo de algunos aspectos a considerar surgidos del análisis de la información recabada respecto al tema, para, posteriormente si lo desean dentro de la institución

educativa, puedan realizar una propuesta de intervención para continuar el fortalecimiento de la configuración de la comunidad educativa al proceso de gestión como postularon la mayor parte de los actores dentro de sus perspectivas respecto al tema. Finalmente concluyo con una reflexión personal en donde entrelazo el tema de investigación acerca de la integración de la comunidad al proceso de gestión con mi tránsito por la Maestría en Desarrollo Educativo, en la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Cierre de Ciclo

Cómo podrán recordar, los propósitos de investigación planteados desde un inicio fueron tres:

1. Detectar aspectos relevantes en las trayectorias de los actores, previos a su llegada al centro educativo, que han influido en su forma de actuar dentro del proceso de gestión y como ello influye en el proceso de configuración de la comunidad a éste.
2. Identificar la forma en cómo se ha configurado o no la comunidad dentro del centro educativo preescolar, así como las posibles razones que ayuden a comprender la forma actual de actuar dentro del proceso de gestión.
3. Comprender el sentido otorgado a la gestión, por parte de los diferentes actores educativos y la influencia de ésta en la forma de participar o no en el proceso.

Concerniente al primer propósito de investigación planteado, acerca de experiencias relevantes anteriores de los actores a su encuentro en el Jardín de las Maravillas, fue respondido a través del análisis de la segunda categoría del capítulo cuatro, referente a relaciones interpersonales. Detecté dos principales vertientes, una tendiente a preservar las raíces culturales del proceso de gestión del jardín de niños originario, y otra en pugna por imponer un nuevo estilo; ambos bajo el común denominador de la inflexibilidad.

Una es la adoptada por los actores educativos con mayor antigüedad dentro del centro, quienes dieron cuenta de un fuerte proceso de subjetivación por parte de la directora fundadora, la maestra Luchita, la cual originó que aún y cuando ella se fuera del centro debido a su jubilación, el tipo de cultura que promovió en torno al proceso de gestión siguiera imperando; por ello el personal solía rechazar a las nuevas directoras, así como a sus propuestas, sin siquiera detenerse a pensar si éstas podrían ser útiles para responder a las nuevas exigencias sociales, políticas y culturales del ámbito educativo.

En una perspectiva aparentemente opuesta a la anterior, la mayor parte de los nuevos actores dentro del centro educativo, poseían una fuerte subjetivación con base en experiencias negativas que les hacían ver al personal originario de los jardines de niños como un obstáculo para llevar a cabo el proceso de gestión de la forma cómo ellas la habían aprendido, o más bien, con el tipo de cultura donde se prepararon para insertarse al campo laboral.

Es decir, los nuevos integrantes de la comunidad también tenían un fuerte grado de subjetivación cultural del proceso de gestión, sólo que en un sentido diferente al del grupo originario, pero de igual forma poseían escasa o nula apertura para la integración y negociación con los demás actores educativos.

El segundo propósito de investigación, para identificar la forma en cómo la comunidad se configuró o no dentro del proceso de gestión en el Jardín de las Maravillas y el porqué de ello, tiene que ver con el análisis de la primera y segunda categorías del capítulo cuatro que evidencia como fue su encuentro y formas de relación intrapersonales e interpersonales con esquemas contrapuestos.

Bajo la influencia de las dos subjetivaciones planteadas en torno al proceso de gestión, el encuentro entre ambos grupos resultó un acto un tanto violento. La lucha de poderes para imponer la cultura asumida por cada uno de los grupos. Con un medio ambiente cambiante que ocasionó la desaparición del turno vespertino y la inserción al servicio de jornada ampliada. Provocaron la aniquilación directa de la mayor parte del grupo originario, así como la inclinación de la balanza hacia el grupo conformado por el personal de nuevo ingreso, quienes, ante las modificaciones

horarias y de sistema, se vieron fortalecidos con la incorporación de más integrantes afines.

Ante lo acontecido, los sobrevivientes del primer grupo se sintieron en conflicto con sus renovados roles y papeles asignados, con respecto a la forma de relación intrapersonal dentro del proceso de gestión, que trajo consigo también fuertes dificultades para relacionarse interpersonalmente de forma asertiva con los actores del nuevo grupo, población cada vez más grande. Éstos a su vez, optaron por aislar al grupo fundador, con la intención de que se cansaran y dejaran de trabajar en el plantel.

Por tanto, puedo hablar tanto de un proceso de configuración de una nueva comunidad educativa a la par de la desconfiguración de otra, así como de la utilización del espacio destinado para el proceso de gestión, para una especie de lucha ideológica al estilo de las llamadas guerras justas de la Edad Media, en lugar de ser un verdadero espacio de diálogo, toma de acuerdos y aprendizaje a favor del proceso educativo y de la comunidad, como se plantea teóricamente debiera realizarse.

En cuanto al tercer propósito de investigación, respecto al sentido y significado otorgado al proceso de gestión por parte de los actores educativos y su forma de actuar respecto a ello, encontré dos estilos divididos y contrapuestos entre el discurso y la práctica.

La mayoría de la comunidad educativa habló de un modelo de gestión democrático y participativo, con más de un líder, al estilo rizomático. Sin embargo, la mayoría todavía practica el modelo centralizado en un solo grupo, conformado por la mayoría de las docentes encargadas de los grupos y la directora, quienes deciden lo que ha de hacerse y deja al resto del personal sin voz ni voto, solo como escuchas y ejecutores de las acciones determinadas para ellos. Esto provocó que ambas partes de la comunidad educativa se sintieran un tanto insatisfechas respecto al proceso de GI, los primeros ante el exceso de cargas de trabajo y los segundos, ante la impotencia de no lograr ser tomados en cuenta para la toma de decisiones.

Al respecto, autores como Guerra (2008) mencionan como la desarticulación y multiplicidad de significados y formas para aplicar dentro de un mismo centro educativo el proceso de gestión se deben en gran parte a la falta de capacitación al respecto, al solo darse de forma muy sintética, a los directores y supervisores; quienes en su mayoría, ante la excesiva carga de trabajo de tipo administrativo, no tuvieron tiempo suficiente para difundir y discutir el tema con el resto de los actores involucrados y mucho menos para crear consenso respecto a la mejor forma de llevarlo a cabo.

En el caso del Jardín de las Maravillas, posiblemente se trate del nivel de aprendizaje al respecto del tema de gestión. Al parecer, la mayoría se encuentran aún en el estado retórico memorístico, sin la internalización a su forma de vida. Por tanto, es necesario abrir espacios de trabajo colectivo en donde se abarque más que meros conceptos, desarrollo de competencias actitudinales y procedimentales para lograr romper con la serie de inercias que dificultan la participación de la comunidad. Por ello en el Jardín de las Maravillas, ambos grupos de actores educativos, los de mayor antigüedad y los de más reciente ingreso a la institución, de forma explícita o implícita, y desde posiciones distintas, solicitaron el fortalecimiento de la configuración de la comunidad al proceso de gestión. Por tanto, la utilización de dicho proceso como espacio de comunicación y desarrollo, parece ser una buena opción.

Dentro de los avances favorables del Jardín de las Maravillas dentro del proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión, encontré que aún y cuando continúan varios actores sin integrarse plenamente al proceso de gestión, sí se han realizado avances no logrados regularmente en otros centros educativos, como es el liderazgo compartido entre algunas docentes y la directora, que puede servir de punto de partida para vislumbrar las acciones a seguir para dar continuidad a la integración de los actores educativos a éste ámbito, en dónde sería conveniente buscar formas de conciliación más pacíficas.

Como es visible dentro del análisis de la información recabada en la investigación de campo, presentada en el capítulo cuatro, di respuesta a todos los propósitos de investigación planteados, al lograr identificar los principales factores

que han ocasionado o continúan ocasionando dificultad en el proceso de configuración de la comunidad educativa al proceso de gestión institucional, así como los que le han favorecido a través de experiencias de vida, y también a los niveles de comprensión de los actores respecto al tema.

De igual forma, a través del análisis de la información encontrada, refuerzo la idea de que las formas de relación son un aspecto sumamente complejo, permeado en éste, y posiblemente en muchos otros casos, por fuertes creencias y costumbres en relación a la cultura gestionaía, en donde se formaron profundos cimientos en la subjetivación de cada uno de los diferentes actores y, por tanto, en sus lógicas de acción dentro de dicho proceso. Lo anterior me lleva a preguntar ¿qué se puede hacer al respecto? Quedarme como mera espectadora cual Dios del Olimpo viendo como sufren y luchan entre sí los diferentes actores del centro educativo, no me parece una opción éticamente aceptable.

Bonardi y Rousseau (1999) proporcionan una luz de esperanza para mejorar la configuración de la comunidad al proceso de GI, al enfatizar que las representaciones mentales y sociales, si bien constituyen la realidad mediante la transmisión de las tradiciones culturales, también son elementos dinámicos y evolutivos, capaces de modificarse y crecer. De igual forma, Rojas (2014) evidencia que no todas las creencias son inamovibles, sobre todo las periféricas, al ser más flexibles y adaptativas.

También me anima la idea de que la actuación de los actores educativos, al depender de las formas de relación y climas establecidos en relación a las posibilidades de oportunidad que se les ofertan, puede ser modificada. Con ello si tales aspectos mejoran, posiblemente sus formas de acción también lo hagan y, a la inversa, mediante actitudes más positivas, toda la organización puede favorecerse.

Como Imbernón (2005) destaca, “las redes de apoyo y la formación continua impactan más las creencias... que la formación inicial” (dentro de Rojas, 2014:104); por tanto, tal vez a través de algún tipo de intervención en torno a la configuración de la comunidad educativa se pueda fortalecer este aspecto. En este sentido, en el siguiente apartado esbozo algunos aspectos con base en lo encontrado, para

diseñar y realizar una propuesta de intervención pertinente para tratar de superar los problemas identificados.

2. Elementos a considerar para el diseño de una propuesta de intervención que apoye el proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión

Para iniciar nuevos ciclos, como mencionaba en un inicio, es oportuno retomar lo aprendido de las experiencias pasadas, recordemos que “quien no aprende de la historia se encuentra condenado a repetirla”.

Como postula Vygotsky, partir de la zona de desarrollo actual y tomar en cuenta la potencial, para llegar a la zona de desarrollo próximo permite avanzar en el aprendizaje. Esto es, partir de lo que ya se tiene para favorecer el proceso de andamiaje con conocimientos nuevos, como propone Bruner. Recordemos lo sustentado por la corriente de La Escuela Nueva, acerca de cómo los estudiantes ya vienen a las aulas con todo un bagaje de conocimientos y no en cero como de antaño se suponía, como tablas razas. Esto es más notable cuando se trabaja con adultos y más si poseen una formación profesional inicial y una trayectoria laboral, como las docentes y directora que formaron parte de la presente investigación.

En el caso del Jardín de las Maravillas, puedo tomar en cuenta varios aspectos evidenciados dentro de la investigación para continuar con el proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión desde perspectivas más conciliadoras que favorezcan a la mayoría y no solo a un grupo selecto.

La primera característica a considerar para el diseño de un proyecto de intervención es el hartazgo y cerrazón de la mayoría de los integrantes de la comunidad ante el cansancio de que las principales decisiones sobre las acciones a llevar a cabo, sean tomadas por agentes externos sin conocimiento específico de las necesidades y características específicas del centro educativo formal. Desean poder determinar la dirección de su actividad por sí mismos e incluso ser ellos quienes gobiernen sobre otros. De ahí la idea postulada por algunas docentes y la ATP de “todas como líderes”, solo que no de forma democrática en donde todos

compartan el poder, como en Camelot con la mesa redonda, sino a través de la división en pequeños subgrupos que pelean por el poder máximo sobre los demás.

Bajo las condiciones expuestas, la continuidad del desarrollo del proceso de configuración de la comunidad al proceso de GI solo se puede generar a partir de la interrelación de las ideas expuestas por los principales líderes de los subgrupos presentes dentro de la comunidad actual con los principales elementos prescritos curricularmente sobre el tema de gestión en el ámbito de educativo de nivel básico mexicano y las características particulares del Jardín de las Maravillas. Similar a la propuesta rizomática de la escuela de Barcelona del grupo de Aula Abierta, expuesta en el capítulo dos, en donde se realizó una adaptación de los presupuestos básicos del sistema educativo superior con los específicos de la institución, para elaborar un programa más funcional.

El proceso de persuasión debe ser trabajado de forma cuidadosa, en donde los nuevos elementos acerca del proceso de configuración de la comunidad al proceso de gestión sean presentados de la mano de lo expuesto por ellos mismos.

Una opción acorde a esta perspectiva, pueden ser las técnicas de grupo, en donde se coloca a los participantes en los papeles protagónicos, como partícipes activos del desarrollo de sus propias competencias y las del grupo, como postula el nuevo enfoque educativo. En el caso específico de la integración de los actores al proceso de GI, versaría principalmente sobre el fortalecimiento de las capacidades y conocimientos respecto al trabajo colaborativo, la empatía, toma de acuerdos y resolución de problemas a través del dialogo; éstos elementos les permitirían unirse más como comunidad y compartir el liderazgo.

Como propone Guerra (2008), es necesario fomentar verdaderos procesos comunicativos, participativos y de negociación; además del desarrollo de competencias reflexivas, creativas, de decisión y acción, de forma más profesional. Para esto se requieren capacidades como “ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos... técnicos... culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos” (p.23).

En este mismo sentido, autores como Tedesco (1992) señalan como elementos centrales para lograr procesos de cambio y mejora: privilegiar el logro de

consensos, el aspecto pedagógico y estilos de gestión más participativos e incluyentes.

El segundo aspecto a considerar para diseñar un proyecto de intervención es la necesidad de fortalecer la comunicación en la comunidad educativa. Este componente del proceso de gestión, incluye a su vez varios aspectos a fortalecer, como saber escuchar, dado que no basta con oír, es necesario ir más allá en la búsqueda de entender al otro. De igual forma, es propicio modular las formas de comunicación, pues no solo las palabras significan, también están revestidas de formas expresivas. Como postulan Eisner y Ramos, cada uno por su lado, la intencionalidad de cómo decimos las cosas, cambia el sentido; por tanto, una misma expresión puede tener diferentes variantes de significado. Por último, la equidad de oportunidades y alternancia de roles es otro elemento a tomar en cuenta dentro del proceso de comunicación, en aras de evitar monólogos, de tal carácter que todos puedan fungir tanto el papel de locutores, como el de escuchas.

El tercer talante a tomar en cuenta para una intervención es que la mayoría de los miembros de la comunidad estudiada se sienten abrumados y estresados ante la gran cantidad de tareas a desempeñar en el trabajo cotidiano, por tanto su diseño debiera realizarse de tal forma que ésta no resulte otra carga más de trabajo, sino un proceso para favorecer la distensión de este aspecto.

Un cuarto y último elemento a considerar para el diseño de un proyecto de intervención para fortalecer la integración de la comunidad al proceso de GI de forma más activa, pero no por ello menos importante, es ampliar o reforzar la comprensión de los actores educativos respecto a los elementos primordiales que constituyen el proceso de gestión, tales como el trabajo colaborativo entre todos los actores para la toma de decisiones, favorecer el desarrollo individual y de grupo en la comunidad, y configurar un espacio de aprendizaje, comunicación, organización y reorganización; además de la evaluación analítica por medio del pensamiento crítico. Estos aspectos no han sabido realizarse plenamente hasta al momento, tornando al proceso de gestión en una obligación laboral pesada que dificulta las acciones en lugar de agilizarlas y potenciarlas.

Después del breve análisis de las características principales detectadas en los actores educativos por medio de la investigación realizada en el Jardín de las Maravillas, presento algunas sugerencias propias que considero útil considerar en el diseño de una intervención respecto del fortalecimiento de la configuración de la comunidad al proceso de gestión dentro de la misma institución:

1. Utilizar el mismo proceso de gestión como espacio para fortalecer la configuración de la comunidad al proceso educativo, como puede ser a través de actividades de integración cortas y atractivas.

2. Recurrir a técnicas participativas que fomenten el desarrollo de capacidades individuales y de grupo, por medio de la expresión, participación activa, dinamismo, discusión, empatía y un gran sentido de percepción atenta y reflexión crítica. Una acción vale más que mil palabras, por tanto, si bien el diálogo es un elemento clave, también lo es la acción comprometida, para la creación de experiencias realmente significativas. No se trata de solo hablar dentro de los procesos de GI, sino también de moverse y actuar.

3. Que quien sea el o la encargada de coordinar la práctica de la propuesta de intervención, asuma un papel de facilitador y no de catedrático o director, además de poseer las bases teóricas y prácticas suficientes sobre el manejo de las técnicas a emplear, por medio de su formación continua en el trabajo, así como con ayuda de personas e instituciones aledañas.

4. Brindar y ejercer libertad de expresión y participación a todos los actores, sin perder de vista el propósito y tema central de la dinámica a realizar, a través de un asertivo trabajo de mediación por parte de alguno o algunos de los miembros que integran la comunidad.

5. Prever de forma adecuada los espacios, tiempos y recursos necesarios para cada una de las actividades de gestión, así como que toda sesión de trabajo posea un inicio, desarrollo y cierre, sin distraer ni obstaculizar a la comunidad en la realización del resto de las actividades educativas, mediante un adecuado diseño y ejecución de dichas sesiones.

6. No olvidar que el desarrollo es un proceso diverso y prolongado, requiere atención personalizada y tiempo. No es algo que se pueda dar en una sola sesión o de forma rápida de la noche a la mañana como por acto de magia, sino por el contrario, se trata de un trabajo continuo que solo acaba con la muerte, como también lo es la gestión. Por tanto, el trabajo para favorecer la integración de la comunidad al proceso de gestión se trata de un asunto a llevar a cabo a lo largo de todo el trayecto de vida de la institución educativa, pues dadas las características de los centros educativos siempre habrá la llegada y partida de personas que se integran o abandonan el equipo educativo.

Es indispensable abrir todos los espacios posibles de análisis, reflexión y discusión al interior de las instituciones educativas para que los actores del hecho educativo aprendan a problematizar su propia realidad escolar y encuentren conjuntamente las posibles soluciones. Mientras el individualismo y aislamiento de los profesores, directivos, [especialistas, personal de apoyo] alumnos y padres de familia sean las actitudes que predominen y orienten la práctica educativa, la gestión centrada en la escuela no pasará de ser una mera ilusión o falacia política.

(Guerra, 2008:12)

Tras considerar las vertientes planteadas para el diseño de una estrategia de intervención, una propuesta coadyuvante podría ser la presentada por Viñas (2004), quien plantea como requisito previo para mediar y resolver de forma pacífica los conflictos entre quienes habitan los centros educativos, conocer cómo inicia y se desarrolla el conflicto, aspectos ya evidenciados dentro del proceso de investigación. Ahora el asunto está en cómo compartir esta información para que los mismos actores implicados se percaten de ello sin herir susceptibilidades. Por tanto, el siguiente paso para desarrollar un comportamiento favorable ante los conflictos, es generar la sensación de “tu ganas, yo gano... todos ganamos” (Viñas, 2004:15); seguido de la identificación del o los principales líderes (elemento también ya identificado dentro del proceso de investigación), fomentar espacios propicios de comunicación, hacerse conscientes y responsables del papel a realizar por cada uno de los participantes (empezar por mirarse a sí mismos y no a los otros). Esto para buscar la reconciliación entre las personas, reconstruir o rehabilitar el daño y

fomentar cambios de comportamiento y organizativos para prevenir nuevos conflictos.

Otra opción de intervención para los interesados en dar continuidad a este proyecto de investigación, podría ser continuar con la utilización del método biográfico narrativo ya abordado en el proceso de investigación, pero con otro enfoque, el de intervención. Suárez (2010) muestra las narrativas sobre experiencias pedagógicas no solo como una modalidad de indagación, sino también de acción y formación, al orientarse a “reconstruir, tornar públicos e interpretar los sentidos y significaciones que... producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas” (Suárez, 2005 y 2006:131).

En este sentido, a través del método biográfico narrativo, se podría crear, como destaca Richert (2003), una comunidad de aprendizaje, en donde a través de la escritura, lectura y análisis de experiencias reales entre compañeros sobre temas concretos, relacionados a la configuración de la comunidad al proceso de gestión, se abra la posibilidad de aprender de forma significativa, al detectar aciertos y dificultades, así como alternativas y sentidos de lo acontecido a cada uno de los participante, para favorecer la apropiación del proceso.

En esta forma, se daría continuidad al trabajo ya realizado, además de retomar varios de los puntos sugeridos para el diseño de la intervención de acuerdo con las características detectadas en la comunidad, así como las necesidades advertidas, tales como la de que todos los miembros de la comunidad educativa sean protagonistas principales; para no solo mejorar el proceso de comunicación y colaboración, sino también el uso del proceso de gestión como espacio de aprendizaje de manera dosificada.

Una tercera alternativa podría ser también la propuesta de Acevedo (2001), la “Espiral de crecimiento humano”, en donde se pone énfasis a los cambios a fomentar, tanto de forma individual como grupal, de manera integral, en cuanto al desenvolvimiento social de las personas. Este autor plantea ir más allá de la mecánica conductual y del conocimiento como insumo de mercado, al concebir el mundo y la temporalidad sociocultural donde se ubican, además de tomar a la

acción como inicio del método, y valorar el aspecto lúdico como una de las mejores estrategias para fomentar el aprendizaje.

De forma similar, una cuarta opción, pudiera ser un taller enfocado a conocer y favorecer la gestión de tipo rizomática en lugar de la estratégica, en donde, como Deleuze y Guattari (2012) proponen, se fomente un estilo más abierto de trabajo colaborativo en donde nadie es más importante que los demás en la organización, aspecto que favorece el proceso de configuración de todos los actores educativos a la comunidad en el proceso de gestión.

La inserción de la gestión de tipo rizomática también abriría las puertas para conocer y tratar los procesos educativos en forma más realista y específica, de acuerdo con las características del jardín de niños y el contexto donde se encuentra inmerso, como actualmente realiza el colectivo de Aula Abierta presentado en el capítulo dos. De esta manera se podrían realizar adecuaciones de los elementos más pertinentes de la RIEB y el currículo, en donde se retome lo más favorable del proceso de gestión, a la vez que se desechen aquellos no funcionales. Realizar un adecuado proceso de GI, como el rizomático, no solo beneficiaría a los niños que se atienden en el centro preescolar, sino también al resto de los actores educativos encargados de diseñar y realizar la práctica educativa, al realizar solo las actividades con significado y sentido para ellos, reduciendo uno de los principales factores de alienación y estrés laborales. Un buen proceso de análisis previo a la práctica educativa facilita el resto del trabajo.

Una quinta sugerencia para realizar una propuesta de intervención que podría realizarse en combinación con alguna de las otras ya presentadas, que es acorde a los actuales postulados acerca de retomar el uso de las nuevas tecnologías para optimizar el proceso de gestión, aunado a mi experiencia vivida dentro de la Maestría de la UPN, es la utilización de algunas de las plataformas de redes sociales actuales para apoyar el fortalecimiento de la configuración de la comunidad al proceso de gestión, acorde al trabajo en red evidenciado por Gordó (2010), quien ve el uso del internet como “nuevas formas de gestionar el conocimiento, de relacionarnos, interactuar y de buscar complicidades que configuren lo que llamamos una sociedad-red” (p. 7).

Al respecto la coordinación de posgrado de la UPN, por medio de correos electrónicos, informaba e invitaba de forma cotidiana a todos a las diferentes actividades a realizar y de igual forma contestaban dudas de la comunidad. Por su parte la sociedad de alumnos abrió una página especial de Facebook con la misma intención de la coordinación, así como para mantener comunicados a todos los alumnos y tener una plataforma para que cualquiera de los mismos pudiera expresar sus intereses, preocupaciones o saberes. También algunos de los docentes frente a grupo organizaron el trabajo en red por medio de correos o grupos electrónicos, con la intención de formar comunidades de aprendizaje en donde compartir todos diferentes trabajos y materiales para la comprensión de temas concretos; así como intercambiar observaciones y comentarios que enriquecieran el trabajo de los demás. De igual manera se formaron algunos grupos en WhatsApp por asignaturas o líneas de aprendizaje, las cuales, al compartir también otro tipo de aspectos más lúdicos y personales, consiguieron unirse más.

Bajo esta perspectiva se podría utilizar una o dos plataformas que más se les facilitaran a la mayoría de la comunidad para intercambiar información y puntos de vista para expresarse, tomar acuerdos, organizarse, informar y evaluar; actividades propias del proceso de gestión. De esta forma no necesitarían forzosamente reunirse todos al mismo tiempo, pues se abriría la posibilidad de participar aún a distancia, en el tiempo que les fuera más conveniente de acuerdo a las características de cada uno de los diferentes actores, además de abrirse a la posibilidad de enriquecer a otras comunidades por medio de compartir sus experiencias en los procesos educativos en que participan.

Como se puede ver, las anteriores no son propuestas completas y precisas de intervención, pues su diseño e implementación implica todo un nuevo proyecto. Lo que he presentado son solo algunos aspectos a tomar en cuenta y esbozos de lo que podría hacerse, basada en los resultados de la investigación expuesta, con el afán de mostrar algunas posibilidades para la aplicación que puede darse a los hallazgos encontrados con el trabajo realizado.

No obstante, espero que el análisis realizado acerca de la configuración de la comunidad al proceso de gestión pueda ser una herramienta útil para enriquecer

el análisis y la práctica personal y colectiva gestonaria de quienes lean este informe de investigación y la tesis producida, ya sea desde la perspectiva educativa, social o laboral donde se encuentren. También ojalá pudieran compartir con otros las reflexiones abordadas, pues como se postula en la gestión rizomática de Deleuze y Guattari (2012), cualquier componente o elemento de una planta, puede convertirse en la raíz de la misma o en una nueva, para favorecer la proliferación de la vida misma.

COLOR DE ESPERANZA

Sé que hay en tus ojos con solo mirar,
que estás cansado de andar y de andar
y caminar girando siempre en un lugar
Sé que las ventanas se pueden abrir,
cambiar el aire depende de ti,
te ayudara vale la pena una vez más
Saber que se puede querer que se pueda
quitarse los miedos, sacarlos afuera,
pintarse la cara color esperanza,
tentar al futuro con el corazón
Es mejor perderse que nunca embarcar
mejor tentarse a dejar de intentar
aunque ya ves que no es tan fácil empezar
Sé que lo imposible se puede lograr
que la tristeza algún día se irá
y así será la vida [y la gestión] cambia y cambiará[n]
Sentirás que el alma vuela
por cantar una vez más
Vale más poder brillar
Que solo buscar ver el sol

Diego Torres

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Acevedo, I. A. (2001). *Aprender Jugando 1-2-3. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*. México: Limusa Noriega Editores.
- Antúnez, S. (1997). *La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización, dentro de Claves para la organización de los centros escolares*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona-Horsori: Cuadernos de educación.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona y Editorial Horsori.
- Arriaga, R. (1996). *Sentido y realidad de la supervisión escolar en educación primaria: el punto de vista del supervisor y del docente* (tesis de maestría). México: Universidad de las Américas,.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Madrid, España: Amorrortu.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). Institucionalización (pp. 64 – 118). En: *La sociedad como realidad Objetiva, dentro de La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Blúmer, H. (1981). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y Método*. Barcelona, España: Biblioteca Hora, S.A.
- Bonardi, C., Roussiau, N., (1999), *Les représentations sociales*, Dunot, Paris.
- Cabrera, R. E. (2013) *La gestión educativa desde el trabajo colaborativo en el nivel básico* (tesis). México: UPN.
- Camps, V. (1989). *El Descubrimiento de los derechos humanos, dentro de El fundamento de los derechos humanos*. España: Editorial Debate.
- Cantero, G., Celman S. y equipo (1999). *Un análisis alternativo*. Revista Novedades Educativas, N° 99, Buenos Aires, Argentina, pp. 12-13.
- Castañeda, S. A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: UPN.
- Castro, F. R., Correa, Z. M. E. y Lira R. H. (2004). *Currículum y evaluación. Cap. II*. Chile: Universidad Bío, Bío.

- Carrillo, V. L. E. (2008). La gestión Escolar en las instituciones educativas. *Punto de Vista*, 1 (°64), México.
- Casassus, J. (1997). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En *Reforma de la gestión en busca del sujeto*. Seminario Internacional: Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile.
- Cirugeda (2008). *Un colectivo de pedagogía rizomática*. Consultado en junio del 2015 en: <http://aulabierta.info/node/787>.
- Chala Trujillo, M. G. (2009). Curso Comunidad, Sociedad y Cultura. Neiva. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/referencias_bibliograficas.html
- Chávez S. P. (1995). *Gestión de instituciones educativas*. Caracas, Venezuela: CINTERPLAN_OEA.
- Dardot, P. y Laval, Ch. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- De Souza, E.C. (2010). *Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación*. En Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Clacso coediciones.
- Deleuze, G. y Guattari F. (2012). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1993) *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, original: 1933.
- Díaz Barriga, F. (2015). Aproximaciones Metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *TyCE N°21*. México.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Larrosa, J. (ed.), *Escuela. Poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Dubet F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de las institución. *Revista de Antropología Social* (16), pp.39-66.

- Dubet, F. (2009). Capítulo 6. El trabajo de los actores. En *El trabajo de las sociedades*. Madrid España: Amorrortu.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ecuador y México: Paidós.
- Ende, M. (2002). *La historia interminable*. México: Alfaguara.
- Espín L., J. V. (2003). Ciudadanía Paritaria, págs. En Encarnación Soriano Ayala. *Diversidad étnica y cultura en las aulas*. (pp. 47-87). Madrid, España: La Muralla.
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (4), pp.13-33.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. México: UNESCO.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994). *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto, informe final*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Fernández, L. M. (1994). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires – Barcelona – México: Notas teóricas, Paidós.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. México: Cuadernos del Aula-SEP.
- García G., J. M. (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. *Revista interamericana de educación de adultos*. (1) México.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica*. España: PAIDOS IBERICA.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (pp. 57-68 y 123-130). México: Gobierno de la república.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Vergara, Grupo ZETA.

- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Colombia: Planeta.
- Gómez, V. (2010), Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios. Santiago de Chile: FONIDE.
- Gordó y Aubarell, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. España: Graó.
- Guerra M., M. (2008). *La gestión escolar en educación Básica de México*. México: UPN.
- Guerra M., M. (2008). *La reversa como estrategia para el cambio en educación básica*. México: PRONADE 2001-2006.
- Gutiérrez C., L. y Rodríguez G., L. F. (2011) *Programas de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica*. México: SEP.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Revista Diánoa, LV, (64), 3-25*.
- Hernández y Téllez. (2003). *Educación Preescolar en México 1880-1982*. México: colección Maestros mexicanos.
- Hilario, L. M. G. (2012). *Gestión de la autoevaluación escolar (Tesis)*. México: UPN Ajusco.
- Hodgson B., F. (1994). *El jardín secreto*. España: HORACERO.
- Jackson, P. W. (2009). *La vida en las aulas*. (pp.43-77). Madrid: Editorial Morata.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, 2 vols*. New York: Henry Holt.
- Jepperson L. R. (2001). Las instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En: Powel, W. y Dimaggio, P. (comps.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: CNCPYAP. A.C. UNAM. FCE.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. *Caracteres, aplicación y evaluación. Educación, Volumen 49/50, 89-109*.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela. Poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Manteca A., E. (2004). *Programa De Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Marconi, J.A. (2012). *Curso de Gestión Educativa*. La CEIBA, Honduras, C.A. En <http://www.monografias.com/trabajos94/gestion-educativa/gestion-educativa.shtml>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mesanza L., J. (2003). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. México: editorial Santillana.
- Miranda L., F. y Cervantes Jaramillo, I. A. (2010) *Gestión y calidad de la educación básica*. México: SEP y FLACSO.
- OCDE (2012). *Serie Mejores Políticas México*. En *Mejores políticas para un desarrollo incluyente*. París, Francia.
- OREALC / UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. París, Francia.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica* (tesis). México: DIE.
- Pérez L., A. E. (1989) Sobre los valores de los derechos fundamentales de los derechos humanos. En: *El fundamento de los derechos humanos*. España: Editorial Debate.
- Pozner, G. J. (2004). *Análisis del currículo*, Mc Graw Hill, México.
- Pozner de W., P. (1997). La gestión escolar. En: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Rojas F., M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*. 14 (27), 89-112.
- Richert E., A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro editor.
- Rivera, L. (2001). *Problemas en el campo de la gestión escolar y necesidades de investigación, Taller Institucional de Investigación Educativa*, México: Universidad Pedagógica de Durango.

- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela (pp. 10-33). En: Elsie Rockwell y Ruth Mercado *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (2007). *Huellas del pasado en las culturas escolares*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rodríguez G., L. F. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Rodríguez G., L. F. (2011). *Programa en Educación Preescolar. Educación Básica*, México: SEP.
- Rodríguez V., E. M. (2015). *Entrevistas a actores educativos del Jardín de las Maravillas*, México: UPN- SEP.
- Romero J. J. (2001). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías. En: Powel, W. y Dimaggio, P. (comps.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: CNCPYAP. A.C. UNAM. FCE.
- Sacristán G., J. Feito A., R. Perrenoud, P. y Linuesa M. C. (2012). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En: *Diseño, Desarrollo e innovación del Currículo* (pp. 67-89). Madrid, España: Morata.
- Sandoval F., E. (2000). Directores de escuela secundaria y gestión escolar y La organización escolar: las normas y los sujetos. En: *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN / Plaza y Valdés, pp. 178-207 y 237-263.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP (2000). *Manuales para directivos y supervisores de educación básica*. México: SEP.
- SEP (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP.

- SEP (2009). Antología de gestión escolar. En: *Programa de carrera magisterial*. México: SEP.
- SEP (2011). *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. En Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación preescolar del distrito federal. Derechos, deberes y disciplina escolar. México: Gobierno Federal.
- SEP (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación preescolar del distrito federal*. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- SEP (2014). *La Ruta de la mejora, un sistema de gestión para nuestra escuela*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Serrano, J. A. (2016). Interaccionismo simbólico. En: A. Salmerón, et al (Coord.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. México: FCE-UNAM (en prensa).
- Serrano C., J. A. y Ramos M., J. M. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 831-858.
- Suárez, D. H. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En: *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México y FLACSO.

- Tedesco, J.C. (1992) *Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina*.
En: Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe.
Nº 28, Santiago de Chile, OREAL-UNESCO: 7-32.
- Tyler, R. W. (1982). *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (2000) *Señas de identidad de la gestión educativa estratégica*. En:
Desafíos de la educación. Buenos Aires, pp. 19-23.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea Books, S.A.
- Vergara, J. I. (2001). Teorías conservadoras y teorías críticas de las instituciones sociales. *Revista Ciencias Sociales Nº11*, 138-157.
- Viñas, C. J. (2004). Conflictos en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia. España. Editorial Grao.
- Yurén, T. (2013). Facetas de la Ciudadanía. En: *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación éticas-políticas*. México: UAEM.
- Zapata, R. (1951). *La Educación Preescolar en México*. México: SEP.
- Zorrilla, M. (1995). La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada. En: *Cero en Conducta*, 10, (38-39), 15-27.

ANEXOS

ANEXO I

EJEMPLOS DE ENTREVISTAS PILOTO

TEMA CENTRAL: PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA			ACTOR EDUCATIVO: Especialista (Maestra de Inglés)	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. GESTIÓN EDUCATIVA	1.1. Significado	1. ¿Qué es para ti la gestión educativa?	No comprendo muy bien el proceso, pues no comprendo muy bien el término, a mi me remite a administración y organización, todo lo que tiene que ver con la función administrativa y organizativa de una escuela. Me imagino que puede ser desde como el personal directivo va organizando todo lo que tiene que ver con la escuela, para un buen funcionamiento, ver al personal de limpieza, contratar a todo el personal, a los que hacen los pagos, organizar el comité de padres, planear las juntas de consejo. Todo lo que tenga que ver con organización y administración.	Indagar primero si han escuchado sobre gestión educativa y si es afirmativo que de ello, en caso contrario replantear la pregunta utilizando otro término que les sea más conocido, que tenga relación con lo que es la gestión.
	1.2. Objetivo	2. ¿Para qué es útil la gestión educativa?	Por ejemplo, con el programa de escuela de calidad, la directora me preguntó que necesitaba que comprara de materiales, para mejorar mi clase y también ella me sugirió otros que le recomendaron; en ese sentido pienso que la gestión es una ventaja para mí como especialista.	
	1.3. Condiciones	3. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de gestión en el centro educativo?	Mi referente más inmediato son las juntas de consejo técnico en donde los directivos y el colegiado organizamos y decidimos que se va a hacer, siento que ese sentido va más de la mano con gestión. Cómo me voy moviendo, en ocasiones no me entero de cómo tomaron las dediciones o porque lo hicieron, como agente externo no me resultan muy directas las dediciones que se toman en la escuela. No sé quien tomó la decisión.	
	1.4. Participantes	4. ¿Quiénes llevan o deben llevar a cabo la gestión educativa?	Los padres de familia, que tienen mucho poder para tomar decisiones aunque las maestras no estén de acuerdo en la decisión de éstos, la respetan, solo dan sugerencias, pero ellos son los que toman la decisión final, como es en cuanto a en que ocupan el dinero que entra a la escuela, el consejo de padres de familia. La secretaria técnica, el apoyo técnico también, ayudan muchísimo porque es el brazo derecho de la directora, y los docentes en las Juntas de Consejo Técnico, en donde se nos asigna alguna comisión especial. Como especialista no puedo estar en todas las juntas de consejo técnico, porque laboro en tres jardines, tampoco puedo participar en todas las dediciones que se toman en las escuelas, porque yo soy itinerante. Me llamaba mucho la atención que incluso los conserjes se sentaban en las juntas de consejo técnicas, porque los consideraban parte del equipo, me pareció muy significativo, nunca lo había visto así, me parecieron como una familia, donde todos se ayudaban y participaban como miembros del equipo, se me quedó muy grabado porque no lo había visto en ninguna otra escuela, se ve que hay una unión muy fuerte, se echan la mano todo el tiempo, te hacen sentir bien acogida (con lágrimas en los ojos)	
2. FORMAS DE TRABAJO	2.1. Concepciones	5. ¿Qué tipo de formas de trabajo conoces y en qué consisten éstas?	El trabajo colaborativo como el que se lleva a cabo en las juntas de consejo técnico, o el trabajo con los padres, que entran a juntas, a pintar o a limpiar también.	
	2.2. Estilos o preferencias	6. ¿Qué forma de trabajo te gusta y sueles utilizar más y porque?	A mí de manera personal desde la escuela, no me ha gustado trabajar en equipo, siempre prefiero trabajar sola o con alguien que siento que va a mi ritmo, no tanto de empatía, si no que nos estamos entendiendo en el trabajo que estamos haciendo. En el trabajo como soy la única especialista en esa área, mi trabajo es totalmente individual, yo llevo, doy mi clase y se acabó, aunque, siento que ha sido muy importante el vínculo con la maestra titular, porque ello me apoya, yo siento que tengo que trabajar bien con ellas porque son mi soporte y tengo que tener una buena relación. De las tres escuelas en que estoy, con todas las maestras me llevo muy bien a través del diálogo, me han hecho precisiones que he tomado favorablemente, siento que hemos hecho hasta amistad, me he sentido muy acogida, me ha hecho abrirme más al trabajo con los demás, a ayudar. Yo no tengo tanto trabajo directo con los padres porque soy agente externo y mi horario no me lo permite.	
	Adicional	¿Participas en los Consejos técnicos de las tres escuelas o en uno solo?	Cómo el programa de inglés es nuevo, no sabían bien que hacer, se conflictuaban mucho con mis pagos y ordenes de presentación, tampoco sabían a donde tenía que ir yo en el consejo técnico, me parece que la coordinación de inglés tampoco lo tenía muy claro, entonces yo y las directoras, decidimos ir a la escuela que me tocaba asistir ese día, solo a una escuela. En algún momento hubo la iniciativa de que se me turnara a las otras escuelas, pero como es muy espaciado, ya no sucedió.	

TEMA CENTRAL: PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA			ACTOR EDUCATIVO: Administrativo (ATP)	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. GESTIÓN EDUCATIVA	1.1. Significado	1. ¿Qué es para ti la gestión educativa?	La forma en cómo coordinar y planear lo que vas a llevar a cabo a nivel escuela, los proyectos con los que se van a cubrir las necesidades y los aprendizajes de los alumnos del centro.	Replantearla para que no parezca pregunta de examen.
	1.2. Objetivo	2. ¿Para qué es útil la gestión educativa?	Para llevar un orden, una secuencia, seguir las normas, los pasos y lo ya establecido. Organización, planeación. Saber donde estas y a donde quieres llegar, para eso sirve la gestión.	Modificarla para que sea más personal la pregunta
	1.3. Condiciones	3. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de gestión en el centro educativo?	No puedo decir que democráticamente, ni tampoco autoritaria, hay algo de desinterés, en vez de que todas den su opinión, dicen <i>mju</i> o sí, en vez de dar sus ideas o de complementar ideas, para mejorarlas, luego tienden más a decir que si nada mas por el momento, para salir, establecer algo y a poderse ir de la junta en la que están en ese momento, lo cual luego no lo cumplen, se tiende mucho a hacer cosas diferentes que te generan menos... problemas, se podría decir. Solo para cumplir el papeleo y lo administrativo.	
	1.4. Participantes	4. ¿Quiénes llevan o deben llevar a cabo la gestión educativa?	Directora y docentes. Se supone que en ocasiones está también la supervisión, pero solo es en ocasiones y en lugar de orientar, dan ordenes, como, <i>"ha es que no está bien esto"</i> , ya llegan cuando ya está el problema, para solucionar el conflicto, pero antes no te capacitaron para que no se hiciera ese conflicto. Hablando de gestión educativa, también sería bueno que también participaran los padres de familia, pero que tengan realmente conciencia de lo que es la educación, no cualquier padre de familia.	
2. FORMAS DE TRABAJO	2.1. Concepciones	5. ¿Qué tipo de formas de trabajo conoces y en qué consisten éstas?	¿Formas de trabajo de que? ¿El trabajo en equipo y el trabajo colaborativo? El trabajo en equipos es una situación en la que tienes que hacer algo y basarse en un mismo propósito para satisfacer una misma necesidad o algo que quieras hacer, pero en lugar de tomar las diferentes ideas para mejorar el trabajo, se dividen tareas: <i>tú haces esto, tú haces esto, tú haces eso y nosotros umimos</i> . Luego cuando se trabaja de esa forma en donde se divide el trabajo, no hay complementación de ideas y luego cuando quieres unir el trabajo como no hay una complementación, no se está llegando a fines en común realmente, sino diferentes puntos de vista sin dialogar, sin llegar a un acuerdo, se echa a perder el trabajo, no tiene coherencia de lo que se tiene que hacer. Sin embargo en el trabajo colaborativo, ahí tienes un proyecto o situación en donde dependiendo de lo que tu sepas, de tus fortalezas, actitudes y aptitudes, tu vas a ayudarle a los demás y a aprender de los demás y ahí sí hay como que ideas con un fin en común, esta mas el <i>"vamos a apoyarnos"</i> , no <i>"vamos a dividirnos"</i> , <i>"hay que apoyarnos, yo puedo hacer esto, tú que puedes hacer, ¿qué te parece? o ¿tú qué piensas?"</i> . Hay una retroalimentación, cosa que muchas veces en el trabajo en equipo, no.	Clarificar mas la pregunta
	2.2. Estilos o preferencias	6. ¿Qué forma de trabajo te gusta y sueles utilizar más y porque?	El colaborativo cuando se puede, con quienes tienen ideas afines, porque realmente te apoyan, pero es difícil, porque mis compañeras son mas de dividirse el trabajo, son de <i>"a ti te toca esto, a ti esto, tu esto otro"</i> , es más fácil con los padres y los niños, porque ellos están más dispuestos a aprender y no se cierran, las docentes están cerradas, <i>"no yo no quiero esto"</i> , no tienen una mente abierta, lo cual deberían de tener los adultos.	Formularla antes de la anterior, para que no tenga influencia de ésta.
	Opinión adicional		La gestión debería ser democrática y clara en lo que necesitas y lo que quieres, para manejar lo que se puede venir, a través de diferentes puntos de vista. Que no haya desconocimiento, porque muchas veces no es por autoritarismo, sino porque desconocen y como siempre lo vienen haciendo así, por costumbre, que te dicen cómo deben hacer las cosas, pero más bien deben de ser por las necesidades.	Elaborar una pregunta respecto al tipo de gestión que les gustaría realizar o como les gustaría que se llevara a cabo el proceso.

TEMA CENTRAL: PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA			ACTOR EDUCATIVO: Personal de Apoyo (Conserje)	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. GESTIÓN EDUCATIVA	1.1. Significado	1. ¿Qué es para ti la gestión educativa?	¿Gestión educativa?	Comenzar por indagar si conocen o han escuchado sobre la gestión educativa, en caso contrario, mejor utilizar organización escolar.
		¿Has oído algo sobre la gestión educativa?	No	
	1.2. Objetivo	2. ¿Para qué es útil la gestión educativa?	¿Qué es para ti la organización escolar?	Ponemos de acuerdo de lo que se va a hacer en la escuela y como se va a hacer.
		¿Para qué te sirve la organización escolar?	Para que se hagan las cosas, como es solicitar lo que se necesita, como personal que falta o mejoras al inmueble.	
1.3. Condiciones		3. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de gestión en el centro educativo? ¿Cómo se organiza la escuela?	En todo lleva la batuta la directora, es quien nos organiza, pone la idea para festivales o eventos, y a partir de ahí todas opinan. Primero cuando se organiza algo todas participan, pero después, todas salen corriendo y no apoyan para recoger lo que se hizo.	
1.4. Participantes	4. ¿Quiénes llevan o deben llevar a cabo la gestión educativa? ¿Quiénes participan para la organización escolar?	Las maestras, mi dirección, yo desde el punto de vista de los padres. Ahora también hay una subdirectora.		
2. FORMAS DE TRABAJO	2.1. Concepciones	5. ¿Qué tipo de formas de trabajo conoces y en qué consisten éstas?	Solitas o con otras personas.	
	2.2. Estilos o preferencias	6. ¿Qué forma de trabajo te gusta y sueles utilizar más y porque?	Me gustaría que fuera entre todas, a veces si te digo a mi dirección, y me hecha la mano, pero no siempre es así, ahora que ya se fue Doña Susi, se me carga el trabajo.	
	Adicional	¿Cómo que gustaría que se llevara a cabo la organización escolar?	Que cada quien aportara una idea y que el trabajo fuera parejo para todas	

TEMA CENTRAL: PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA			ACTOR EDUCATIVO: Maestra frente a grupo	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. GESTIÓN EDUCATIVA	1.1. Significado	1. ¿Qué es para ti la gestión educativa?	Esta parte de organizar, en el plano de las escuelas, es organizar a las docentes, darles un cargo, que van a llevar a cabo, casi siempre es al inicio del ciclo escolar, ya en el plano de lo educativo en general, viene siendo la puesta en marcha de los programas	Cuidar que la entrevista sea en un lugar cerrado para que se escuche mejor la grabación.
	1.2. Objetivo	2. ¿Para qué es útil la gestión educativa?	Para organizarme. Por ejemplo en las actividades que hay que llevar a cabo, los programas.	Adecuar las preguntas y el orden de éstas de acuerdo a como fluya la conversación para crear un mejor ambiente.
	1.3. Condiciones	3. ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de gestión en el centro educativo?	Siempre la que lleva la batuta es la directora, difícilmente, si da oportunidades a que digan que es lo que quieren, pero al final ella es la que decide que se va a hacer y nos designamos lo que se tiene que hacer, pero siempre es por sorteo, por lo que cada una se dedica solo a lo que le toca, aunque se supone que se debe conjugar todo lo que se hace, difícilmente se logra, no están implícitas en lo que hacen las demás, pero si te exigen que lleves a cabo lo que te toca. Aunque en las evaluaciones nos demos cuenta que nos faltó y acordemos actuar mejor todas, se queda solo en la palabra, pero luego ya no se hace, también por los tiempos, como es de tiempo completo, salimos a diferentes tiempos, tenemos diferentes horarios	
	1.4. Participantes	4. ¿Quiénes llevan o deben llevar a cabo la gestión educativa?	La directora y las docentes, esporádicamente la inspectora, pero ella nada más va a veces a supervisar las actividades en éste caso en los consejos técnicos, pocas veces lo hace dentro del salón. Los demás que trabajan en la escuela no desempeñan ninguna comisión, a veces apoyan a alguna maestra, pero muy rara vez, a veces daban sugerencias pero no se les hacía caso.	
2. FORMAS DE TRABAJO	2.1. Concepciones	5. ¿Qué tipo de formas de trabajo conoces y en qué consisten éstas?	Trabajo individualizado y en equipo	Cuidar que el lugar y tiempo para que no haya interrupciones de otras personas como ocurrió, pues cortan la inspiración y atención de los entrevistados.
	2.2. Estilos o preferencias	6. ¿Qué forma de trabajo te gusta y sueles utilizar más y porque?	Intente trabajar con las demás, compartiendo lo que hacía, pero no me pusieron mucha atención.	
	Adicional	¿Cómo te gustaría que se llevara a cabo la gestión educativa?	Lo que nos hace falta como escuela es que todos den su punto de vista y sea tomado en cuenta. Que todas se involucraran más en el trabajo como en el PTE, que hubiera congruencia entre lo que se dice y se hace, y que efectivamente las juntas de consejo técnico fueran para trabajar los aspectos de gestión y no para regañar por lo que no se hizo, que nos demos tiempo para ello, así como para evaluarlo	

TEMA CENTRAL: PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA			ACTOR EDUCATIVO: Familiar de un alumno (Padre de familia)	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS	OBSERVACIONES
1. GESTIÓN EDUCATIVA	1.1. Significado	1. ¿Le han mencionado en la escuela algo sobre gestión educativa?	No	Procurar que otra persona cuide a los niños para que no se distraigan de la entrevista.
		¿Qué es para ti la organización de la escuela?	Como organizan las actividades que hacen en la escuela	
	1.2. Objetivo	2. ¿Para qué sirve la organización escolar?	Para que hagan las cosas bien, pero no es así	
	1.3. Condiciones	3. ¿Cómo se organiza la escuela?	Mal porque no nos explican bien las cosas y luego quieren que hagamos todo lo que ellos quieren	
	1.4. Participantes	4. ¿Quiénes participan para la organización escolar?	No sé, a nosotros no nos toman en cuenta	
2. FORMAS DE TRABAJO	2.1. Concepciones	5. ¿Qué formas de trabajo conoces y en qué consisten éstas?	De oficina, en casa, obreros, o ¿a qué se refiere?	
	2.2. Estilos o preferencias	6. ¿Qué forma de trabajo te gusta y sueles utilizar más y porque?	Me gusta trabajar en equipo, porque así es más fácil, cuando otros te echan la mano.	Reformular de forma más específica la pregunta, pues resulta confusa.
	Adicional	¿Cómo te gustaría que se llevara a cabo la organización de la escuela?	Que hubiera juntas cada semana para que nos informaran sobre lo que se hace y tomaran en cuenta lo que nosotros opinamos, además de que respetaran lo que nos dicen y no cambiaran la información y luego nos pidieran otras cosas.	

ANEXO II

EJEMPLOS DE NOTAS DEL CUADERNO DE OBSERVACIÓN

Notas del diario de campo sobre la observación participante en la JCTE de febrero:

- La directora menciona que la supervisora que ahora tenemos, no solo supervisa el trabajo de las docentes, sino también el del resto de los trabajadores, con los cuales ha tenido algunas dificultades, cuando éstos quieren que ella también acate los acuerdos internos, sobre las formas de proceder en el centro educativo.
- También mencionaron que la supervisora quiere que integren a los padres de familia a las juntas, lo cual no les agrada, porque van a ver todo lo que hacen.
- De los seis familiares de los alumnos que integran el comité de mesa directiva invitados a la junta, solo asistieron dos, las cuales permanecieron calladas, por una hora aproximadamente. Una tomó notas respecto a lo que se hacía como parte de la relatoría de la junta y cuando se fue pasó la función a una de las maestras.
- Comentan que normalmente son esas dos mamás las que trabajan activamente para realizar lo que les solicitan en el jardín de niños.
- Por su parte, las mamás me comentan que les es difícil quedarse más tiempo, porque tienen otras ocupaciones que realizar.
- Al charlar con la supervisora, expone que ha tratado de unir a todos los actores educativos, pero que éstos se muestran renuentes a ello.
- Es favorable que la supervisora muestre interés en integrar a los actores educativos, pues ello favorecerá el proyecto. Tal vez la dificultad principal se encuentre en la forma de hacerlo y en que se trata de un proceso, no de algo que se pueda cambiar al instante como por arte de magia, pues requiere resignificar la forma de llevar a cabo la gestión de los actores educativos, a partir de lo que ya conocen y las necesidades, de éstos.

ANEXO III

EJEMPLO DE ESCRITOS INICIALES Y ANÁLISIS DE ENTREVIAS

SOBRE EL PROCESO DE GESTIÓN

Entrevista No. 2

Entrevistadora: Elizabeth Marisol Rodríguez Vargas

Tema Base: Gestión Educativa

FICHA BÁSICA DE ENTREVISTA		
Datos Personales De la Entrevistada	Seudónimo	Docente de Corazones
	Sexo	Femenino
	Edad	33
	Grado Escolar Máximo	Licenciada en Educación Preescolar
	Años de Servicio	12 años
	Puesto que ostenta	Docente frente a grupo
Datos Específicos de la realización	Fecha	18 de mayo del 2015
	Lugar	Jardín de Niños República de Colombia
	Hora	2:30 p.m.
	Condición	Audio grabado
	Duración	33'12"
	Códigos	M: Entrevistadora / D.C: Entrevistada

ESCRITOBASE PREVIO A LA ENTREVISTA SOBRE SU TRAYECTORIA EN GESTIÓN EDUCATIVA	
Transcripción	Observaciones M
D.C: Durante éstos 12 años de servicio, he tenido la oportunidad de conocer y aprender sobre aspectos que hay que tomar en cuenta para la gestión educativa, como es que todos los integrantes de la escuela, directivos, docentes, padres de familia, especialistas y niños, participemos de forma conjunta, sobre todo con respecto a la organización para lograr y	<p>ELEMENTOS IMPORTANTES EN LA GESTIÓN EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La maestra Eli refiere: <i>que todos los integrantes de la escuela, incluyendo directivos, docentes, padres de familia, especialistas y niños, participemos de forma conjunta, sobre todo con respecto a la organización para lograr y llevar a cabo nuestros objetivos como escuela... es de suma importancia la colaboración de todos para un mismo fin.</i> • [Indagar acerca de ¿qué experiencias le llevaron a valorar el trabajo entre todos en el proceso de gestión a Eli?,

<p>llevar a cabo nuestros objetivos como escuela y que para esto es de suma importancia la colaboración de todos para un mismo fin.</p> <p>Que el compromiso, la responsabilidad, la disposición, el respeto que tengamos todos, hace que se logre llegar a acuerdos para la organización de diversas actividades como escuela, con los padres de familia, eventos o festividades y que es el equipo, lo que hace que se tengan mejores resultados con respecto a las actividades planeadas y con los niños.</p> <p>Me ha sido importante el intercambio con otras compañeras para conocer otras formas de trabajo, de estrategias, de actividades para llevarlas a cabo con los niños y así modificar mi intervención educativa.</p>	<p>¿qué es para ella colaboración? Y ¿Qué otros aspectos considera importante tomar en cuenta en la gestión y porqué?]</p> <ul style="list-style-type: none"> •[Destaca la participación de todos de forma conjunta, organización y un mismo fin] <p>ACTITUDES PARA TOMA DE ACUERDOS, ORGANIZACIÓN Y BUENOS RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> •La maestra Eli menciona: <i>el compromiso, la responsabilidad, la disposición, el respeto que tengamos todos, hace que se logre llegar a acuerdos para la organización... es el equipo, lo que hace que se tengan mejores resultados...</i> •[Revisar el significado de: compromiso, responsabilidad, disposición, respeto y trabajo en equipo.] •[Vuelve a referir como en el párrafo anterior, el trabajo entre todos, la organización y resultados como sinónimo de fin] <p>UTILIDAD DEL INTERCAMBIO DE SABERES</p> <ul style="list-style-type: none"> •La maestra Eli escribe: <i>ha sido importante el intercambio con otras compañeras para conocer otras formas de trabajo, de estrategias, de actividades para llevarlas a cabo con los niños y así modificar mi intervención educativa.</i> •[Identifica como beneficios del intercambio de saberes en colegiado: conocer y poner en práctica otras formas de trabajo, estrategias y actividades; así como modificar sus formas de intervención.] • [Revisar el objetivo de la metodología de investigación, acción formación con Daniel Suarez]
---	---

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Después de despedir a los últimos alumnos(as) de las familias que llegan tarde habitualmente, el jardín de niños se transforma, de un lugar lleno de movimiento y sonidos, a un lugar silencioso y un tanto quieto. Cada uno de las personas que trabajan dentro del centro educativo, se encuentran en diferentes espacios, trabajando de forma separada. Algunas maestras salen de forma rápida para ir a recoger a sus hijas e hijos, mientras otras dedican un poco de tiempo para la elaboración del inventario de libros que tienen que entregar el viernes de esa semana; la docente de Corazones de 2ºA, es una de ellas, por lo cual al entrar al aula, la encuentro con inventario en mano, revisando que lo ahí sentado, realmente se encuentre físicamente.

Una vez saludado a la maestra de Corazones y charlado un poco sobre el trabajo que realizaba, me traslado con ella al salón de Cantos y juegos, para empezar la entrevista, en lo que el señor Lirón (uno de los trabajadores manuales) realiza la limpieza del salón de clases. Una vez ya instaladas en el espacioso salón, sentadas en unas bancas alargadas de madera, comenzamos la entrevista, la cual transcurrió sin ninguna interrupción y tras la cual después de agradecer su cooperación para el proyecto de investigación, nos retiramos del recinto juntas para acompañarnos parte del trayecto a nuestras respectivas casas, en lo que charlábamos un poco sobre otros temas del jardín de niños.

ENTREVISTA	OBSERVACIONES
<p>M: Gracias Eli por brindarme el tiempo para la entrevista a profundidad. Para optimizar ésta, solicito tu autorización para grabarla.</p> <p>D.C: Sí no hay problema [asintiendo con la cabeza]</p> <p>M: Vamos a tomar como base el escrito que me proporcionaste amablemente con anterioridad, sobre el tema de gestión</p>	<p>▪ (Presentación y agradecimiento)</p>

educativa, para el proyecto de investigación que les presenté en febrero, con el objetivo de recuperar la voz de, cómo mencionas en tu escrito, *todos los que conformamos el jardín de niños*, qué saben y piensan acerca del tema. Por favor, ten confianza para responder todo lo que quieras con respecto a las preguntas.

D.C: Sí, claro. [sonriendo]

M: En tu escrito mencionas que tus experiencias te llevaron a valorar la importancia de que todos participen de manera conjunta en el proceso de gestión escolar, ¿podrías por favor platicarme respecto a esas experiencias?

D.C: En el primer jardín donde estuve, era uno con servicio mixto, de 9 hasta las 4, ahí más o menos veía como se llevaban las cosas, yo cubría de 12:30 a 4:30 hrs. Ya estaban las actividades cuando yo llegaba. / Bueno en cuanto a la gestión, quien dirigía todo era la directora, no había como un subdirector, digamos, como ahora, aunque a veces había quien cubría ese puesto, a veces no, pero le llamaban de otra forma [silencio prolongado]

M: ¿Cómo le llamaban?

D.C: mmm... adjunta, a la maestra que estaba apoyando a la directora en lo administrativo, igual también a veces, entraba al grupo... /en cuanto a/ ¿en cuanto a qué otra cosa dijiste?

FORMAS DE ORGANIZACIÓN I

- La maestra Eli menciona:... *el primer jardín donde estuve, era uno con **servicio mixto**, de 9 hasta las 4, ahí **más o menos veía como se llevaban las cosas**, yo cubría de 12:30 a 4:30 hrs. **Ya estaban las actividades cuando yo llegaba...quien dirigía todo era la directora, no había como un subdirector... como ahora, aunque a veces había quien cubría ese puesto, a veces no, pero **le llamaban de otra forma**...adjunta a la maestra que estaba apoyando a la directora en lo administrativo, igual también a veces, entraba al grupo...***

- [Ver modalidades educación preescolar, como el escrito de Lilitiana Azueta, así como organigramas del personal de los diferentes tipos de instituciones y los cambios a través de la historia]

M: ¿Qué hacían las demás personas que mencionas como integrantes de la escuela? [le muestro y señaló lo escrito por ella: *todos los integrantes de la escuela, incluyendo directivos, docentes, padres de familia, especialistas y niños*]

D.C: Básicamente las docentes nos reuníamos en las Juntas de Consejo [Técnico] (JCT), ahí decían lo que se tenía que hacer, como día del niño o de la mamá. Primero nos organizábamos, ¿no? se hablaba sobre qué tipo de actividades se podían hacer, dábamos ideas, y ya elegíamos y nos repartíamos el trabajo ¿no? entre todas.

M: Entonces ¿si se ponían de acuerdo entre todas?

D.C: A veces era complicado, por ejemplo por el tiempo, yo llegaba rápido, pero como que otras ya se querían ir, entonces se hacía todo *rápido*, por ese lado si era complicado platicar, a veces no te enterabas de algunas cosas, luego decidían o sucedían algunas cosas en la mañana, que se les olvidaban decirnos, y luego era estar preguntando.

M: En las JCT que mencionas ¿si se reunían todas al mismo tiempo? o ¿hacían juntas en diferentes horarios?, como en la mañana y en la tarde

D.C: Bueno la mayoría si se quedaba, cuatro eran de tiempo completo y solo dos llegábamos en la tarde y dos se iban. / **Se**

FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN I

• Respecto a éste tema la maestra Eli plática: *las docentes nos reuníamos en las Juntas de Consejo [Técnico] (JCT), ahí decían lo que se tenía que hacer, como día del niño o de la mamá. Primero nos organizábamos, ¿no? se hablaba sobre qué tipo de actividades se podían hacer, dábamos ideas, y ya elegíamos y nos repartíamos el trabajo ¿no? entre todas...*

A veces era complicado, por ejemplo por el tiempo, yo llegaba rápido, pero como que otras ya se querían ir, entonces se hacía todo rápido, por ese lado si era complicado platicar, a veces no te enterabas de algunas cosas, luego decidían o sucedían algunas cosas en la mañana, que se les olvidaban decirnos, y luego era estar preguntando.

llevaba una bitácora, en donde se apuntaba lo que se hacía, aunque no todo, así que mejor yo después, **llegaba** desde la mañana, **fuera de mi horario, para** estar todo el tiempo y **enterarme** de todo, igual para actividades especiales, llegaba temprano y me estaba todo el día.

M: Y después de esa escuela ¿ya entraste a ésta?

D.C: No, antes, también estuve en una privada en la mañana y de ahí ya me pasaba a la de horario mixto.

M: Ahí ¿cómo llevaban la gestión educativa?

D.C: Era diferente, llevaban otro programa, apenas empezaban aplicar el PEP 2011 [Programa de Educación Preescolar], casi no lo conocían, con ellas era un poco apoyarlas, porque ellas llevan otro tipo de programa particular, ahí trabajan los cuadernos, libros... era diferente.

M: Y ¿Cómo se organizaban?

D.C: Yo trataba de relacionar ambos programas y ayudar a las demás maestras, para trabajar, con lo que sabía y conocía en la otra escuela, bueno no eran realmente maestras mmm... más bien eran auxiliares, no tenían la licenciatura.

La que llevaba las cosas era realmente la direc. Como éramos nada mas tres, no era muy complicado, atendíamos maternal, preescolar uno y dos, la directora era quien se

...Se llevaba una bitácora, en donde se apuntaba lo que se hacía, aunque no todo, así que mejor yo después, llegaba desde la mañana, fuera de mi horario, para estar todo el tiempo y enterarme de todo, igual para actividades especiales, llegaba temprano y me estaba todo el día.

▪ [Revisar lineamientos respecto a las funciones y horarios de cada uno de los actores educativo en los diferentes modalidades de educación preescolar]

▪ [Tiempo y disposición personal como factores claves que intervienen en las formas de participación]

FORMAS DE ORGANIZACIÓN II

• De regreso a éste tema [ver pág.4], la maestra Eli refiere:... *también estuve en una privada... Era diferente, llevaban otro programa, apenas empezaban aplicar el PEP 2011[Programa de Educación Preescolar], casi no lo conocían, con ellas era un poco apoyarlas, porque ellas llevan otro tipo de programa particular, ahí trabajan los cuadernos, libros... era diferente... trataba de relacionar ambos programas y ayudar a las demás maestras, para trabajar, con lo que sabía y conocía en la otra escuela, bueno no eran realmente maestras mmm... más bien eran auxiliares, no tenían la licenciatura.*

La que llevaba las cosas era realmente la direc. Como éramos nada mas tres, no era muy complicado, atendíamos maternal, preescolar uno y dos, la directora era quien se encargaba de tercero, como era una escuela chiquita, había pocos niños, como 15, no eran muchos; ella

encargaba de tercero, como era una escuela chiquita, había pocos niños, como 15, no eran muchos; ella atendía al mismo tiempo el grupo y la dirección, ya si tenía que atender algo, otra nos quedábamos con su grupo un rato, en lo que ella atendía. Los espacios eran muy pequeños, los salones eran pequeños, como la mitad del de canto y juegos. [mueve la mano derecha señalando en horizontal el espacio del salón en que nos encontramos]

M: ¿Cómo la biblioteca de éste jardín de niños? [señalo el espacio, más pequeño adjunto destinado como biblioteca]

D.C: Un poco más grande, pero si eran más pequeños que los salones de aquí, era como una casa adaptada.

M: Y ¿cómo fue cuando llegaste a éste jardín?

D.C: Era como nuevo, al convertirse en jornada ampliada, la mayoría éramos personal nuevo, solo quedaban de antes, la maestra Soco [la directora] y Claudia [otra maestra frente a grupo] todo el demás personal se cambió, todas las demás éramos nuevas.

M: ¿Cómo era la forma de organizarse?

D.C: Era diferente, ya más completo / No tenía que hacer como en la otra escuela en donde me iba desde temprano para llegar en la mañana y estaba todo el día para enterarme, porque si no, yo no sabía bien como se hacían las cosas; aquí ya veía lo que

atendía al mismo tiempo el grupo y la dirección, ya si tenía que atender algo, otra nos quedábamos con su grupo un rato, en lo que ella atendía...

- [Analizar aspectos curriculares y lineamientos organizativos para escuelas públicas y privadas]
- [Reitera el trabajo colegiado como parte de formación continua (ver escrito previo) y el papel de la directora como coordinadora del proceso de gestión (p. 4)]
- [Destaca el número de alumnos, grupo y personal como factor para mejorar o dificultar el proceso de gestión]

FORMAS DE ORGANIZACIÓN III

• En continuación al mismo tema [ver p. 4 y 6] en un centro educativo diferente [el actual], la maestra Eli menciona: ...en **jornada ampliada, la mayoría éramos personal nuevo, solo quedaban de antes, la maestra Soco [la directora] y Claudia [otra maestra frente a grupo] todo el demás personal se cambió, todas las demás éramos nuevas...**

• **Era diferente, ya más completo / No tenía que hacer como en la otra escuela en donde me iba desde temprano para llegar en la mañana y estaba todo el día para enterarme, porque si no, yo no sabía bien como se hacían las cosas; aquí ya veía lo que hacían y cómo lo**

hacían y cómo lo hacían, las maestras, los padres y los niños.

M: Te entiendo, yo también empecé en un jardín de niños con horario mixto y doblaba turno.

En tu escrito, también mencionas que es importante que todos participemos en el proceso de gestión. ¿Cómo observas que participan cada uno dentro del jardín de niños?

D.C: Bueno, pues ahorita tratamos de organizarnos entre todas, que estemos todas presentes, sobre todo en las juntas/ Aunque algunas se van temprano/ pero buscamos que todas las maestras estemos juntas, también las especialistas, que lleguemos a acuerdos / y también por ejemplo tratamos cosas de los niños, como dificultades, para que todas estén enteradas de lo que pasa.

M: En cuanto al personal directivo ¿cómo ves su participación?

D.C: La **directora nos hace participar** [sonríe] divide lo que se va ha hacer en la junta de consejo y nos lo reparte, *a ti te toca esto, a ti esto, ésta es tu parte, ahora júntense con las demás*, como que a cada una nos asigna una tarea.

M: Y ¿el resto del personal administrativo?

D.C: A pues ya ves que **dos casi acaban de llegar**, apenas se van integrando, vamos a ver qué pasa, sobre todo con la subdirectora

hacían, las maestras, los padres y los niños.

▪ [Discurso implícito como posibles diferencias respecto a los otros centros educativos: mayor número de actores educativos y una sola maestra a cargo de cada grupo, así como tiempos compactados]

FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN II

• Respecto a la continuación de éste tema [ver p.5], referente en especial a las docentes y especialistas, la maestra Eli menciona: **...tratamos de organizarnos entre todas, que estemos todas presentes, sobre todo en las juntas/ Aunque algunas se van temprano/ pero buscamos que todas las maestras estemos juntas, también las especialistas, que lleguemos a acuerdos / y también por ejemplo tratamos cosas de los niños, como dificultades, para que todas estén enteradas de lo que pasa.**

• En cuanto al **personal directivo** comenta: **La directora nos hace participar** [sonríe]**divide lo que se va ha hacer en la junta de consejo y nos lo reparte...** como que a cada una nos asigna una tarea.

Samanta, que es la que apenas acaba de entrar. En cuanto a Norma [ex Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)] ya ves, a veces entra a las juntas por un rato, luego se sale, va y viene,[mueve su mano en horizontal, aludiendo a como se mueve la ATP] o se la pasa capturando en la computadora.

M: En cuanto a los familiares de los alumnos, ¿cómo participan?

D.C: Bueno, las de primero y segundo son las que más participan / aunque no tanto/ las de tercero, menos, casi no quieren venir. La semana pasada por ejemplo, que tuvimos actividades con los padres, los cité con tiempo, les puse letreros y de todas formas casi no vinieron; solo asistieron trece y dos de ellos sin papas.

M: ¿Por qué pasará esto?

D.C: No sé, si porque trabajan, falta de interés. Muy pocos vienen, a veces si les insistes, prefieren no traer a los niños, para no asistir ellos.

M: Es un riesgo. / En cuanto al personal especialistas, ¿cómo vez su participación en el proceso de gestión?

D.C: Bueno, ahora ya **cambiaron a la especialista** de CAPEP [Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar] por la de USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular]. La enviaron casi desde principio de ciclo escolar; nos dio

•Concerniente al demás **personal administrativo** observa: *...dos casi acaban de llegar, apenas se van integrando, vamos a ver qué pasa... En cuanto a Norma [ex Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)] ya ves, a veces entra a las juntas por un rato, luego se sale, va y viene, o se la pasa capturando en la computadora.*

•En referencia a las **familias de los alumnos** identifica lo siguiente: *...las de primero y segundo son las que más participan / aunque no tanto/ las de tercero, menos, casi no quieren venir. La semana pasada... los cité con tiempo, les puse letreros y de todas formas casi no vinieron; solo asistieron trece y dos de ellos sin papa [tiene 33 alumnos inscritos]... No sé, si porque trabajan, falta de interés. Muy pocos vienen, a veces si les insistes, prefieren no traer a los niños, para no asistir ellos.*

▪ [Investigar formas de integrar a los familiares de los alumnos a los centros educativos o como muchos les designan en base a la costumbre, "integración de los padres de familia a las escuelas"]

• Al ahondar un poco más en las formas de participación de las **especialistas**, comenta: ***cambiaron a la especialista de CAPEP [Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar] por la de USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular]. La enviaron casi desde***

a llenar unos formatos a todas, según para ver qué tipo de niños teníamos, si eran visuales, auditivos o algún otra forma, todas se los entregamos, pero hasta la fecha **no nos da respuesta** de ello [expresión de inconformidad], yo no sé qué tipo de niños tengo, no me dijo nada [levanta los hombros]. También **se tomó el acuerdo, pero porque la directora le dijo**, que nos diera recomendaciones para atender a los niños con alguna dificultad especial y que entrara a los grupos a observarlos y darnos sugerencias, porque ella solo citaba a papás, pero no veía ni trabajaba con los niños. Según se programaron fechas, a mi me habían dado una, pero a la mera hora se prefirió dar prioridad a tercero y me quitaron la cita, se la dieron a Eva [maestra de tercer grado], y ya no me dieron nada [expresión gestual de molestia]; a Norma [maestra del grupo de primer grado] y a mí no nos atiende, aunque yo traté de canalizar a tres niños, a Luis, Maite, Jordán y otro niño nuevo, Sebastián.

M: Claro yo también observé casos especiales en ellos, el ciclo pasado [eran mis alumnos] y traté de canalizarlos, pero como era primero solo aceptaron a Jordan

D.C: Pues ahora ni a él [expresión de molestia y resignación, moviendo los brazos y cabeza] Solo atiende a algunas, se supone que se repartieron los días de la semana para que

*principio de ciclo escolar; **nos dio a llenar unos formatos a todas, según para ver qué tipo de niños teníamos... pero hasta la fecha no nos da respuesta** de ello [expresión de inconformidad].... También **se tomó el acuerdo, pero porque la directora le dijo, que nos diera recomendaciones para atender a los niños con alguna dificultad especial y que entrara a los grupos a observarlos y darnos sugerencias, porque ella solo citaba a papás, pero no veía ni trabajaba con los niños.** Según se programaron fechas, a mi me habían dado una, pero a la mera hora se prefirió dar prioridad a tercero y me quitaron la cita... y ya no me dieron nada [expresión gestual de molestia]; a Norma [maestra del grupo de primer grado] y a mí no nos atiende, aunque yo **traté de canalizar a tres niños...Solo atiende a algunas**, se supone que se repartieron los días de la semana para que nos vea en la mañana antes de que lleguen los niños, pero **a Norma y a mí nos marginaron.** / Aunque **al parecer a las que atiende no les ha ayudado mucho**, dice Eva [maestra de tercer grado] que **las recomendaciones que le dio no le sirvieron.***

...casi ninguna especialista asiste a las juntas, ni la ticher [mtra. De inglés] aunque la mtra. Soco las invite.

• [No hizo mención de la especialista en educación física y la de acompañamiento musical]

nos vea en la mañana antes de que lleguen los niños, pero a Norma y a mí nos marginaron. / Aunque al parecer a las que atiende no les ha ayudado mucho, dice Eva que las recomendaciones que le dio no le sirvieron.

M: ¿Participa en el proceso de gestión?

D.C: No, casi ninguna especialista asiste a las juntas, ni la ticher [mtra. De inglés] aunque la mtra. Soco las invite.

M: Los trabajadores ¿cómo participan?

D.C: Ellos varían, el señor Jorge [*Conserje*]a veces, si le hablas bonito, tienes que estar insistiendo, Don Gustavo, casi no y desde que llegué me ha tocado trabajar con él, una vez me iban a cambiar con el señor Jorge, pero ya no se dio, me sigue don Gustavo.

M: Con todo esto que me contaste, ¿en qué consideras que se debe mejorar el proceso de gestión? y ¿cómo?

D.C: En cómo se organizan los grupos, que nos tomen en cuenta a las maestras, que no sean tan grandes, porque si quieren que realmente se dé una mejor atención a los alumnos, es mejor con menos o que hubiera alguien de apoyo, ya que nos piden mucho trabajo administrativo, al mismo tiempo que atendemos a los niños y así no nos da tiempo. Como ahora que nos piden la evaluación personalizada, si se nos hizo pesadito, era dar el informe familia por familia.

• Por último en cuanto a los trabajadores de limpieza, mantenimiento y cuidado, platica: *Ellos varían, el señor Jorge [Conserje]a veces, si le hablas bonito, tienes que estar insistiendo, Don Gustavo [trabajador manual], casi no y desde que llegué me ha tocado trabajar con él...*

• [Al parecer por lo mencionado, aunque intenten integrar a todos los actores educativos, sobre todo la directora, quienes más participan en el proceso de gestión es ella y las docentes de grupo, en menor grado las especialistas y parte del personal administrativo. Padres y personal de limpieza, casi no.]

• [Faltó indagar sobre las formas de participación de los alumnos en la gestión, requiero acordar tiempos, para realizarlo]

OBSERVACIONES PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA I

• En éste aspecto, la maestra Eli recomienda: *En cómo se organizan los grupos, que nos tomen en cuenta a las maestras, que no sean tan grandes... si quieren que realmente se dé una mejor atención a los alumnos, es mejor con menos o que hubiera alguien de apoyo, ya que nos piden mucho trabajo administrativo, al mismo tiempo que atendemos a los niños y así no nos da tiempo...*

• [Analizar lineamientos para la conformación de los grupos]

FORMAS DE ORGANIZACIÓN IV

M: ¿Cómo la realizaron? ¿Citaron a los padres en diferentes días antes o después del horario de los niños? ¿Cómo se organizaron?

D.C:No, fue todo en un mismo día, elegimos una fecha y se dio una hora diferente a cada familia, cada diez minutos, pero nos resulto muy cansado y algo repetitivo.

M: ¿Lo hacían al mismo tiempo que atendían al grupo, lo repartieron o alguien más se quedó con ellos?

D.C: Se quedaron las practicantes con ellos, mientras nosotras atendíamos a los papás en las dos ocasiones

M: Ahora que ya no están las maestras en formación, ¿cómo le van a hacer?

D.C: No sé, tal vez otra vez se haga de forma general, con todos los padres.

M: A manera de cierre de ésta entrevista, después de toda la trayectoria que me narraste ¿Qué es para ti la gestión educativa?

D.C:La gestión educativa abarca ahora sí que toda la organización de todo el plantel, las actividades que se realizan, los tiempos, espacios, materiales, como se distribuye todo. Involucra a todo el personal, desde el director, los docentes, el trabajo con los padres y alumnos, el trabajo que va a realizar cada quien, para llevar a cabo todo lo organizado.

M: ¿Cómo sientes la integración de la comunidad en el jardín de niños?

• Respecto a la continuación de éste tema [ver p.4, 6, 7 y 8], en cuanto a la forma de organizarse para dar a conocer las evaluaciones realizadas a los familiares de los alumnos, así como recomendaciones para apoyar de forma conjunta el desarrollo de los alumnos, la maestra Eli mencionó: *...todo en un mismo día, elegimos una fecha y se dio una hora diferente a cada familia, cada diez minutos, pero nos resulto muy cansado y algo repetitivo...*[Los alumnos] *Se quedaron las practicantes con ellos, mientras nosotras atendíamos a los papás en las dos ocasiones...*[Ahora que ya no están las practicantes] *No sé, tal vez otra vez se haga de forma general, con todos los padres.*

NOCIÓN Y SENTIDO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

• Las nociones personales de la maestra Eli en cuanto a estos aspectos es: *La gestión educativa abarca ahora sí que toda la **organización de todo el plantel**, las **actividades** que se realizan, los **tiempos**, **espacios**, **materiales**, **como se distribuye todo**. **Involucra a todo el personal**, desde el director, los docentes, el trabajo con los padres y alumnos, **el trabajo que va a realizar cada quien, para llevar a cabo todo lo organizado**.*

▪ [Se identifica el **Qué**: Organización de todo el plantel, lo cual incluye, actividades, tiempos, espacios y materiales. / El **Como**: Distribución entre todos de diferentes tareas para llevar a la práctica lo planeado. / Faltó

D.C:Ahorita **entre el personal pienso que hay una buena relación**, digamos que **aunque a veces algunos anden ocupados**, no hay una relación problemática, es un **ambiente tranquilo... estamos en la disposición de trabajar todas parejo**. Ahorita **estamos tratando de integrar a las nuevas.Lo difícil es con los papas** que ya **casi no quieren trabajar**.

M: Hay muchas nuevas, incluida la supervisora

D.C: Si, la maestra Laura. Ella viene a observarnos en el grupo y hablar con los niños y luego nos hace comentarios; también a veces solo viene a revisar papeleo con la maestra Soco.

M: ¿Algo más que te gustaría agregar acerca de la gestión educativa?

D.C: Pues que **valoren que es importante que todos participemos para la organización de las actividades para el bien de los niños y del trabajo**.

M: Muchas gracias Eli, quiero dejar también la puerta abierta por si hay algún aspecto que después consideres importante sobre lo que es la gestión educativa y cómo se lleva a cabo el proceso, me lo puedas comentar y de igual forma solicito tu apoyo para aclarar o complementar, algún aspecto en caso de ser necesario sobre la información que abordamos, reiterando que todo será tratado

el **Para qué**, aunque de cierta forma está plasmado en el escrito inicial que realizó en donde se refiere a un fin común y resultados (Ver p. 1 y 2)]

FORMAS DE ORGANIZACIÓN V (ACTITUDES Y AMBIENTES)

• En cuanto a estos elementos la maestra Eli menciona: *Ahorita **entre el personal pienso que hay una buena relación... aunque a veces algunos anden ocupados, no hay una relación problemática, es un ambiente tranquilo... estamos en la disposición de trabajar todas parejo... estamos tratando de integrar a las nuevas. Lo difícil es con los papas que ya casi no quieren trabajar.***

FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL PROCESO DE GESTIÓN III

Con respecto a la supervisora la maestra Eli comenta: *...Ella viene a **observarnos en el grupo y hablar con los niños y luego nos hace comentarios; también a veces solo viene a revisar papeleo con la maestra Soco.***

OBSERVACIONES PARA MEJORAR LA GESTIÓN EDUCATIVA II

• Para complementar éste tema [viene de la p. 11], la maestra Eli recomienda: *...que **valoren que es importante que todos participemos para la organización de las actividades para el bien de los niños y del trabajo.***

▪ [Trabajo colaborativo y gestión de tipo rizomática]

▪ (Agradecimiento, despedida y negociación para continuar)

<p>con suma confidencialidad y que posteriormente veremos la forma de utilizar la información que todas me proporcionen, si me lo autorizan, para, cómo pusiste al cierre de tu escrito, <i>modifiquemos</i> lo que se requiera para mejorar el proceso de gestión educativa.</p> <p>D.C: Claro Mari, ojalá.</p> <p>M: Gracias</p>	<p>colaborando en el proyecto de investigación)</p>
--	---

ANEXO IV

ACTORES EDUCATIVOS DEL JARDIN DE LAS MARAVILLAS (J.M.)											
CATEGORÍA DE GRUPO	SEUDÓNIMO	FUNCIÓN O PUESTO	FORMACIÓN PROFESIONAL		AÑOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO			TIPO DE INFORMACIÓN BRINDADA			
			LUGAR	NIVEL DE ESTUDIOS	EN C.E.	EN LA SEP	EN EL J.M	E N	C H	O	D E
I	Banquita	Acompañante Musical	INBA	Lic.	19	19	18	X	X	X	X
	Coneja Blanca	Doc. de grupo	ENMJN	Maestría	20	20	14	-	X	X	-
	El Sombrero	Conserje	SEP	Secundaria	20	20	15	X	X	X	X
	Lirón	Personal de limpieza	SEP	Secundaria	25	25	15	-	X	X	-
II	Reina de Corazones	Directora	ENMJN	Normal Técnica	27	27	10	X	X	X	X
	Flor del Jardín	ATP	ENMJN	Normal Técnica	26	26	9	X	X	X	-
	Romina	Doc. de grupo	ENMJN	Normal Técnica	17	27	7	X	X	X	X
III	Corazones	Beca Maestría	ENMJN UNAM	Normal Lic.	7	5	2	-	-	-	X
	Diamantes	Doc. de grupo	ENMJN	Normal Lic..	15	5	5	X	X	X	X
	Picas	Doc. de grupo	Normal Privada	Normal Lic.	14	10	7	-	-	X	X
	Trébol	Doc. de grupo	IPN	Ingeniería	8	6	6	X	X	X	X
IV	Dodo	Doc. de inglés	IPN	Lic.	20	4	4	-	X	X	-
	Liebre	Doc. DeEduc. Fis.	ESEF	Maestría	17	17	5	X	X	X	X
	Alumnos	Alumno	-	-----	---	---	--	X	X	X	X
	Familiares de alumnos	Familiar	-	-----	---	----	----	X	X	X	X
V	Mariposa	Especialista	ENE	Lic.	3	3	1	-	-	X	X
	Tweedledum	Subdirectora en Gestión	ENMJN	Lic.	22	22	1	-	-	X	X
	Tweedledee	Doc. de grupo	ENMJN	Lic.	21	21	1	X	X	X	X
VI	Cheshire	Supervisora	ENMJN	Maestría	25	25	1	-	X	X	-
	Rey de Corazones	Coordinación 3 de Preescolar	-	-----	----	-----	----	-	X	X	-

*EN: Entrevista **CH: Charla ***O: Observación ****DE: Documento Escrito

➤ Solo se trata de los actores que laboran en el centro educativo. Falta la información sobre los alumnos y los familiares de éstos al poseer características diferentes, aun y cuando también se realizó entrevista a dos de cada uno de los grupos faltantes

ANEXO V

Propósitos y conceptos curriculares de la educación preescolar

*...situaciones diferentes
requieren prácticas distintas
Pozner*

Antes de entrar de fondo con el análisis curricular, trataré de clarificar un poco los propósitos y conceptos curriculares postulados institucionalmente en torno a la gestión en el ámbito de la educación básica, así como algunos cuestionamientos a los cuales me enfrenté en un inicio de la investigación.

Como mencionaba en la introducción, existen muchas teorías diversas que podrían causar confusión al intentar conectarlas entre sí, las cuales conocí de manera paulatina a través del curso correspondiente a la asignatura de Institución y Currículo, tales como las *técnicas, prácticas y críticas* referentes a éstos aspectos educativos (Castro, 2004). En ocasiones ante la gran cantidad de postulados curriculares institucionales y constantes modificaciones, hay quienes pueden caer en la tentación de decidir ignorarlas, para no tener que ocupar más parte de su tiempo en comprenderlas y adecuarlas, prefieren continuar con lo ya conocido y trabajado, pero entonces se corre el riesgo de realizar acciones sin fundamentos reconocidos actuales para legitimar su punto de vista y formas de actuar. Si nos casamos solo con una sola teoría, nuestra visión y campo de acción se limitan. Ante lo expuesto me surgió la duda ¿Qué hacer ante tantas y variadas teorías de currículo? ¿Cuáles emplear para el análisis sobre la gestión en nivel preescolar?

Con Pozner (2004) encontré la respuesta, a través de su propuesta referente al *eclecticismo reflexivo*, el cual se basa en el supuesto de que no existe una respuesta única para *todo* o fórmula mágica, aun y cuando sean o parezcan muy similares las situaciones u objetos, éstos en realidad son únicos y especiales, con características concretas diferentes de lo demás, por lo cual como el propio autor escribe *situaciones diferentes requieren prácticas distintas* (p.4), y por tanto la evaluación crítica de los diferentes elementos de cada teoría para retomar solo algunos elementos concretos coincidentes con nuestro objeto de estudio; es decir, retomar las teorías no por completo, sino solo los elementos útiles para el caso concreto.

En el mismo sentido de la existencia de diferentes corrientes teóricas curriculares, se encuentra el aspecto de las múltiples definiciones del término, las cuales varían de acuerdo a diferentes perspectivas. El currículo puede ser tomado como *medio*, *fin* o un *plan* para realizar y comunicar el acontecer en el proceso educativo (Pozner, 2004:5). De manera particular, considero los tres elementos importantes para definir el currículo, pero que al mismo tiempo no se puede hablar de una sola definición válida, dada la existencia de distintos tipos de currículos.

Sin embargo, aún y cuando planteo que no existe una definición única del currículo, Pozner retoma siete conceptos comunes para todo tipo de currículo, los cuales son: *alcance y secuencia* [matriz de objetivos por grados], *programa de estudios* [plan para un curso concreto completo, incluye fundamentos, temas, recursos y evaluación], *esquema de contenidos* [lista de tópicos a cubrir], *estándares* [conocimientos, habilidades y actitudes deseables al término], *libros de textos* [materiales educativos guías], *ruta de estudios* [serie de cursos a completar] y *experiencias planteadas* [vivencias concebidas para apoyar el desarrollo de los estudiantes](p.6-7). Aspectos que más adelante retomo.

Por último, antes de empezar el análisis curricular concreto de la gestión educativa en nivel preescolar, presento los cinco currículos concurrentes identificados también por Pozner, *el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional* (p. 13-14), los cuales retomaré al considerar que no todo lo sucedido en el ámbito educativo puede ser atribuido a un solo tipo de currículo, como es el oficial, pues quienes constituimos el ámbito educativo no somos máquinas programadas con exactitud, sino personas llenas de aspectos subjetivos, así como de políticas y elementos sociales y culturales circundantes.

Una vez clarificada mi postura y algunos elementos básicos a tomar en cuenta para el análisis curricular, daré paso a la presentación del surgimiento del nivel preescolar como centro educativo formal y con ello de un currículum correspondiente que debiera apoyar, los medios y fines de éste nivel formativo, además de proponer las formas de cómo realizarlas.

Antecedentes políticos, sociales e históricos curriculares del nivel educativo preescolar actual

*Nada llega sin un conflicto.
La lucha no crea nada por si misma, sólo limpia el aire.
Deben plantarse nuevas semillas para que germinen y crezcan,
si es que queremos que florezca el árbol de la humanidad.
No podemos arrancar el presente del pasado o del futuro.
Pasado, presente o futuro son la Trinidad del tiempo.
¡En los niños están las semillas del futuro!
Federico Froebel*

Los orígenes de la educación preescolar se remontan a la última década del siglo XIX, cuando se crea la primera escuela de párvulos para hijos de obreros de entre tres y seis años de edad, con una propuesta curricular, basada en las ideas de Pestalozzi y Froebel, sustentaban cómo a través del juego se pueden brindar lecciones instructivas y preparatorias que apoyan el desarrollo natural de los niños; tal y como sucede en los jardines, en donde a través del cuidado y dedicación de los jardineros, las plantas adquieren un óptimo desarrollo y alcanzan todas sus potencialidades, con amor y paciencia.

Ante la analogía con lo que sucede en los jardines, surgió el nombre de *Jardines de Niños* para éste nivel educativo, en donde inicialmente el currículum era determinado de una forma más abierta y libre para que cada uno de los alumnos se desarrollara a su ritmo y las maestras especialistas, cumplieran la función de jardineras y un tanto de madres suplentes, por ello la selección exclusiva de solo mujeres para tales tareas, con la intención de favorecer la transición del hogar al sistema netamente escolarizado, como era la educación primaria, en donde perfeccionarían lo desarrollado en el preescolar.

Aún y cuando el crecimiento del nivel educativo para la primera infancia en ese entonces fue lento, a través de intentos aislados, los primeros postulados curriculares nos llevan a cuestionar el actual acontecer con un currículum, como veremos más adelante, que postula ser abierto y flexible para la atención a la diversidad; pero al mismo tiempo a través de las evaluaciones institucionales realizadas al final del cada ciclo escolar, orillan a éste nivel a convertirse cada vez más en una educación netamente escolarizada y lineal, con lo cual disuelven el

sentido original de éste nivel educativo, lleno de alegría y libertad, contrario a las presiones y estrés precoz ocasionado con la actual reforma.

De regreso al desarrollo histórico de la educación preescolar, es hasta principios del siglo XX, cuando a través de una ardua lucha, principalmente de mujeres como Estefanía Castañeda, Bertha Von Glümer y Rosaura Zapata, que a partir de 1903, se lograron establecer más centros educativos con reconocimiento de las autoridades educativas, con propuestas curriculares específicas, para su desarrollo educativo y organización del servicio, además de definir el papel del jardín de niños dentro de la educación general. Así mismo, también se luchó en ese entonces por los recursos necesarios y la extensión del servicio más allá del Distrito Federal; así como la fundación de la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños el 31 de diciembre de 1947, con una formación específica de las educadoras para éste nivel educativo.

Zapata (1951) describe la consumación del proceso de reconocimiento de la educación preescolar en México de la siguiente forma:

No admitimos ya ni la denominación *Kindergarten*, ni mucho menos el barbarismo *kinder* con que se le pretende distinguir. La denominación aceptada es la de *jardín de niños*... Los jardines de niños... son establecimientos de carácter eminentemente educativo, destinados a aprovechar la época de mayor asimilación en la existencia y a ofrecer al párvulo, las oportunidades necesarias para provocar y orientar en él, un desarrollo físico, mental, moral, emocional; que lo capacite para actuar en su vida en la mejor forma posible”.

El [23] de enero de 1942 por decreto del C. Presidente... se reincorporaron a la Secretaría de Educación... aceptó la organización de Unidad Nacional que se le dio en la Secretaría de Asistencia [1937] y creó, para ella, el Departamento de Educación Preescolar, ordenando se fijara en forma definitiva y precisa el papel que el Jardín de Niños tiene dentro del Ciclo General Educativo... (Zapata, 1951)

Como se puede ver dentro del escrito de Zapata, en ese entonces se repudiaron los términos extranjeros, para nombrar el nivel educativo, ante lo cual cabe reflexionar que sucede en la actualidad, sobre todo en los centros educativos particulares, en donde retoman éstos términos considerados barbáricos. ¿Por qué estamos tirando por la borda lo construido a base de esfuerzos y luchas arduas? ¿Abandonamos lo nacional para dar prioridad a lo extranjero?

Sin embargo, en aquel tiempo las luchas continuaron, por lo cual es hasta mediados del siglo XX que se da la consolidación del nivel preescolar y el crecimiento de la cobertura en zonas urbanas en donde ya se encontraba cubierto el nivel de primaria. De igual forma en las últimas tres décadas del siglo, se dio el proceso de expansión que permitió transitar del servicio de cobertura restringida – con atención primordialmente al sector social de clase media- al servicio de cobertura amplia, aún en algunas zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas, creándose nuevas modalidades de la educación preescolar como la indígena y la comunitaria.

También, la última década del siglo XX se encuentra estampada por la dinámica generada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, registrado en mayo de 1992, en donde además de la federalización educativa, se estableció un programa de reformulación de contenidos y materiales educativos de toda la educación básica, principalmente dirigidos para la educación primaria y secundaria. En el caso del nivel preescolar, el Acuerdo estableció que era posible implantar una reforma “casi completa” a través de un nuevo programa.

Como resultado del movimiento de Modernización educativa, surge el PEP (Programa de Educación Preescolar) 1992, el cual retoma el objetivo general del PEP 1979 y del PEP 1981, para favorecer el desarrollo integral del niño y el fundamento de las áreas de desarrollo, los aspectos cognitivo, afectivo y psicomotor. Lo nuevo de éste programa es el aspecto social y la interrelación de todas las áreas de desarrollo entre sí; con lo cual introducen la idea de *globalización*, en donde todos los elementos que componen el desarrollo integral poseen una dependencia mutua.

De igual forma en el PEP 1992, se planteaba que los docentes fueran flexibles y el alumno fuera el protagonista principal del proceso educativo, además de la utilización del método de proyectos propuesta por Kilpatrick dentro de la teoría de la educación progresista, en donde se propone que los alumnos participen en la selección de los temas a tratar. Las unidades temáticas del PEP 1981, son sustituidas por la organización en bloques de las diferentes áreas de desarrollo: expresión artística, psicomotricidad, naturaleza, lenguaje y matemáticas. Así

mismo, en el PEP 1992, se propone la organización de espacios en base a áreas de trabajo (biblioteca, expresión gráfica, naturaleza y dramatización).

Actualmente, la propuesta curricular retoma sus orígenes acerca de la importancia de ser flexibles y de que los alumnos sean constructores activos de su propio desarrollo y aprendizajes; por lo cual proponen a docentes y alumnos actuar de forma conjunta para organizar las actividades educativas, lo cual veo como base importante para la actual propuesta de gestión estratégica, en donde se plantea la participación de todos los actores educativos en el proceso. ¿Cómo pretendemos enseñar o guiar a los alumnos a actuar de forma colaborativa si nosotros mismos no sabemos y no lo ponemos en práctica? Es decir ¿Cómo lograr que los alumnos se organicen entre sí, si nosotros mismos no nos ponemos de acuerdo con los demás actores educativos para organizar el proceso educativo?

Por otro lado, con la introducción de términos internacionales propios de sociedades industrializadas, pero que impactan a la mayoría del resto de las sociedades, como es el caso de la *globalización*, se sientan las bases para la doble cara curricular aludida en un inicio, en donde discursivamente se habla de libertad, autonomía y atención diversificada, pero en la práctica se exige y promueve una educación sumamente dirigida y enfocada a los parámetros internacionales establecidos en base a sociedades en condiciones un tanto diferentes a las nuestras. Se presenta la contradicción entre la práctica de la escuela técnica, versus la escuela crítica, lo cual abordo de forma más detallada en el apartado correspondiente al análisis curricular vigente.

También en ese entonces, la actualización del personal docente de nivel preescolar fue pospuesta, hasta el ciclo escolar 1997-1998, en forma de talleres y cursos para capacitarse en las nuevas propuestas y con ello ayudar a entender las nuevas vertientes y modificaciones. Caso contrario al nivel educativo de primaria y secundaria, quienes tomaron desde 1995 tal preparación para afrontar los nuevos cambios educativos, con una continuidad en el año siguiente. Ante lo acontecido, me surgen las siguientes interrogantes ¿Cómo pretender que se actúe de determinada forma el proceso educativo si no se brindan las herramientas para ello

desde un inicio? ¿Por qué se da prioridad a los niveles de primaria y secundaria sin tomar en cuenta al preescolar?

Tal discriminación da la idea de que se le otorga menor valor a la educación de nivel preescolar, aún y cuando se reconoce científicamente, que los primeros seis años de vida son los más fundamentales para sentar las bases de nuestras formas de ser, aprender y desarrollarnos; es decir, la formación en éste periodo, tiene grandes repercusiones para el resto de los niveles educativos y toda nuestra vida.

En 1999 se estableció un nuevo plan de estudios, para la Licenciatura en Educación Preescolar, en donde, se incorporaron los términos de *campos de desarrollo y competencias*, en lugar de *áreas*; así como la observación y la práctica en los jardines de niños desde el primer semestre de la formación, como elementos claves; lo cual estrechó los vínculos entre las Escuelas Normales y los jardines de niños, además de construir los cimientos para la incorporación del desarrollo de competencias en el mapa curricular para los demás niveles educativos; término que hasta la actualidad suscita mucha confusión con el de competir, pero ello ya lo aclararemos un poco más en el apartado correspondiente.

Al continuar con la historia socio política curricular del nivel preescolar, el 12 de noviembre del 2002, aconteció una de las acciones más importantes de éste ámbito, con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del decreto para reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar.

Eliminación de las indefiniciones legales respecto al sentido de la obligatoriedad y a la duración del ciclo formativo [que se habían mantenido hasta ese entonces]... la educación preescolar constituye un requisito para el ingreso a la educación primaria, en los plazos y con las excepciones establecidas en el propio decreto... [Se] establece con toda precisión la obligación de los padres y tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar...[al igual que] la duración de la educación preescolar [que] no estaba legalmente establecida aunque por tradición se... asumía que abarca tres grados...

a) Los plazos para la universalización...las niñas y los niños de cinco años deben ser atendidos en su totalidad en el ciclo escolar 2004-2005, la población de cuatro años en el ciclo 2005-2006, y la de tres en el ciclo 2008-2009...

- b) *Carácter nacional del plan y programas de estudio...*
- c) La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio [profesionalización]...
(Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003:14-17)

También el 8 de agosto de 2002, se suscribe entre autoridades federales y locales el denominado *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, cuyo propósito es la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se iniciaba el siglo XXI, en donde se plantea lo siguiente:

Impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad. (Rodríguez, 2011:16)

Así mismo, con los propósitos anteriores, en el 2004, como parte del *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*, nace el PEP 2004, en donde se plantea la mejora de la calidad de los servicios, así como el deseo de articular los tres niveles de educación básica, propósitos en lugar de objetivos, el desarrollo de competencias y campos formativos que actualmente se plantean en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. En esta ocasión, al contrario de lo ocurrido en la denominada *Modernización Educativa*, se inicia en nivel preescolar el manejo de desarrollo de *competencias*, al cual se incorporan paulatinamente los otros niveles de educación básica.

También en el PEP 2004, se establece el carácter abierto y flexible como fuente de partida para que los docentes realicen propuestas de desarrollo curricular a partir de las características e intereses detectados en sus alumnos, en comunión con los propósitos planteados en el programa nacional respecto al Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas, además de Desarrollo físico y salud, similar a lo que se plantea actualmente.

Lo anterior trajo consigo varias implicaciones, tales como el otorgar mayor valor e importancia al nivel educativo preescolar, pero también mayor vigilancia e intromisión, lo cual le resta libertad. Actualmente a través de los nuevos requisitos de las autoridades educativas, se trata de transformar cada vez más de un nivel educativo preescolar a uno plenamente escolarizado, bajo normativas que pretenden no solo unificarlo para proporcionar continuidad al desarrollo de los alumnos y un trabajo colaborativo entre los docentes y demás personal de éste nivel educativo, sino también alinearlos con primarias y secundarias, bajo la pretensión de cumplir el mismo tipo de disposiciones, lo cual resta importancia a las diferencias de las etapas de desarrollo por las cuales los alumnos de los tres niveles transitan durante tales periodos. Ello se hace más evidente dentro de los procesos de gestión en las Juntas de Consejo Técnico Escolar (JCTE), con indicaciones y directivas iguales, enviadas por las autoridades federales.

Otra consecuencia lógica de la obligatoriedad del nivel preescolar, sería el de la cobertura a los tres grados que le integran, sin embargo, ello se ha pospuesto cada vez más, ante la falta de los medios necesarios. Lo pertinente sería incrementar el número de escuelas y grupos, así como profesores y salones para las clases, sin embargo por el contrario, las autoridades federales no solo no lo han cubierto, sino inclusive disminuido ante el cierre de escuela y la desaparición de turnos vespertinos, con los cuales se podía atender a más niños.

Sin embargo, en la práctica, tienden a sobresaturar el número de alumnos dentro de un mismo grupo en espacios realmente insuficientes, en los cuales se da prioridad al tercer grado, por lo cual el primero continúa como una realidad solo para un porcentaje pequeño del total de la población.

En éste sentido ¿Cómo podemos hablar de calidad educativa cuando en la realidad a los integrantes del ámbito educativo se les ve no como seres humanos, sino como meros objetos? En donde aún y cuando se diga algo verbalmente, en la práctica se hace lo contrario, lo cual resta importancia a sus procesos individuales y diversos, así como a la atención personalizada y humana.

Pareciera que se pretende cada vez más sustituir a las personas y actividades dinámicas y vivenciales que involucran mayor movimiento, por objetos

inertes e insensibles como son las tabletas o pizarrones electrónicos, los cuales si bien pueden emplearse como una herramienta útil para el proceso de aprendizaje, no resultan efectivas sin una adecuada capacitación, asesoría o guía por parte de una persona experta en ello. De igual forma las herramientas digitales son totalmente incapaces de proporcionar un abrazo cuando los alumnos lo necesitan o ser sensibles a lo que a ellos les ocurre. ¿Qué hacer cuando se quiere dirigir a los centros educativos como meras fábricas?

De forma incongruente y un tanto demagógica, con intereses un tanto ajenos a los meramente educativos, el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció *La Alianza por la Calidad de la Educación*, en donde se comprometieron una vez más a elaborar una reforma curricular, en esta ocasión, enfocada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica y la enseñanza del idioma inglés, elemento a incorporar en el nivel preescolar.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (Rodríguez, 2011:17)

Como se puede ver, en ésta reforma se incorporan, además de los elementos del enfoque por competencias para la vida y desempeño docente el aspecto de *gestión*, como un elemento clave dentro de los procesos educativos eficaces o de calidad; así mismo, la atención individual y a la diversidad: *La Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal...* (Rodríguez, 2011:18).

Con éstos precedentes y aspectos señalados, se inicia la elaboración del actual Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (PEEB 2011) y el PEP 2011, el cual analizaré en el siguiente apartado.

Análisis curricular del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 y el Programa de Preescolar 2011

Antes de empezar el análisis curricular del plan y programa vigente para nivel preescolar, para comprender mejor lo que realizaré a lo largo de éste apartado, mostraré parte de la definición otorgada por Pozner (2004) referente a éste aspecto.

El análisis curricular es un intento por desglosarlo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que éstas se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometieron, quienes lo elaboraron, así como las implicaciones de ello (p.15)

Como Pozner propone, analizo los diferentes componentes del actual currículo de educación preescolar, desde su surgimiento y elaboración, aspectos legales, propósitos y principios básicos, situaciones de aprendizajes, materiales y formas de evaluación propuestas; para lo cual también retomo los siguientes cuestionamientos, igualmente propuestos por la misma autora en pos de vislumbrar las razones detrás de éste currículo: *¿El currículo tiene una agenda oculta?; ¿a los intereses de quién sirve el currículo?; y ¿qué conocimiento queda incluido y excluido del currículo? (Dentro del prólogo de Díaz Barriga, 2004: XVIII)*

Una vez clarificado en qué consiste el análisis curricular y la forma en cómo lo llevo a cabo; iniciaré por narrar como las transformaciones socioculturales y económicas en los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI, no solo de nuestro país, sino a nivel mundial, con movimientos neoliberales y globalizadores.

De igual forma se desarrolló una sociedad cada vez más grande y diversa, con nuevas estructuras familiares, lo cual provocó en las autoridades políticas y educativas de nuestro país, considerar el modelo curricular educativo vigente como algo agotado, que ya no respondía a las condiciones presentes y futuras consideradas por ellos y, claro ésta, por el ámbito internacional; lo cual marcó para ellos la necesidad de continuar la *Reforma Integral de la Educación Básica*(RIEB) a través (según ellos mismos) de diagnósticos internos, pero sobre todo de experiencias y visiones internacionales, enfocadas a saberes principalmente industriales, deseables para nuestra nación, como parte de los intereses explícitos

e implícitos de la sociedad industrial capitalista dependiente dentro de la cual nos encontramos.

Como respaldo legal se tomó de base el artículo 3º (específico del sector educativo), respecto a la gratuidad y laicidad, con la incorporación del término de *calidad*, a través de reformas al mismo artículo, las cuales otorgaron mayor énfasis a este aspecto sobre los otros dos, y aún sobre el artículo 2º, respecto a la composición pluricultural de nuestro país, también retomada. De hecho, estos dos aspectos discursivos y legales, en la práctica han dado pie a la ambigüedad educativa, que nos pide por un lado, atender y respetar la diversidad de procesos de desarrollo, pero sin embargo evalúan y nos exigen resultados iguales para todos (uniformidad versus diversidad).

Otro elemento del PEEB 2011 presente dentro de la RIEB, es el proceso de elaboración, el cual refiere un arduo trabajo realizado en el periodo de marzo de 2007 a junio de 2011; tiempo durante el cual se acudió a la colaboración de especialistas de centros académicos considerados de alto nivel, nacionales y de entidades federativas, para actualizar perspectivas, aprendizajes esperados, contenidos y materiales educativos para los tres niveles que comprenden la educación básica, de acuerdo a la pertinencia, gradualidad y coherencia interna, así como al enfoque inclusivo y plural.

Así mismo en la presentación de la RIEB se refiere la creación de consensos sociales sobre el currículo, entre la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, las autoridades educativas locales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, así como algunas instituciones públicas, sociales, académicas, y empresariales, además de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Estudios Educativos y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa, y Heurística Educativa. De esta forma, la RIEB utiliza todas las instituciones nombradas como un medio para respaldar el sentido de pertinencia y calidad de la nueva propuesta y la elaboración de los materiales pertinentes para la atención en educación básica. Acaso no dice el viejo y conocido refrán ¿Quién a muchos amos sirve con alguno queda mal? Con mucho más razón cuando las visiones empresariales resultan disímiles con los aspectos humanistas postulados.

También al respecto, se reconoce de forma explícita la elaboración y validación de la RIEB, con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para ahondar y evaluar el manejo de las Ciencias; así como de la Universidad de Nueva York y del Consejo Australiano para la Investigación Educativa, para la evaluación del Plan y los programas de estudio y los libros de texto correspondientes a los niveles de primaria y secundaria. De igual forma, también se menciona que se acudió a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), para la elaboración de estándares educativos referentes al desempeño curricular, de gestión escolar y docente; así como al Instituto de Educación de la Universidad de Londres, para enriquecer los estándares curriculares.

Por su parte, para la elaboración de las evaluaciones institucionales, se retoman las recomendaciones de organismos internacionales, como son el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los cuales poseen una visión más empresarial que otras organizaciones participantes para definir los estándares deseados del plan y programa de estudio, lo cual hace comprensible la disparidad existente, como he postulado.

El largo y arduo desarrollo, para la conformación curricular actual, coincide con la forma propuesta por Tyler (1982), quien plantea como parte importante de un currículo, la elaboración de objetivos, que deben ser el resultado de un estudio minucioso de los estudiantes, de la sociedad actual y temas relevantes detectados por especialistas, al tomar en cuenta la filosofía de la institución y conocimientos de la sociología del aprendizaje. Sin embargo habría que cuestionarnos si lo descrito es algo real o solo una falacia fabricada para validar el currículo actual.

Existen diversos comentarios contrapuestos entre sí respecto a la participación nacional para la construcción del actual currículo de educación básica, pues mientras hay testimonios de algunos especialistas acerca de lo aportado por ellos, también se hallan comentarios de algunos maestros, referente al tiempo insuficiente proporcionado para analizar y proponer sobre el currículo vigente, tras lo cual se presentaron conclusiones no acordes con lo realmente tratado en estos espacios de discusión, como si fueran conclusiones ya construidas previamente. De

hecho, aún los especialistas mencionan que las correcciones recomendadas para realizarse, aún no se han efectuado.

De regreso al análisis de los elementos constituyentes del currículo actual, el término de *objetivos* empleado por Tyler (1949), en el programa actual se sustituye por *propósitos* y el *plan de estudios* es abierto a través de solo la señalización de *campos formativos* por *competencias para la vida*. El Diccionario de Ciencias de la Educación (2010), plantea cómo los *objetivos* se refieren a *conductas observables* y fijas, sin aceptar resultados diferentes o no palpables, coherente con la evaluación tradicional o técnica, como la planteada por Castro (2004), la cual es de tipo cerrado, como las pruebas institucionales que no se fijan en el proceso, sino solo en los resultados finales.

En cuanto a la palabra *propósito*, la doctora Rojas Samperio (2015), explica que se refieren más a aspectos deseables a obtener a través de un proceso, lo cual no indica algo forzoso, es decir, presentan mayor flexibilidad para modificarse de acuerdo a las características del proceso y los elementos a intervenir, en correspondencia a la corriente constructivista de desarrollo y a la práctica. Castro (2004) menciona la evaluación en base a la interpretación de situaciones concretas, para tomar decisiones, como un proceso de deliberación informado y prudente para interpretar situaciones, como ejes de la tarea.

Con respecto al término de *competencias*, en el Diccionario de Ciencias de la Educación, se manejan como una serie de elementos que integran una actividad observable y medible, similar a los objetivos, pero con una visión aún más integral como la de los propósitos, al tomar en cuenta el desempeño de los alumnos dentro de su entorno y contexto, con base en la aplicación de un significado o significados de aprendizaje, contruidos a través de las propias experiencias de éstos, lo cual se identifica más dentro de la corriente crítica del desarrollo, en donde Castro (2004), plantea la emancipación de los seres humanos a través de la creación de significados propios, así como la producción de un *movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción* (Freire, 1974:31).

En el PEP 2011, se establecen los *propósitos* como el principal componente de articulación entre los tres niveles de la Educación Básica al relacionarse con los rasgos del perfil de egreso, referentes a su vez al tipo de competencias que se desean desarrollar en los alumnos de Educación Básica.

Por su parte en el PEEB 2011, se establecen cinco aspectos básicos de las, *competencias*: el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y para la vida en sociedad. En concordancia, el perfil de egreso plantea diez rasgos deseables para los estudiantes al término de la Educación Básica, mediante el desarrollo de competencias para la vida, que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desenvolverse favorablemente en cualquier ámbito en donde continúen su desarrollo.

1. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.
2. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
3. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
5. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
6. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
8. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
9. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
10. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

(Rasgos del perfil de egreso de educación básica, SEP, 2011:39-40)

Sin embargo éstos elementos planteados acerca de los propósitos y competencias propios de la postura crítica de la educación, chocan con la visión de objetivos de las evaluaciones oficiales llevadas a cabo al final del ciclo educativo, las cuales nos piden tomar en cuenta en el proceso de gestión, para determinar nuestras acciones a lo largo del siguiente. Un ejemplo claro de ello es el postulado de que la educación preescolar no tiene como propósito la escritura y sin embargo en las pruebas institucionales, se realizan dictados y se pide no solo escribir a los niños de éste nivel educativo, sino también redactar historias. En éste sentido podemos hablar de un currículo oculto al cual cada vez se le da mayor peso frente al legalmente instituido.

Gubernamentalmente, *definen el PEEB 2011*, como un instrumento de carácter *nacional*, en el sentido que es aplicable a todos los ciudadanos del país; *global*, en cuanto al propósito de desarrollar un ser universal, capaz en cualquier lugar del planeta; y con *equidad*, referente al respeto y atención a la diversidad existente dentro de las escuelas; democrático, al plantear el desarrollo de valores y actitudes como el diálogo, el respeto, la igualdad y la libertad con responsabilidad, así como la búsqueda de acuerdos, inclusión, pluralidad, tolerancia y participación.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (SEP, 2011:25)

Una diferencia fundamental de los programas anteriores con el PEP 2011, se encuentra la *vinculación* más explícita con los otros niveles de educación básica, primaria y secundaria, por medio del PEEB 2011 el cual rige de forma curricular los tres niveles y trae consigo la doble implicación ya vislumbrada en el apartado anterior, respecto a un trabajo más coordinado y homogéneo, pero también con una visión menos acorde a las diferencias de las etapas de desarrollo de los alumnos en cada nivel; lo cual, si bien no se muestra de forma tan explícita dentro de los programas de cada uno de éstos niveles, si es evidentes dentro del proceso de gestión que analizaremos de forma más detallada en el apartado siguiente, respecto

a las directrices proporcionadas para llevar a cabo las Juntas de Consejo Técnico Educativas (JCTE).

Otro aspecto relevante por su implicación directiva del proceso educativo, son los *principios pedagógicos* los cuales sustentan el PEP 2011 y el PEEB 2011, al igual que en programas antecesores. Su propósito es centrar la atención en los alumnos y sus procesos de aprendizaje, para lo cual recomiendan, planificar en ese sentido y generar ambientes adecuados; trabajar de forma colaborativa (hora no solo con los alumnos, sino también con el resto de los actores educativos); además de renovar el pacto entre estudiantes, docentes, familias y escuelas, así como reorientar el liderazgo, tradicionalmente ejercido solo por parte de la directora en las escuelas o del profesor dentro del aula. Sin embargo, en la realidad continua la existencia de un grupo elitista influido por el sector empresarial extranjero, no presente físicamente, pero sí ideológicamente, el cual rige las formas de proceder dentro de los centros educativos.

No obstante la realidad manifiesta vigente contradictoria, dentro de los *principios pedagógicos* del PEEB 2011, se recomienda continuar con el uso de materiales educativos favorables para el proceso, evaluar para aprender (actualmente no solo en el sentido de los alumnos), proseguir con la inclusión como medio de atención a la diversidad, así como el incorporar temas de relevancia social, para los alumnos, dar prioridad al desarrollo de competencias para la vida, así como al logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, para lo cual se reforzaron la tutoría y la asesoría académica a las escuelas.

Con respecto a los *principios pedagógicos* descritos, podemos encontrar similitud con el modelo curricular propuesto por Apple (1979), de corte humanista y constructivista, en donde los aspectos afectivos tienen tanta importancia como los cognitivos y el profesor aparece como facilitador social y los alumnos son participes activos en su proceso de desarrollo; todo lo cual es nulificado al momento de las evaluaciones institucionales estandarizadas, propias de la visión técnica, en donde se otorga mayor importancia a lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

Otro elemento presente dentro del diseño curricular del PEP 2011, retomado del diseño de Tyler (1982), respecto a las actividades, son las llamadas *situaciones*

de aprendizaje para el logro de los aprendizajes determinados. En el programa de preescolar, se mantiene el carácter *abierto y flexible* de éstas, por lo cual no se muestra una programación específica, sino *formas de organización del trabajo docente que buscan ofrecer experiencias significativas a los niños que generen la movilización de sus saberes y la adquisición de otros* (p.137).

Se sugiere el desarrollo de las situaciones de aprendizaje en base a las características de los alumnos, por lo cual dentro del programa solo se muestran algunos ejemplos para el desarrollo de cada uno de los campos formativos, como base para que los propios docentes diseñemos las nuestras. También se indican algunas metodologías a elegir, como son los talleres, situaciones didácticas y proyectos. Sin embargo, son enviadas a los centros preescolares actividades ya construidas con las cuales debemos abrir a diario las jornadas educativas con los alumnos, las cuales dejan de lado si corresponden o no con las características presentes de los alumnos, al responder solo a los objetivos de las pruebas institucionales y no tanto a los propósitos del programa curricular del nivel educativo.

Sin embargo, el PEP 2011 también establece algunos elementos fijos al respecto de las situaciones de aprendizaje, tales como: aprendizajes esperados, campos formativos, estructuras de las situaciones de aprendizaje (con inicio, desarrollo y cierre), título y previsión de recursos; a los cuales, se menciona, pueden agregarse todos aquellos elementos que los docentes consideremos pertinentes.

En este sentido, el elemento de *situaciones de aprendizaje*, se establece en un sentido socio crítico, como el propuesto por Castro (2004) en donde las actividades tienen un sentido constructivo y los aprendizajes son compartidos, lo cual también es acorde con el modelo curricular propuesto por Díaz Barriga (1996), respecto a la enseñanza situada, centrada en las prácticas educativas *auténticas*, al conjugar tres características básicas: ser coherentes, significativas y propositivas. *Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados* (SEP, 2015). No obstante, ésta postura crítica se lleva a la par de la técnica a través de situaciones fijas y rígidas, que si bien no se encuentran marcadas dentro de los programas, sí se encuentran presentes dentro de los libros de texto establecidos,

además de las enviadas mes a mes a los centros educativos, acordes con otros objetivos.

En cuanto al empleo de *materiales*, en preescolar, se tiene implícito el valor del trabajo colaborativo entre docentes, familiares y alumnos, al retomar a las personas, como insumos humanos para facilitar los aprendizajes y desarrollo de los alumnos de manera integral, con recomendaciones para que todos los actores educativos apoyemos el desarrollo educativo. La propuesta curricular de preescolar coincide con lo postulado por Eggleston (1980) dentro de su modelo de diseño curricular, denominado dentro del currículum oculto, como un mecanismo de supervivencia personal de los alumnos, en respuesta al programa oficial, en donde, los alumnos cuyas familias les apoyan más para el abordaje de los materiales educativos dispuestos, poseen mayor oportunidad para la estabilización del desarrollo de competencias. También se hace referencia a elementos específicos para la evaluación de los materiales educativos, con respecto al proceso de revisión y mejora, pero por medio de agentes externos a los centros educativos y por ende a la praxis.

Concerniente a la *evaluación*, elemento posicionado sobre el resto de los elementos, tanto así que de cierta forma rige e influye como hemos visto en el resto de los elementos a conformar la propuesta curricular vigente a la hora de llevarla a la práctica; Tyler (1982), lo perfila solo para determinar si se cumplen efectivamente los objetivos propuestos respecto a los aprendizajes de los alumnos.

Al respecto, en el PEP 2011, plantea la *evaluación*, de carácter cualitativo, en todo momento (inicio, desarrollo y término del ciclo educativo formal; antes, durante y después de la práctica educativa); centrada en la identificación de avances y dificultades en los procesos de desarrollo de los alumnos, así como de la misma práctica docente; como un proceso colaborativo con el cuerpo colegiado de docentes, alumnos y familias de éstos; lo cual efectivamente tratamos de llevar a cabo en los centros educativos formales aún y cuando ello nos tome mucho tiempo extra a nuestros horarios de trabajo preestablecidos, el cual generalmente sentimos tiran en parte por la borda, con las evaluaciones institucionales que solo se centran en aspectos terminales y no procesuales, de forma cuantitativa y no tanto cualitativa.

En cuanto a los instrumentos que sugieren los actuales planes y programas educativos de educación básica curricularmente para apoyar la *evaluación*, se encuentra la conformación de expedientes personales de los alumnos, con documentos de identificación personal, entrevista con la familia, registros de observaciones relevantes acerca del desarrollo de ellos, así como accidentes, enfermedades, evaluaciones de especialistas, en caso de ser necesario y trabajos relevantes con la fecha y comentarios breves.

Otro instrumento de *evaluación* recomendado es el *diario de trabajo*, con notas cortas de incidentes y manifestaciones de los niños, así como aspectos relevantes de la intervención educativa docente. También sugieren la conformación de un portafolio con evidencias de trabajos o producciones para ilustrar esfuerzos, logros y dificultades de los alumnos, así como, fotografías, videos y reportes, notas o comentarios; además de listas de cotejo, en donde se registra, de forma sencilla y clara, la evaluación continua del desarrollo del alumno, cada cierto periodo. También se admite considerar otros instrumentos que los docentes consideremos adecuados para el mismo fin.

Por sus características, la propuesta de *evaluación* propuesta curricularmente, posee semejanza con los planteamientos de Giroux (1992), respecto a la importancia de la interacción entre maestro y alumnos, en el sentido de enseñar a aprender, pensar y criticar; en donde los niños también son capaces de evaluar el acontecer en el acto educativo y a ellos mismos, lo cual apoya un aprendizaje significativo, como forma de comprender y criticar lo que les rodea y donde ellos se encuentran insertos.

Finalmente, otro elemento que se incorpora al PEEB 2011, a diferencia de los programas antecesores, es precisamente el tema central de la presente investigación, el proceso de gestión; el cual debido a la relevancia para la presente investigación, abordo en un apartado posterior, respecto al surgimiento y evolución de éste concepto en el ámbito educativo curricular; por lo cual para concluir este apartado, destaco que tanto el PEP 2011, como el PEEB 2011 cuentan con los cuatro elementos básicos propuestos por Tyler (1982), objetivos, actividades, recursos didácticos y evaluación; además de partir de las tres fuentes sugeridas por

Tyler, los estudiantes, la sociedad y los requisitos de contenidos. Además el modelo curricular actual agrega características propias de otros modelos curriculares como los de Apple, Díaz Barriga, Eggleston y Giroux.

Como he visto, actualmente se llevan a la par el manejo de dos currículos, el explícito y el oculto, con posturas un tanto antagónicas entre enfoques técnicos y críticos, los cuales provocan que no solo en los alumnos, sino también los docentes enfrentemos grandes dificultades al tratar de conjuntar ambos en la acción educativa.

Al considerar en su conjunto las características discursivas de la metodología curricular explícita institucional, encuentro más semejanza con la corriente constructivista de Coll, quien se centra específicamente en el nivel de educación básica, al contrario de los otros autores de modelos curriculares citados. Éste modelo curricular, desarrollado entre 1987 y 1990, puede tomarse como antecedente principal del mexicano, al unificar en su país (España) la enseñanza obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), con una misma estructura curricular, con la flexibilidad precisa para adaptarla a cada situación particular, con el sustento teórico de los enfoques cognitivos de Piaget, Vygotsky, Cole, Ausbel y Mayer; además del manejo de los cuatro elementos básicos postulados por Taylor, tal y como sucede como hemos visto con el que actualmente se maneja en nuestro país.

Lo anterior me lleva a pensar en el proceso de globalización con el cual, los países considerados como *más desarrollados* dictan las pautas económicas, sociales y políticas para los considerados en *vías de desarrollo*, como es el caso de México; aunado al encadenamiento histórico de la etapa colonial, en donde nuestra nación dependía totalmente de la considerada *madre patria*. Posiblemente, por razones como las expuestas, es por lo cual nuestro país, retomó el diseño curricular de Coll como ejemplo, para la elaboración del nuestro, con supuestas *adaptaciones* a nuestro contexto como meras justificaciones. También a la par, se incorpora un currículo oculto basado en las recomendaciones estandarizadas del sector empresarial, dentro del cual se fuerza a continuar inmersos, por medio de las evaluaciones institucionales que cada vez aportan más directrices y elementos a

seguir dentro del proceso de gestión, del cual describo su desarrollo en el siguiente apartado.

Prospectivas

La OCDE dentro de la serie *Mejores Políticas*, reconoce que si bien han habido avances en nuestro país en últimas evaluaciones internacionales de PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), éstas aún no son suficientes en comparación con otros países como Shanghai, el cual ha tenido mayores avances, por lo que recomienda seguir el ejemplo de éste, así como continuar con la incorporación de la educación preescolar, pues los exalumnos de éste nivel, obtuvieron resultados muy por arriba de quienes no tuvieron la oportunidad de cursarlo. Por tanto, las recomendaciones clave de la OCDE fueron:

Seguir ampliando la cobertura educativa y el cuidado de la primera infancia, y al mismo tiempo elevar su calidad mediante la formación de capacidad del personal y el mejoramiento pedagógico. (2012:32)

En el sentido expuesto por la OCDE, me cuestiono la forma en cómo brindar efectivamente la cobertura a la primera infancia, si continúan como hasta ahora sin construir y abrir más escuelas, pero sí con la desaparición de los turnos vespertinos. Tal vez sería más pertinente optar por legislar lo concerniente y facultar a los propios centros educativos para realizar ampliaciones a sus instalaciones y personal, a través de la construcción de más salones y la adscripción de más docentes, en lugar de saturar cada vez más las aulas, con un número de alumnos que sobrepasa la sana capacidad de los recintos, lo cual no solo dificulta la atención personalizada, sino también el fomento de un ambiente sano para el aprendizaje y, por ende, de la calidad educativa propuesta en el currículo actual.

La UNESCO por su parte, indica entre otras cosas: *Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores* (2012:119). Postulado mal entendido y aterrizado por medio de la

incorporación de un examen estandarizado para obtención de plazas por parte de los profesores y la evaluación homogénea para quienes ya nos encontramos en servicio, independientemente si nos encontramos o no inscritos al programa de carrera magisterial; sin tomar en cuenta que dicha evaluación ya se venía dando de forma particular dentro de los diferentes centros educativos por parte de las directoras y supervisoras, quienes observaban, dialogaban, evaluaban y tomaban acuerdos con los diferentes actores educativos, con el fin de mejorar su trabajo, sin la necesidad de amenazas laborales.

Así mismo, un aspecto más cercano a los criterios establecidos en el PEEB 2011 y el PEP 2011, se refiere a los elementos curriculares de *competencias para la vida y desarrollo integral*, respecto a los cuales la UNESCO recomienda para el 2015, no solo a México, sino a todos los países que la integran, como un aspecto *universal*, una educación equilibrada, integral y con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

De forma interna, nuestro país, dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, planea continuar dando respuesta a las sugerencias internacionales para las reformas legislativas y curriculares; lo cual es evidente a través de declaraciones como las siguientes:

En el mundo se ha demostrado que los países que logran una apropiación social del conocimiento, aceleran el crecimiento económico en forma sostenida e incrementan la calidad de vida de su población...el Sistema Educativo debe perfeccionarse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda... seguimos estando en los últimos lugares en comparación con los demás países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos...Las habilidades que se requieren para tener éxito en el mercado laboral han cambiado... La calidad de la educación básica sigue siendo un reto mayor...Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente... Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo... (p. 59-62)

También en el PND 2013-2018, en el apartado denominado *México con educación de calidad*, se hace mención de aspectos claves integrantes del actual PEEB 2011: *La educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se*

defiende la dignidad personal y la de los otros (p. 57). En éste lema introductorio al apartado sobre educación, podemos encontrar de forma explícita los términos de *competencias* e *integral*, así como de manera implícita, el respeto a la *diversidad*.

De forma más específica, como respuesta al primer objetivo para elevar la calidad educativa, para *desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad*, el PND 2013-2018, coloca entre otras estrategias, la 3.1.3, concerniente a *garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida*.

Con este sentido es que se da la propuesta de la unificación curricular en el sistema educativo básico, aspecto que, si bien en teoría suena altamente favorable, ha resultado sumamente difícil de poner en práctica, pues como ya he postulado, no basta con simples legislaciones y programas, se requiere de una real concientización de los actores educativos encargados de ponerlos en práctica, a través de un trabajo efectivo de gestión, no solo dentro de cada uno de los centros educativos, sino también entre ellos; pues en caso contrario terminan con la utilización de sus mismas rutinas y costumbres de forma aislada, solo que bajo un disfraz y cambio de nombre, lo cual crea desconcierto y dificultades tanto para los alumnos como para los familiares de los mismos.

En el nivel preescolar y algunos bachilleratos, los docentes consideran más competentes a los alumnos que se muestran más activos, con iniciativa para decir lo que piensan, resolver problemas de forma autónoma, capaces de diseñar su propio aprendizaje a partir de los temas que sean de su interés, manifestar empatía por los demás y actuar de forma colaborativa. Mientras que en primaria, secundaria y otros tipos de bachilleratos de corte más tecnológico, se valoran más a quienes se muestran más callados, repiten de forma memorística y rutinaria lo determinado por los adultos, tanto en formas de resolver problemas, así como para desarrollar temas específicos fijos e impuestos, además adquieren una mentalidad individualista, en donde buscan el interés propio para estar sobre los demás en un sentido de competencia de ganar.

Por tanto, como postula Guerra (2008) *no existe un trabajo realmente articulador en donde se establezca gradualmente la concreción de los fines educativos del nivel básico* (p. 20), sino más bien una especie de lucha de estilos pedagógicos arraigados diferentes, que de cierta forma se contraponen entre sí y desestabilizan el sistema.

Por otro lado, también dentro de los objetivos planteados dentro del PND 2013-18, se encuentra el de *garantizar la inclusión y equidad en el sistema educativo*, para lo cual se invita a definir, alentar y promover las prácticas inclusivas, no solo dentro del aula, sino en toda la escuela; aspecto que se debería de tomar en cuenta para el proceso de gestión, pues si realmente todos los actores educativos fueran partícipes del proceso de forma activa y no meros receptores, las decisiones, y por tanto las acciones a seguir, serían más pertinentes y significativas, con una mayor comprensión de lo que se realiza, así como compromiso con ello, al partir de decidir las acciones a realizar por ellos mismos y no otras personas. Así podrían atenderse de forma realista y eficaz, aspectos tan importantes como la inclusión y la equidad en los servicios educativos.