



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096

Redes de Interacción y Planeación Educativa:
Estrategias para el cambio”

MERCEDES OLIVERA CARRASCO

México D.F., 2006



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

**REDES DE INTERACCIÓN Y PLANEACIÓN EDUCATIVA:
ESTRATEGIAS PARA EL CAMBIO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

MERCEDES OLIVERA CARRASCO

DIRECTOR DE TESIS: MAESTRA DOLORES FLORES CARMONA

México D.F., 2006

DEDICATORIAS

A mi familia: mamá, hermano, hermanas y sobrinos
con cariño.

A la memoria de mi papá: Manuel Olivera.

A Eduardo con todo mi amor.

AGRADECIMIENTOS

A la maestra Dolores Flores y al doctor Luis Felipe Badillo por su apoyo, ayuda y
consejos.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1	
1. Las Redes de Interacción y la Práctica Docente	13
1.1. Justificación: Las redes de Interacción	13
1.1.1 .La transformación del pensamiento: de lo simple a lo complejo	13
1.1.2. El hombre como ser social	15
1.1.3. Redes de Interacción: una nueva forma de concebir el mundo	16
1.1.4. Concepto de Redes de Interacción	17
1.1.5. Características estructurales y funciones de las Redes de Interacción	19
1.1.6. Las redes de Interacción en la escuela primaria y su papel en la planeación educativa	21
1.1.7. El estado del Arte.	22
CAPÍTULO 2	
2. Fundamentación Teórica de las Redes de Interacción .	38
2.1. Teorías de Organización	40
2.2. Teorías de Organización Escolar	47
2.3. Educación Cientifista, Tecnología Educativa y Perspectiva Crítica	52
2.4. Teoría de Paulo Freire, la Teoría de la Participación y la Teoría de la comunicación	55
CAPÍTULO 3	
3. Las políticas educativas y las Redes de Interacción	63
3.1. La Globalización y las Redes de Interacción.	65
3.2. El Banco Mundial	66

3.3. Descripción de los principios filosóficos, legales y organizativos del Sistema Educativo Mexicano	69
3.3.1. Principios filosóficos.	69
3.3.2. Principios legales.	70
3.3.3. Bases organizativas.	73
3.4. Artículos de la Ley General de Educación que sustentan legalmente la s Redes de Interacción en la Educación Primaria.	74
3.5. Plan Nacional de Educación.	76
3.6. Aspectos de los Planes Nacionales de Educación que apoyan la interacción Y la participación de la sociedad en la Educación Primaria	77
3.6.1. Plan Nacional de Educación 1977	77
3.6.2. Programa Nacional de la Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-88.	77
3.6.3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.	78
3.6.3.1. Trabajo Colegiado.	79
3.6.4. Programa Nacional de Educación 2001-2006.	81
3.7. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.	83
 CAPÍTULO 4	
4. Método, técnicas e instrumentos de investigación y estrategias de aplicación	85
4.1. Problema	85
4.1.1. La fragmentación de la organización escolar y el pensamiento docente	85
4.2. La necesidad de la transformación de la práctica educativa en la escuela primaria en la era global. (Objetivo)	89
4.3. Hipótesis	91
4.4. Descripción de los microcontextos escolares	91
4.4.1. Escuela Primaria Regente Uruchurtu	91
4.4.2. Escuela Primaria República de Islandia	92
4.5. Metodología	94
4.5.1. Métodos de investigación.	95
4.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación.	96

4.5.3. Estrategias de aplicación	102
4.5.4.1ª. Fase: Aplicación de cuestionarios.	103
4.5.5.2ª Fase: Observación y aplicación de entrevistas	103

CAPÍTULO 5

5. Resultados	105
5.1. Docentes	105
5.1.1. Edad	107
5.1.2. Experiencia laboral	107
5.1.3. Sexo	109
5.1.4. Periodo de formación profesional	109
5.1.5. Formación profesional	111
5.1.6. Actualización	112
5.2. Organización Escolar	112
5.2.1. Dirección del centro escolar	112
5.2.2. Gestión del directivo	114
5.2.3. Planeación del trabajo escolar	116
5.2.4. Asignación de tareas	118
5.2.5. Normas	119
5.2.6. Relaciones interinstitucionales	120
5.2.7. Factor Humano	122
5.2.8. Cooperación	123
5.3. Participación	125
5.3.1. Información	125
5.3.2. Consulta	126
5.3.3. Propuestas	127
5.3.4. Delegación de tareas	128
5.3.5. Codecisión	128
5.3.6. Cogestión	129
5.3.7. Autogestión	130
5.4. Diseño de la organización	131

5.5. Comunicación	135
5.5.1. Redes de comunicación	140
5.6. Redes de Interacción	146
5.6.1. Descripción de las Redes de Interacción en la esc. A.	146
5.6.2. Descripción de las Redes de Interacción en la esc. B	149
5.6.3. Acceso a nuevos contactos	152
CONCLUSIONES	155

CAPÍTULO 6

6. Propuesta: Diseño del Curso:” Mejoramiento de las Redes de Interacción a través del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Colectivo Escolar”	161
6.1. Introducción	161
6.2. Antecedentes	162
6.2.1. Escenario actual de las Redes de Interacción	162
6.3. Fuentes del Currículum	167
6.3.1. Fuente Sociocultural.	167
6.3.2. Fuente Profesional y Epistemológica.	168
6.3.2.1. A nivel profesional	168
6.3.2.2. A nivel epistemológico.	168
6.3.3. Fuente psicológica	170
6.3.3.1. Teoría de Jean Piaget	170
6.3.3.2. La Inteligencia Emocional	177
6.4. Fuente Pedagógica	180
6.4.1. Pedagogía Constructivista	180
6.4.2. La Didáctica Crítica	183
6.4.3. Teoría Crítica-Comunicativa	185
6.5. Objetivo General	187
6.6. Perfil de Capacitación	187
6.7. Estructura conceptual del plan curricular.	189
6.7.1. Etapas del Curso	189
6.7.2. Mapa Curricular del Curso	192

6.7.3. Unidades Temáticas	193
6.7.4. Diseño Curricular General del Curso	195
Bibliografía	196
Anexo 1	201
Anexo 2	203
Anexo 3	205
Anexo 4	215
Anexo 5	217
Anexo 6	218
Anexo 7	219
Anexo 8. Registro de observación	220
Anexo 9. Entrevistas	232

INTRODUCCIÓN

La sociedad dentro del contexto mundial se halla en un proceso de transformación, en donde la economía, la política, la cultura y la educación tienen que adaptarse a los requerimientos de una sociedad global, en donde las redes son el nodo primordial para establecer la comunicación e interacción entre las naciones. Actualmente se enfatiza el uso de estas redes a través de la tecnología, sin embargo, existen otro tipo de redes que son aún más importantes que las tecnológicas, y son las **Redes de Interacción** humanas.

Actualmente, vivimos en una era global e informacional, que de manera directa e indirecta influye profundamente en nuestro Sistema Educativo, el cual se halla en un proceso de cambio. Las políticas educativas se han dirigido principalmente a enfatizar la transformación de la educación básica, así como el mejoramiento profesional del magisterio, a través de una serie de estrategias como son la Carrera Magisterial, y los cursos de actualización. El docente, ha tenido que afrontar el reto de adaptar su práctica docente a todos estos cambios.

Dentro de estas políticas educativas, es muy claro el hecho de que se trata de promover que los docentes conformen trabajos de equipo a través de los Cuerpos Colegiados, con el fin de que tengan la oportunidad de interactuar con otros docentes y ampliar sus conocimientos a través del diálogo y el debate. Se busca lograr mayor participación por parte de la comunidad educativa y de la sociedad.

Así, se hace indispensable promover la interacción con base en el diálogo entre las personas, en donde se les dé la oportunidad de participar, reflexionar, emitir juicios críticos, realizar propuestas y llevarlas a la práctica a través de acciones consensuadas por los colectivos; es decir, en donde puedan estar realmente comprometidas, en donde ellas sean los transformadores de sus propias actitudes y por lo tanto del mundo.

México forma parte del mundo y por lo tanto, la educación en el país también se halla inserta en este proceso de cambio, y es por esto que en el presente proyecto se realizó una investigación para tratar de determinar cómo se puede generar la planeación de las Redes de Interacción entre los docentes en las escuelas primarias.

Este proyecto se refiere a los docentes, porque son ellos, a quienes está encomendada la importante misión de guiar el proceso educativo de la niñez mexicana. De esta forma, es primordial que las maestras y los maestros empiecen por transformar su forma de actuar, interactuar, de comunicarse, de pensar, de ver el mundo. Es importante que se organicen en Redes de Interacción (iniciando por sus escuelas) para que se den a sí mismos la oportunidad de enriquecer sus conocimientos a través de la relación dialógica que establezcan con los demás. Una relación dialógica implica: comunicación, reflexión, análisis crítico, interdependencia, participación, solidaridad, compromiso. Una relación dinámica de este tipo puede lograr que las maestras y los maestros eleven su conciencia crítica, su formación y por lo tanto se elevará la calidad educativa, tanto en los procesos de planeación, como en la cuestión pedagógica.

El proyecto inicia por explicar cómo ha cambiado el pensamiento del hombre contemporáneo, como resultado de la evolución social, y nos conduce a percibir las redes de interacción como una alternativa dentro de una sociedad altamente globalizada. Asimismo, explica qué son las redes, cuál es su importancia y de qué forma pueden mejorar la planeación en la organización escolar, y cuál es el problema que se observó en las escuelas, por lo que se propone a partir de una hipótesis tratar de plantear una alternativa de solución a dicho problema. Se mencionan además, algunos trabajos de investigación realizados en relación con las Redes de Interacción.

En la segunda parte se exponen las teorías que dan sustento a la investigación. Posteriormente se mencionan las políticas educativas a nivel internacional y

nacional que facilitan u obstaculizan el establecimiento de las Redes de Interacción en el contexto nacional. En seguida se presentan los contextos escolares, objeto de estudio y se explican los instrumentos de investigación que se utilizaron para la presente investigación.

En la última parte se presenta la propuesta del diseño curricular de un curso cuya finalidad es potenciar las Redes de Interacción en la escuela primaria, a través del desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes.

Finalmente, sólo me resta mencionar que México está en camino al cambio, sólo falta que nosotros, los mexicanos y mexicanas, empecemos a transformar nuestro pensamiento, a través del desarrollo de nuestra propia conciencia.

CAPÍTULO 1

1. LAS REDES DE INTERACCIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1. Justificación: las redes de interacción

Por veinte años he trabajado como docente frente a grupo, y durante este tiempo he podido presenciar los cambios en la sociedad a nivel mundial, nacional y local; y cómo estos cambios han repercutido en los ámbitos económico, político, social y por supuesto en el ámbito educativo.

Hoy en día vivimos inmersos en un mundo globalizado, en donde el concepto de *red* adquiere relevancia. Es por esta razón que se inició una investigación sobre las *Redes de interacción* entre docentes en la escuela primaria como organización.

A continuación se explica cómo es que llegamos a pensar el mundo en *red*, su significado, características y funciones.

1.1.1. La transformación del pensamiento: de lo simple a lo complejo.

El hombre en su afán por conocer el mundo se da a la tarea de observar, investigar y a tratar de dar explicaciones sobre los hechos o fenómenos que lo rodean. El resultado de esta función cognoscitiva lo constituye la ciencia.

Hacia el siglo XIV Descartes propone un método que elimina el error y la confusión, llegando a la verdad absoluta. Descartes determina un modo de relación entre el hombre y el mundo: el hombre como sujeto y el mundo como objeto.

Galileo, posteriormente, considera a la experiencia como un paso esencial para la investigación, aunque la reducía a términos cuantitativos. Galileo no se aferraba a las observaciones, sino que las incluía en marcos conceptuales novedosos expresados en modelos matemáticos.

Más adelante, los trabajos en física de Newton dieron las bases para que los hombres de los siglos XVIII y XIX adquirieran la idea de un conocimiento absoluto, completo. A partir de este momento se impone la Ciencia Clásica, la cual se basa en el principio de simplificación que a su vez se determina por el pensamiento disyuntivo y el pensamiento reductor (alternativa mutilante).

La disyunción aísla los objetos de uno con otro, de su entorno y del observador; mientras que la reducción unifica lo diverso, de tal manera que no muestra lo real de la totalidad, sino sólo los elementos.

En general, la Ciencia clásica con su pensamiento simplificador separa al observador de lo observado, desliga las Ciencias Naturales de las Ciencias Humanas, el saber es fragmentado por lo que el conocimiento es unidimensional.

Utilizando el conocimiento científico, basado puramente en la razón, el hombre fue capaz de conocer el mundo y de organizarlo a través de leyes racionales. El hombre observaba al mundo como simple espectador. Su conocimiento era objetivo, se valorizó lo cuantitativo, dejando a un lado lo cualitativo.

Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial surgen nuevas formas de pensamiento en donde se replantea la concepción de lo social. Así, las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales coinciden en la importancia que tienen las relaciones sociales y, como menciona Elina Dabas, “se comienza a ver que no hay

una esencia del hombre sino un sistema humano dimensional resultante de interacciones organizacionales que presentan caracteres muy diversos”.¹

Así, todo el universo es considerado como una “gran red de interacciones en donde nada se define de manera independiente y en donde se enfatiza el *efecto mariposa*”²

Pasamos de una visión estática y unidimensional a una descripción dinámica que sugiere la entrada al mundo de la complejidad que nos conduce a ver al universo como una red de interacciones, en donde la información y las comunicaciones tienden enormes redes informáticas dentro de un mundo globalizado. Denise Najmanovich, menciona que “las ciencias han comenzado a dar cuenta de la multidimensionalidad que se abre cuando pasamos de las metáforas mecánicas al pensamiento complejo, que toma en cuenta las interacciones dinámicas y las transformaciones”.³

Desde esta perspectiva el pensamiento del hombre se transforma y se concibe el conocimiento como el resultado de la interacción global del hombre con el mundo y en el mundo. La realidad ahora se construye socialmente.

1.1.2. El hombre como ser social

El hombre es un ser social por naturaleza, “pues está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico del cual es imposible desprenderlo”.⁴

¹ DABAS, Elina. Redes sociales, familias y escuela. Argentina, 1998. pág. 28

² Su versión popular dice que cuando una mariposa aletea en el Mar de China puede causar un tornado en Nueva York.

³ NAJMANOVICH, Dense: El lenguaje de los vínculos de la independencia absoluta a la autonomía relativa, en Redes, el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires. 1999, pág.61

⁴ PONCE, Aníbal: Educación y lucha de clases. México. 1993. pág. 13.

La forma de ser del hombre es completamente sugerida por sus interacciones con la sociedad que lo rodea. Así, sus costumbres, tradiciones, ideas, economía, política, educación, etc., son orientados por el grupo social y el contexto en donde se desenvuelve. Su conciencia es una conciencia de origen social.

Vemos entonces que el hombre siempre ha vivido en grupos y comunidades en las que conforma organizaciones sociales en donde establece diversos tipos de relaciones en forma de redes. Para el hombre es indispensable establecer estas redes pues a través de ellas vive, sobrevive y convive en el mundo.

1.1.3. Redes de interacción: una nueva forma de concebir el mundo.

Entrar en una cultura compleja y global nos conduce a percibir el mundo como una “red de interacciones”. Desde esta perspectiva surge la necesidad de concebir nuevas formas de relación entre personas y países. Así, en la era global se da importancia a la interacción de la sociedad a través de redes que abarquen todos los aspectos que conforman la vida en sociedad, incluyendo el educativo.

Frente al pensamiento objetivo, jerárquico y fragmentado que había predominado surgen nuevas perspectivas en donde el conocimiento es el producto de la interacción de las personas y su relación global con el mundo.

Elina Dabas menciona que “la metáfora de la red nos ubica en que las singularidades no son las partes que se suman para obtener un todo sino que construyen significaciones en la interacción; en que una organización compleja es un sistema abierto de altísima interacción con el medio, donde el universo es un entramado relacional”.⁵

⁵ DABAS, Elina, op.cit. pág. 29.

Por otro lado, Denise Majnanovich afirma que el sujeto se piensa como participante activo de un mundo creado por redes de interacción, en donde el diálogo es posible. El mundo complejo en el que vivimos, constituye un sistema abierto en donde las redes sociales son esenciales para la interacción humana. En este mundo globalizado nos es factible pensar a las organizaciones sociales como redes, las cuales forman parte de una realidad dinámica, que implican interacción, diálogo, comunicación, intencionalidad. Lo importante de concebir las organizaciones sociales como redes es que permiten considerar la reflexión como una actividad común. En sí, las interacciones dinámicas que establecemos con la gente son la base de nuestro crecimiento y evolución, pero..... ¿qué son las redes de interacción?

1.1.4. Concepto de redes de interacción

El Diccionario Larousse explica que una red es un conjunto de tuberías, hilos conductores o vías de comunicación.

Grisel Ponce habla sobre la “organización comunitaria” y las define como grupos de personas que comparten un problema común, de manera consciente y no circunstancial, y quienes a través del trabajo coordinado y la participación de todos los miembros, son capaces de resolver problemas, desarrollar su potencial, asumir responsabilidades y demandar derechos. Esto les ayuda para la toma de decisiones, la formación de una conciencia crítica y los conduce a una visión integral de los problemas.

Por su parte, Gerardo Bacalini, Susana Ferrari y Gabriela Marano, definen “redes sociales” como “sistemas abiertos mediante los cuales se produce un intercambio

dinámico tanto entre sus propios integrantes como con integrantes de otros grupos y organizaciones, posibilitando así la potencialidad de los recursos que poseen”.⁶

Carlos Sluzki, menciona que “una red social personal puede ser definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas”.⁷ Sluzki clasifica a las redes sociales en primarias, secundarias e institucionales.

Llama red primaria a todos los individuos con los que interactúa una persona. Las redes secundarias son las que se sitúan en el mundo externo de la familia. Y las redes institucionales (en las que se pueden integrar las redes secundarias), son las que se desarrollan en organizaciones en ámbitos lejanos en cuanto al criterio de la relación.

Finalmente, Elina Dabas habla de que existen dos tipos de redes: la red vincular y la red nocional. La red vincular está formada por las diversas relaciones que las personas establecen con los demás, (este concepto coincide con los tres niveles de red que propone Carlos Sluzki), mientras que la red nocional constituye el bagaje de saberes que poseemos (marcos teóricos) y que pueden enriquecerse o modificarse permanentemente.

De acuerdo con esta autora, tanto el concepto de red vincular como el de red nocional entretienen la noción de red social “que implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, tal como la escuela, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples

⁶ BACALINI, Gerardo, et-al. Centros educativos para la producción total, en *Redes el lenguaje de los vínculos*: Buenos Aires, 1999. pág. 142.

⁷ SLUZKI, Carlos E. La red social: frontera de la práctica sistémica. España, 1996. pág.42

relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos.⁸

Considerando los conceptos ya establecidos así como mi propia experiencia como docente, elaboro mi definición de Redes de Interacción de la siguiente forma:

Se llama Redes de Interacción a las relaciones dinámicas que se establecen entre los miembros de un grupo y que a través de la participación consciente, la comunicación, el diálogo y el intercambio de ideas, permiten que los miembros del mismo analicen problemas y situaciones comunes, y los resuelvan de forma responsable, solidaria y creativa: asimismo les permiten enriquecer sus saberes al ser el conocimiento socialmente construido.

1.1.5. Características estructurales de las Redes de Interacción.

Cada red tiene diversas características. Conocer estas características estructurales puede servir para determinar cuál es la estructura de las redes de interacción en una institución escolar. De acuerdo con Carlos Sluzki estas características son las siguientes:

- ✓ Tamaño: se refiere al número de personas que la componen.
- ✓ Densidad: es decir, las conexiones entre miembros independientemente del informante.
- ✓ Composición o distribución: se refiere a qué proporción del total de miembros de la red está localizada en determinado cuadrante de una organización dada. Por ejemplo, en una escuela: cuántas personas establecen su centro de red en la dirección, cuántas en otros subgrupos, etc.

⁸ DABAS, Elina, op.cit. pág. 42.

- ✓ **Dispersión:** la distancia geográfica entre los miembros que afecta el acceso al y del informante y que afecta a la sensibilidad de la red a las variaciones del individuo como la eficacia de respuesta en momentos de crisis.
- ✓ **Homogeneidad o heterogeneidad:** demográfica y sociocultural, según edad, sexo, cultura, y nivel socioeconómico con ventajas y desventajas en términos de identidad, reconocimiento de estrés, activación y utilización.
- ✓ **Atributos de vínculos específicos:** intensidad, tropismo, (compromiso y carga de la relación, durabilidad, historia común)
- ✓ **Tipo de funciones cumplidas por cada vínculo y por el conjunto.**

Como se menciona en la última característica estructural, la red tiene diferentes tipos de funciones, las cuales dependerán del tipo de interacciones que se den entre sus miembros. Carlos Sluzki determina las siguientes funciones:

- ✓ **Compañía social:** realización de actividades conjuntas.
- ✓ **Apoyo emocional:** intercambios que connotan actitud emocional positiva, comprensión, empatía, apoyo, etc.
- ✓ **Guía cognitiva y consejos:** interacciones con el fin de compartir información social o personal, provee modelos de rol.
- ✓ **Regulación o control social:** interacciones que recuerdan y reafirman responsabilidades y roles, anulan comportamientos que no responden a la expectativa colectiva, favorecen la resolución de conflictos.
- ✓ **Ayuda material y servicios;** colaboración específica (de parte de expertos en un área o tema determinado).
- ✓ **Acceso a nuevos contactos:** apertura para la conexión con personas y redes que no eran parte de la red de interacción del individuo.

Las interacciones que se establecen en las redes pueden priorizar funciones, pueden ser multidimensionales, pueden funcionar conforme a la reciprocidad, consideran el compromiso, el contacto y la historia.

Las redes de interacción son complejas y precisamente por esto es que para estudiarlas y analizarlas debemos comenzar por comprender su estructura, funciones y forma en que se llevan a cabo los vínculos entre los seres que las conforman.

1.1.6. Las redes de interacción en la escuela primaria y su papel en la planeación educativa.

Con lo que hasta aquí se ha mencionado se puede comprender que el hombre, un ser inminentemente social va creando sus redes de interacción en diversos ámbitos o contextos. Así, puede crear redes de interacción a nivel familiar, fuera de su familia o a nivel institucional.

La escuela, como institución, constituye un sistema abierto con una organización determinada por las diferentes redes de interacción que sostienen las personas que la conforman. En una escuela pueden establecerse una gran diversidad de redes de interacción entre la comunidad educativa (maestros, padres, alumnos, otras instituciones), las cuales darán por resultado formas eficientes o ineficientes de trabajo, es decir, la forma en que interactúan las personas que conforman la organización, dará como resultado una buena o pésima organización.

Asimismo, considero que las redes de interacción están estrechamente relacionadas con el tipo de planeación que se lleve a cabo en cualquier organización, en este caso, la escuela.

Recordemos que se llama planeación al proceso de quehacer reflexivo que prevé acciones y decisiones y las articula, considerando los recursos disponibles, con el fin de lograr el mayor nivel de eficiencia y eficacia en la persecución de los fines que se ha establecido una institución.

Como se puede observar cabe preguntarse si es la planeación un proceso esencial para que se lleven a cabo los objetivos de una institución u organización. La planeación depende del equipo o grupo de trabajo que la elabora. Es en este punto donde las redes de interacción toman un papel fundamental, pues de acuerdo con la hipótesis, el tipo de redes de interacción que se establezcan (tipo de relaciones, niveles de comunicación, participación, etc.), determinará el tipo y calidad de planeación que se determine, y el nivel educativo dependerá directamente de esta planeación.

Las personas y sus relaciones son las que crean el mundo, lo estructuran, lo planean.

1.1.7. El estado del arte.

Aunque las redes han existido desde siempre, es apenas a mitad del siglo pasado cuando se inicia el estudio de las mismas, derivado éste del avance y difusión global del conocimiento.

El concepto de red social fue desarrollado en forma desordenada por una serie de autores, entre los que destacan Kurt Lewin (1952) quien elabora una teoría del campo que incluye variables centradas en las relaciones sociales informales.

Jacob L. Moreno (1951) creador del psicodrama, desarrolló el concepto de Psicología geográfica y una técnica sociométrica: el sociograma; con el fin de elaborar un mapa de la red de relaciones en grupos y comunidades.

Por su parte, el norteamericano antropólogo social John Barnes (1954-1972) fue pionero en el estudio de redes informales y formales, familiares y extrafamiliares en la vida diaria de un pueblo aislado de pescadores en Noruega. Con esto logró

hacer énfasis en la importancia de los vínculos sociales extrafamiliares en la vida cotidiana.

En 1957, Elisabeth Bott realizó un estudio en Inglaterra sobre las relaciones externas de las familias urbanas y desarrolló metodologías para analizar prácticas de interacción informal de la red familiar, diferenciando la composición de la red, su estructura, contenidos de las interacciones.

En 1979 Erich Lindemann, dio a conocer en sus escritos la importancia de la posición central de la red social personal de un sujeto en la codeterminación de los efectos a corto y largo plazo de una situación de crisis.

Rosi Speck y Carolyn Attneave (1973), y Uri Rueveni trabajaron en comunas contraculturales y utilizaron y combinaron la red informal de relaciones con reuniones terapéuticas a la familia, para el manejo de pacientes en crisis.

El manejo de “red social” ha sido estrecho, y se le ha utilizado más frecuentemente en términos de prácticas clínicas. Carlos Sluzki, menciona que hubo dos revistas destinadas a los trabajos sobre red, aunque no menciona sus títulos y aclara que desaparecieron debido a la baja demanda temática especializada.

Sin embargo, con el cambio de pensamiento de la sociedad (ya explicado al inicio de este trabajo), ha resurgido el interés por el tema en diferentes partes del mundo, y se incluyen publicaciones en Suecia (Klefbeck, 1986); Holanda (Baars, 1990), Bélgica (Elkaim, 1987); Estados Unidos (Anderson y Carter, 1990); Pilsuk y Hiller Parks, 1986; Whittaker y Garbarino, 1983 y Dabas, en Argentina.

De igual forma se agregan algunos trabajos de Salvador Minuchin y su equipo en Nueva York, quienes tratan de transformar los procesos y los objetivos de agencias públicas de servicios sociales al menor.

Elina Dabas ha realizado estudios sobre las redes dirigidas principalmente al plano familiar y clínico, aunque recientemente ha incursionado en las redes dentro de la escuela. El trabajo con familias le permitió ver las redes y generar dispositivos de intervención que trascendieron al ámbito terapéutico y de salud.

En la escuela sus investigaciones tienen el propósito de reconocer las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje así como pensar la noción de redes y cómo se presenta en cada rincón y en cada espacio de la vida cotidiana de la escuela, se abre una mirada sobre los contextos: familia y escuela y las redes que se establecen entre ambas.

En el año de 1993 se realiza un Encuentro Internacional de Redes Sociales, que tuvo lugar en Buenos Aires del 4 al 9 de octubre. Surge como respuesta a la preocupación por la dinámica interna de las instituciones, la cultura individualista y competitiva.

El encuentro tuvo el propósito de mostrar la importancia de las redes sociales, para reflexionar sobre las prácticas autogestivas y que generan niveles de autoindependencia, favoreciendo la satisfacción de necesidades, la organización social descentralizada; la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto y promueve la articulación naturaleza-tecnología.

En este encuentro participaron expertos en diferentes campos, incluyendo a un grupo de mujeres de la fundación FUNDARED, así como el movimiento CEPT.

Algunas de las investigaciones que considero están relacionadas con el tema de estudio son las siguientes:

✓ **Paulo Freire.**

Paulo Freire realizó diversas investigaciones cuyo principal objeto ha sido fomentar una educación problematizadora, reflexiva, que implique siempre el descubrimiento de la realidad. Freire buscaba en sus estudios e investigaciones “la emersión de las conciencias de la que resulta su inserción crítica en la realidad”.⁹

Entre las investigaciones que realizó están sus trabajos con “los círculos de lectura” y “los temas generadores”.

✓ **Modelo de formación del profesorado desde la investigación cooperativa.**

En esta investigación

- Los problemas son planteados por los participantes.
- La colaboración entre investigadores y prácticas posibilitará la búsqueda de soluciones.
- El trabajo conjunto de los actores en la investigación del problema mediante un proceso de puesta en común, clarificación de ideas y profundización de los problemas conlleva a un cambio de actitudes y adquisición de nuevos conocimientos.

La metodología se basa en un marco cooperativo-organizativo, fue una investigación cooperativa. Los pasos se abordan simultáneamente, todos los momentos se relacionan de manera recíproca en sentido retrospectivo como prospectivo a través de los momentos organizativos: planificación y observación.

Los resultados muestran que las hipótesis introducidas hacen evidentes las teorías del módulo de formación y las relaciones con el desarrollo del vitae en el aula. Además, posibilita la adquisición de una nueva perspectiva del propio enfoque.

⁹ FREIRE, Paulo: Pedagogía del oprimido, 1986, pág. 88

✓ **Modelo de desarrollo del Educador Profesional**

Es un programa global para el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Contempla desde una nueva perspectiva la función del profesor y se ocupa de la influencia que ejerce el sistema de valores del profesor y lo que espera de sus alumnos en sus decisiones.

Además, describe los atributos críticos de la cultura del centro que permiten que un programa como este pueda desarrollarse. Se especifican las responsabilidades de los directivos como facilitadores para crear y mantener una cultura educativa habilitadora.

Cada capítulo de este programa está elaborado para estimular el pensamiento reflexivo. El programa se compone de seis elementos:

- Resultados de los alumnos.
- Valores del profesor.
- Conocimiento del profesor.
- Responsabilidades del profesor.
- Responsabilidades administrativas.
- Cultura del centro.

Por el momento se mencionan los resultados del tercer elemento, ya que es el que atañe a la investigación presente. El objetivo es que “El Modelo de Desarrollo del Educador Profesional supone acudir a nuestras reservas de humildad, honradez y valor. Nos impulsa a analizar y reflexionar con espíritu crítico sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, a buscar los puntos fuertes y débiles, y después a decidir de qué manera debemos actuar como auténtica comunidad profesional con el fin de crecer como profesores”¹⁰

¹⁰ REGAN, Helen: El profesor, 1992, pág. 75

Las conclusiones fueron las siguientes:

- Se modifica el concepto de responsabilidades del profesor, ya no sólo incluye la dimensión de enseñanza, sino las de liderazgo y aprendizaje.
- La enseñanza es vista como una actividad compleja que requiere inteligencia, iniciativa, creatividad de parte de quien la ejerce.
- La necesidad de la creación de una cultura que facilite el trabajo del profesor y de la responsabilidad que tienen los directivos a la hora de apoyar a los profesores.

✓ **Taller de identidad y vocación en la formación de docentes primarios en el Instituto Superior Pedagógico de Arequipa Perú**

Estos talleres dan cuenta de una experiencia de reflexión y aprendizaje sobre la necesidad de la consolidación de un compromiso social en estudiantes de formación inicial, consolidando su rol de gestor y promotor de la participación comunal. Se pretende que el egresado tenga un perfil de facilitador, investigador y promotor, cruzadas con los saberes de saber hacer, saber conocer, saber ser y saber convivir; el elemento de la socialización y el compromiso social.

Objetivos:

- Reconstruir un perfil de docente primario que recupere un compromiso y una práctica social real.
- Orientar una proyección social y una formación profesional que integre a los estudiantes en los verdaderos problemas y necesidades sociales.
- Analizar vivencias que les permitan a los estudiantes fortalecer su vocación de servicio y compromiso social.

Metodología de trabajo:

Estos talleres permitieron reconceptualizar el perfil de formación a partir de un análisis del contexto y la lectura social de los estudiantes. Se delineó la necesidad

de reflexionar sobre la motivación y participación de los agentes sociales de la comunidad en el proceso y la gestión de aprendizajes, y sobre una mayor participación en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo comunal.

Determinación y concurrencia de necesidades:

- Visita y registro de las actitudes sociales que desarrollan los docentes de aula en la escuela, en relación con los padres de familia, los docentes y los estudiantes.
- Categorización de deficiencias y debilidades observadas.
- Elaboración de matrices de trabajo para el taller a partir de los indicios de la escuela.
- Negociación de acciones a desarrollar en el taller de identidad

Desarrollo del taller:

- Ejecución de dinámicas de motivación, integración y participación entre todos los estudiantes de la especialidad.
- Formación de grupos heterogéneos, conformados por estudiantes y docentes de diversos ciclos.
- Análisis de casos e indicios registrados.
- Socialización de productos.
- Determinación de rasgos de perfil.
- Planificación de acciones por desarrollar con la comunidad.

Talleres de compromiso social:

- Se proponen diversos proyectos de animación y vivencia social. Los participantes se integran y muestran su compromiso en acciones diversas. Grupos de trabajo heterogéneos.

Talleres pedagógicos:

- Conviven con grupos sociales diferentes. En las mismas escuelas de las comunidades se desarrollan y ejecutan proyectos integrados para favorecer el entendimiento y la comunicación.
- Comunicación con las comunidades de Chivay.
- Formación de equipos de trabajo para los centros educativos.
- Registro de información sobre la comunidad.

Logros:

- Construcción de un perfil docente que abarque un compromiso social y real.
- Constitución de espacios de reflexión y aprendizaje para actuar institucionalmente, donde se promueva un compromiso con el cambio, respetando sus diferencias sin la necesidad de buscar una dominante.
- Transformación de actitudes que favorezcan el entendimiento mutuo y la tolerancia.

Elementos obstaculizadores:

- Falta de sensibilización ante los roles sociales que asumieron ante la comunidad.
- Indeterminación de horarios y espacios que les permitieran reflexionar sobre lo social.

✓ Una experiencia interdisciplinar en la formación de docentes comprometidos con la realidad de la educación chilena

Esta propuesta didáctica se fundamenta en una concepción crítico-reflexiva del currículo formación de docentes y en una concepción constructivista del aprendizaje, que se ve reforzada en Bases de la Educación II con una pedagogía por proyectos. La experiencia se desenvuelve en una relación dialéctica permanente entre teoría y práctica, lo que significa que ambas se modifican en la medida en que entran en conflicto en un espacio social de relaciones cooperativas, espacio que promueve la auto-socio-construcción de aprendizajes significativos, con una participación activa, donde el poder de organización del

proceso está en todos los participantes, se trata de una pedagogía en la cual la comunicación y el lenguaje ocupan un lugar central, en tanto ámbito de encuentro, participación y negociación en situaciones auténticas de comunicación (Hernández 1996, Jolibert 1996, en pedagogía por Proyectos).

Objetivos:

- Reconocerse como sujetos en un espacio de convivencia y de diversidad personal, social y cultural, a partir de las propias experiencias, en el contexto de la sociedad y educación chilena.
- Desarrollar un conocimiento crítico y reflexivo sobre los diferentes aspectos que constituyen la compleja naturaleza del fenómeno educativo.
- Contribuir a la formación de docentes protagonistas de su historia, su sociedad y su realidad educacional.

Metodología de trabajo:

Se realizan talleres, dinámicas, clases expositivas-dialógicas, y producción e interrogación de textos y de diversas creaciones culturales. Se agregan observaciones de la realidad escolar y entrevistas a diversos actores del ámbito educativo.

Evaluación de resultados:

Constitución de equipos interdisciplinarios de trabajo que abordan su quehacer en forma crítica y reflexiva, lo que les permite modificar sus prácticas de aula y tomar cada vez más conciencia de la necesidad de formar docentes comprometidos con la realidad de su educación chilena.

Factores obstaculizadores:

- Persistencia en la institución formadora de una orientación curricular académico-racionalista, asignaturista, con prácticas pedagógicas directivas, prescriptivas y autoritarias.

-Prácticas institucionales estáticas que no se adecuan a los nuevos requerimientos del desarrollo académico.

✓ **La red docente en acción: intervenciones en el contexto rural.**

Por Gerardo Bacalini y Susana Ferraris

Esta constituye una investigación sobre el análisis de la realidad rural, y parten de entrelazar las relaciones y variables sociales y económicas que se establecen entre diferentes tipos de productores, considerando su forma de inserción en la dinámica de la producción agropecuaria. La investigación integra además los aspectos culturales y psicosociales de la comunidad rural.

El diagnóstico que presentaron al inicio de la investigación fue el siguiente:

- Detectaron explotaciones de bajo nivel de capitalización, donde la tierra tiene preponderancia fundamental, pero con bajo nivel de tecnificación.
- Comunidades rurales con bajo índice de crecimiento, sin capacidad de apuntalar la complejidad del proceso de producción y absorber la mano de obra tanto en calidad como en cantidad.
- Tecnificación que se produce en rezago, en relación con las necesidades reales, lo que produce efectos negativos en la inserción de técnicas en la producción.
- Falta de políticas inductivas en los procesos de industrialización de las producciones.
- Niveles de enseñanza y capacitación que no responden a las necesidades regionales y no forman ni capacitan para una integración efectiva y auténtica.
- Trabajadores rurales que, si bien han mejorado su nivel de vida, su integración activa y participativa en la producción, siguen siendo aún una excepción.

Este diagnóstico se acentúa en la región NEA, donde:

-en lo económico la organización de los mercados es débil y frecuentemente anárquica. Los centros de decisión están siempre lejos de los productores medianos o pequeños.

-el cooperativismo, carece de una verdadera participación de sus integrantes como del dinamismo económico necesario, salvo en pequeños bolsones,

-el conjunto de infraestructura y servicios necesarios se encuentra en los centros urbanos.

-la población rural está muy dispersa en el NEA.

Junto con la ausencia de comunicaciones, esta baja densidad de población es un factor de aislamiento que no favorece el intercambio y no estimula la vida en grupo. Hay un deterioro del “tejido humano” de las zonas rurales.

De hecho, los investigadores opinan que la crisis socioeconómica afecta directamente a la educación, y en este caso la educación agropecuaria, en la que los planes vigentes no satisfacen las necesidades actuales de la comunidad, pues corresponden a un sistema de enseñanza-aprendizaje no participativo, con lo que no se desarrolla la capacidad creadora ni crítica. Los egresados, por lo tanto presentan carencias como son:

-

-No saber integrar lo aprendido a la realidad.

-No conocen ni respetan las necesidades, inquietudes y valores del productor rural,

-No tienen claro qué tipo de técnico son y para qué están capacitados.

Al no conocer la realidad a la que se van a integrar, en este caso, la rural, les costará mucho trabajo solucionar los problemas.

Con el objeto de mejorar esta situación, se inicia una investigación a fines de 1989, en donde se plantea la posibilidad de “trasladar” el trabajo realizado en el ámbito de Salud al ámbito de la Educación rural, en relación con un programa de

Enseñanza Técnico-Agropecuario nacional destinado a adolescentes de entre 13 y 18 años.

Iniciaron un trabajo con Unidades Ejecutoras provinciales, las cuales se designaron a cada jurisdicción, Cada UEP, cuenta con un coordinador, general, y técnicos en las áreas educativas, contable, infraestructura y equipamiento.

El propósito era incorporar a los docentes de las distintas localizaciones, en la medida en que esto fuera consensuado con los integrantes de las UEP. Se inicia entonces un trabajo de “redes” y el trabajo en equipo fue fundamental, pues no conocían todas las zonas sujetas a estudio. El plan de trabajo se armó a 5 meses y constaba de varias áreas: Capacitación docente, Innovaciones curriculares, Producción y trabajo, Educación no formal, desarrolladas por distintos especialistas en forma interdisciplinaria. Acordaron que el tema de redes no podía llevarse a cabo como un área sino que debía “atravesar” todas las acciones que se propusieran.

Para lograrlo socializaron los conocimientos que poseían, la interacción con los actores del proceso educativo terminó por delinearlos. En relación con el tema de redes, el propósito era lograr:

- Potenciar los niveles de relación existentes en los equipos técnicos provinciales en el nivel intra e interregional; entre dichos equipos y las localizaciones educativas y en las localizaciones educativas en sí mismas y entre sí.
- Optimizar los recursos existentes en cada lugar así como valorizar las acciones concretas emprendidas utilizando los errores como elementos de aprendizaje.
- Colaborar en el proceso de descentralización del lugar del experto, contribuyendo a horizontalizar su participación y a valorizarla como una contribución de la cual el grupo debe realizar una apropiación crítica, para poder decidir acciones futuras.
- Tender hacia la visualización de la comunidad como un sistema donde cada subsistema (escuelas, familias, organizaciones, intermedias, autoridades) se acopla sin perder su singularidad sino potenciando su accionar conjunto.

-Maximizar los procesos de socialización de la información, democratización del poder y accionar solidario.

Se planificaron cuatro encuentros para cada una de las regiones integradas a seis provincias, incluyendo docentes y otros integrantes de la comunidad. Se trabajo a través de talleres y se llevaron a cabo a través de cuatro momentos básicos: presentación, integración, problematización y proyección y planificación.

Durante el primer encuentro se logra descentralizar la atención del grupo en los investigadores, y se posibilita un papel protagónico de los participantes en la tarea, descubren así semejanzas y diferencias entre ellos, valorizando sus ideas con respecto al tema.

En el segundo tramo trabajan con entusiasmo y se plantean una pregunta clave ¿está la escuela fuera o dentro de la comunidad?

En el tercer tramo se toma conciencia con respecto a la responsabilidad que les cabe en el accionar, la capacidad de plantearse metas mínimas y la posibilidad de discutir las soluciones a partir de las contradicciones en el propio grupo. Se produce un gran fortalecimiento de la relación entre el grupo de la UEP y los representantes de las escuelas.

Finalmente, se toma conciencia de que solicitar la participación, la responsabilidad, el protagonismo de los demás sólo podría lograrse reflexionando sobre la propia inclusión en el proceso y que una vez asumida la decisión de qué se quería cambiar sobrevendrían dos movimientos, uno hacia adentro de la institución, y otro hacia fuera, con las familias.

El resultado de estos encuentros fue la consolidación de las redes de relación intrainstitucionales (Escuela Bonpland, escuela San Pedro, UEP) así como las

interinstitucionales dentro del mismo programa (Escuela San Pedro-UEP, Escuela Bonpland-UEP, Escuela San Pedro-Escuela Bonpland).

Fue muy importante que visualizaran su propia red de comunicaciones diagramada en un mapa de provincia, además se le otorga un gran impulso al trabajo con las familias. En conclusión se desdibujaban las fronteras entre el adentro representado por la escuela y el afuera, para formar todos parte de la comunidad interesada por un problema común a resolver.

El último encuentro mostró cambios notables de actitudes como son:

- Participación voluntaria y activa en la redacción del encuentro.
- Los participantes fueron promotores permanentes de ámbitos de intercambio entre pares, los alumnos con otros jóvenes, los docentes entre ellos y los técnicos con otros representantes de este nivel.
- Asumieron como propio el objetivo de trabajo del taller, coordinaron con el equipo de conducción.
- Tuvieron actitudes de solidaridad, con los otros frente a situaciones críticas.

El equipo de trabajo concluye que el efecto de red es la creación permanente de respuestas novedosas y creativas para satisfacer las necesidades e intereses de los miembros de una comunidad, de forma solidaria y autogestora.

✓ **Crecer aprendiendo, aprendiendo a crecer. Grupo interdisciplinario de aprendizaje y desarrollo.**

Por Elina Dabas, Juana Marrón y Jaime Tallis.

La investigación se realiza a principios de los 80's con un grupo de pediatras, neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos y licenciados en ciencias de la educación.

Este grupo trabajó sobre trastornos de aprendizaje de niños y estableció una relación directa con sus docentes, enmarcando esta tarea en los consultorios externos de la división de Pediatría del Hospital Durand. Lo novedoso de esta investigación es que se centró en considerar el problema de aprendizaje como un problema de desarrollo y no como uno exclusivamente psicopatológico. Dejó de considerarlo sólo un problema intrapsíquico, y asume una concepción del sujeto como biopsicosocial, que incluye las relaciones múltiples que lo sobredeterminan: la institución escolar, el docente, la familia, y el contexto social. Esto abrió el campo a la formación del pediatra en el área de aprendizaje.

A través de un proceso progresivo se logró la confianza y credibilidad del sector educación en los profesionales del área de salud con injerencia en el ámbito del aprendizaje, en la medida en que la asistencia continua y periódica a las escuelas, el aporte de soluciones para los distintos problemas que se presentaban, la colaboración en la instrumentación de los recursos que la comunidad educativa poseía, posibilitaron disminuir el fracaso escolar y la deserción en los niños. Asimismo, se logró una mayor contención y el apoyo al docente, al mismo tiempo que se profundizó la prevención en lo que respecta a salud escolar.

Dentro y fuera del hospital se fue logrando la profundización del trabajo interdisciplinario. Entre los logros que se obtuvieron se mencionan los siguientes:

- Las nuevas modalidades asistenciales disminuyeron las largas listas de espera y la deserción de pacientes, así como se incluyó la demanda espontánea.
- Una conformación progresiva de una red interinstitucional de los equipos profesionales de área de aprendizaje a través de un intercambio y capacitación sistemáticos. Lo que permitió respetar la especificidad de cada contexto.
- Cada persona incorporó lo que le resultó más apropiado de la tarea de los otros.
- Se pudo aprender de los errores de los demás así como aprovechar y ampliar los aciertos.

-Se posibilitó la extensión de una misma modalidad de abordaje para la mayor parte de la población escolar de la ciudad de Buenos Aires.

Hacia fines de 1989, el crecimiento cualitativo y cuantitativo del espacio creado por la red interinstitucional fue tan amplio que generó diversas interrogantes con respecto a su función y alcances. Como el proyecto fue generado desde una propuesta de autonomía organizacional, crítico con respecto a la modalidad tradicional de abordaje, fue cuestionado por lo ya instituido, con respecto a su falta de inserción en la estructura reglamentada de los servicios de salud.

Los investigadores opinan con respecto a esto que lo que no se comprende es fragmentado y cuestionado, promoviendo dudas entre los integrantes con respecto a la legitimidad de su accionar.

Finalmente, los espacios de encuentros de la red se cerraron estratégicamente, sin embargo, la red no se desestructuró.

CAPÍTULO 2

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS REDES DE INTERACCIÓN

Como ya se mencionó anteriormente, la investigación que se realizó, buscó determinar si en las escuelas primarias, sujetas a investigación (de las cuales se hablará más adelante), existen Redes de Interacción, que les permitan planear eficaz y eficientemente el currículum en sus proyectos.

Para ello se propuso:

- ✓ Conocer las características generales del contexto en el que se hallan ubicadas las escuelas, pues también el contexto influye en la forma en que los maestros planean.
- ✓ Conocer, describir y analizar la organización de la escuela como institución escolar, pues dependiendo del tipo de organización que exista es posible determinar el tipo de relaciones existentes entre los docentes.
- ✓ Conocer al personal en cuanto a su nivel académico, experiencia laboral, actualización, pues esto me permitirá determinar dentro de qué perspectiva teórica fueron formados, y por lo tanto comprender por qué actúan de una u otra forma.
- ✓ Conocer la forma en que se organizan e interactúan como grupos para determinar cómo planean y en qué forma se constituyen o toman acuerdos.

Así, para conocer tanto el contexto que rodea a la escuela, como las relaciones que se dan en la misma; me apoyé en ciertos aspectos de la Etnografía, la cual constituye un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad, en mi caso de la escuela como organización y cuyo punto de partida es la consideración de la diversidad cultural.

Velasco y Díaz de Rada mencionan que la escuela, posee formas de comprensión del aprendizaje y del trabajo que la hacen única, es decir, no existen dos escuelas

iguales. La Etnografía permite observar y analizar los modos en que las personas se relacionan dentro de una institución escolar y nos ayuda a descubrir los modos específicos como los miembros de una organización comprenden el mundo.

El etnógrafo se mueve dentro de un esquema de diálogo y registra aquellas conductas que le sean significativas, imaginando el sentido de las acciones en contexto. Basándome en la Etnografía trataré de captar el significado que tienen para los sujetos sus propias acciones, discursos e interacción social y comunicación..

Considero que la investigación etnográfica es la más adecuada para investigar las redes de interacción en una escuela, pues éstas conllevan acciones colectivas que suponen formas de sociabilidad dentro de una organización y nos permiten conocer interacciones y adopción de roles. Además, la Etnografía se interesa profundamente por las interacciones, acciones, relaciones, valores de los sujetos en un determinado contexto y los interpreta, lo cual es esencial en el tipo de investigación que realicé.

Ahora bien, debemos recordar que los sujetos de la investigación forman parte de una escuela que conforma una organización. Para poder comprender qué tipo de organización existe en las dos escuelas objeto de estudio, presento tanto las Teorías de la Organización, como las Teorías de la Organización escolar, para así poder determinar qué tipo de organización se practica en cada escuela.

Para iniciar menciono que se llama organización “al conjunto de personas agrupadas de un modo específico y que orientan su actividad a la consecución de objetivos que comparten”¹¹, también se le define como “el conjunto de elementos que establecen la definición de las estructuras y los criterios de funcionamiento de colectivos de personas agrupadas para el logro de objetivos comunes”¹²

¹¹ GENTO, Palacios Samuel: “Participación en la gestión educativa”_España, 1994. pág. 57

¹² Idem.

De acuerdo a Samuel Gento, los elementos fundamentales de una organización son:

- ✓ Un colectivo formado por individuos y grupos interrelacionados.
- ✓ Objetivos comunes.
- ✓ Diferenciación de funciones entre individuos y subgrupos que la conforman.
- ✓ Una coordinación de los elementos personales.
- ✓ Una continuidad de la organización por encima de los individuos.

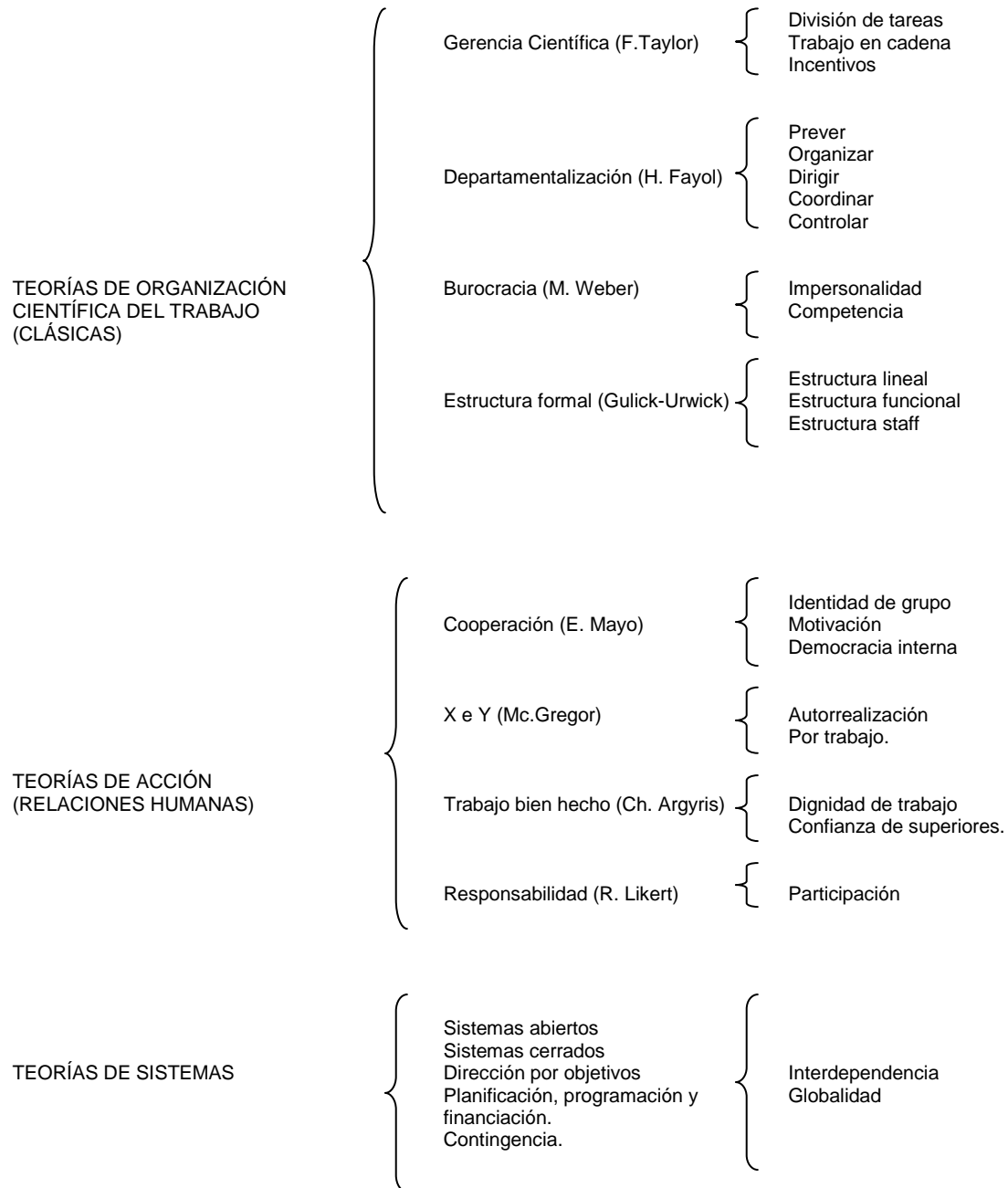
2.1. Teorías de organización

Las teorías de organización inician en el ámbito empresarial, con el fin de rentabilizar sus inversiones, sin embargo, el interés por estructurar modelos teóricos de organización ha ido perfilando los mismos con la contribución de la Psicología, la Sociología, y la Antropología. Así, tenemos las teorías más relevantes de la organización que se dividen en tres bloques fundamentales:

- ✓ Teorías clásicas, o también llamadas de organización científica del trabajo.
- ✓ Teorías centradas en la acción o conocidas como de relaciones humanas.
- ✓ Teorías de sistemas.

A continuación se explica cada uno de estos bloques y las teorías que se incluyen en cada uno de ellos y que aparecen en el cuadro 1.

Teorías de Organización



CUADRO 1.

A) Teorías de Organización científica del trabajo.

Son también llamadas clásicas, tuvieron su auge desde inicios del siglo XX, hasta los años treinta. Se centran en el análisis de los aspectos formales de la organización, como son su estructura, departamentos que deben constituir la, reglamentación, ejercicio de la autoridad, etc. En este tipo de organización, los individuos son colocados al margen y sometidos a los intereses supremos de las empresas o instituciones.

Este tipo de teorías priorizan la organización jerárquica, la estructura de mando y la especialización. Las características de los individuos, sus sentimientos y aspiraciones no son de importancia. Tienen un carácter estático, como consecuencia no son flexibles ante la innovación y el cambio.

Frederik W. Taylor (1911) contribuyó en estas teorías, pues de acuerdo con el enfoque de este autor, la eficacia del trabajo aumenta conforme se profundiza en el análisis de las tareas requeridas, el trabajador se forma para que desempeñe estas tareas adecuadamente. Se especializa en el trabajo.

Por otra parte, el modelo de departamentalización fue iniciado por H. Fayol en 1925, quien analizó el proceso de organización, sin dar mucha importancia a los propios trabajadores. Este autor define las tareas que determinan las etapas del proceso productivo como prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Enfatiza la unidad de mando y de autoridad dentro de la organización.

Max Weber (1922) diseña el modelo burocrático, basándose en los estudios sobre el ejército prusiano. Weber considera que una burocracia bien organizada es el mejor sistema. Un burócrata, es una persona experta en su propio trabajo administrativo. La organización según este modelo, se atiene a los siguientes principios:

a) La jerarquía de autoridad debe estar bien definida, establecen claramente las cadenas de mando, de arriba abajo.

- b) El trabajo se hace de modo especializado, a través de una división sistemática del mismo.
- c) Se especifican los derechos y responsabilidades tanto de la institución/empresa como de los trabajadores.
- d) Se establecen rigurosamente los procedimientos de trabajo (quién, dónde, cuándo, cómo, etc.)
- e) Las normas serán estrictas y escritas.
- f) Las relaciones interpersonales son consideradas como secundarias.
- g) La promoción de personal se hace sobre la base de la competencia o saber hacer, más que sobre el saber simplemente.

Finalmente tenemos el modelo formal de estructura de I. Gulick y L Urwick (1961), quienes consideran como estructuras básicas las de “línea” y “staff”. De acuerdo con esto, el componente lineal de una organización es directamente responsable de la consecución de los objetivos, por lo que suele identificarse con la función gestora eminentemente. Por otra parte, el elemento “staff” se configura como parte consultiva o de asesoramiento, y se ubica en la línea de gestión. Gulick e Urwick diferencian entre estructura jerárquica y la funcional, siendo la primera la que hace referencia a la configuración de la cadena de mando o niveles de decisión, y la segunda refiriéndose a los procesos mismos de toma de decisiones y a la ejecución de las tareas que la institución llevará a cabo.

B) Teorías de acción.

Estas teorías, también llamadas de relaciones humanas, centran su atención en la conducta de los individuos y su principal interés no es la producción sino el bienestar de las personas lo que indirectamente mejora la producción. Un aspecto fundamental de estas teorías es el rol de los miembros de la organización, que viene determinado por las tareas y responsabilidades que se les dan. Este rol determina la naturaleza de la conducta individual.

De acuerdo a esta teoría, “los individuos tienden a adaptarse a las expectativas que se esperan del rol que se les atribuye: su comportamiento y la interacción que se produce determinan la perspectiva de acción, concepto clave que configura estas teorías”.¹³

Elton Mayo (1933) realizó interesantes experimentos de tipo socio-científico para analizar la cooperación y clima existente entre los que trabajan en una empresa o institución.

Por su parte, Mc.Gregor (1960) enfatizó la importancia del carácter humano de las personas que laboran en una empresa o institución. Según Mc Gregor la teoría X es aquella en donde se tiene una opinión negativa de los trabajadores, y de acuerdo con la cual, el ser humano rechaza el trabajo. A esta teoría X, contraponen su teoría Y, que es aquella en donde se considera al trabajo como una segunda naturaleza en el hombre, y que puede ser agradable siempre y cuando las condiciones del mismo sean favorables, mediante la existencia de estímulos, interés, motivación, etc.

Chris Argyris menciona la importancia del estímulo que da dignidad al trabajo bien hecho. Para superar los conflictos entre el individuo y la organización Argyris propone un sistema de organización participativa, en el que las necesidades de autoexpresión, creatividad e independencia sean posibles.

Finalmente, Rensis Likert defiende la importancia de la responsabilidad que se les da a los que trabajan en una institución o empresa, lo que requiere darles en correspondencia, participación en la organización y dirección de la misma. Aunque esto supone mayor complejidad en las relaciones y atención a los individuos, los resultados a largo plazo son mucho mejores.

¹³ GENTO , Palacios, op,cit. Pág. 62,

Según Likert, la institución describe el rol que debe desempeñarse, con el objeto de lograr en los individuos ciertos comportamientos, que vayan de acuerdo con los objetivos de la propia institución

C) Teorías de Sistemas.

Estas teorías surgen de una visión unitaria de las ciencias, que las condujo a la formulación de la “teoría general de sistemas”. Les interesan las estructuras organizadas e interdependientes, así como los procedimientos que constituyen la empresa o institución, con el objetivo de reforzar la eficaz interacción entre todos sus componentes. Según estas teorías, se puede llamar sistema, a cualquier conjunto de partes unidas entre sí, en donde el punto de atención sean las relaciones entre ellas y el comportamiento del todo sea determinado por la actuación de cada una.

En estas teorías han participado notablemente H. A. Simon; R. Owens (1983) y L. Bertalanffy. Dentro de estas teorías, se encuentran los enfoques sistémicos llamados sistemas abiertos, sistemas cerrados, dirección por objetivos, y sistemas de planificación, programación y financiación.

Los sistemas abiertos son aquellos que se extienden más allá de los límites de la organización o institución, incluyendo las influencias externas. Estos sistemas incluyen recursos materiales, formales y personales, el proceso y los resultados. Además prestan atención al contexto o entorno, incluyendo estas las condiciones sociales, políticas y económicas en que se inscribe.

Los sistemas cerrados, concentran su atención en los factores internos, y atienden a la intensidad de los subsistemas de la propia organización (comunicación, delegación de funciones y técnicas de trabajo). Los componentes de una organización con sistema cerrado se estructuran intencionalmente para que

funcionen de forma interrelacionada, considerando que la acción de todos y cada uno repercute sobre los demás.

En cuanto a la dirección por objetivo, se señalan las actividades a realizar por los individuos y grupos que trabajan en la institución. Los individuos deben comprometerse a cumplir los objetivos que les fueron asignados, a fin de contribuir a que la institución logre sus metas. Por esto, en este tipo de sistema la definición clara y adecuada de los objetivos generales, particulares, es muy importante. Tiene la ventaja de que se pueden evaluar los objetivos a diferentes niveles de gestión.

Los sistemas de planificación, programación y financiación se usan en grandes empresas o instituciones. Su finalidad es conseguir los mejores resultados aprovechando al máximo los recursos que poseen. Estos sistemas utilizan estrategias de alcance general y particular, basadas en: la definición de planes (objetivos generales y específicos); el diseño de programas (proceso y técnicas), y el establecimiento de un sistema de financiación.

Este tipo de sistema debe considerar los siguientes aspectos fundamentales: la identificación de objetivos, la temporalización, la red de comunicación, las técnicas de coordinación, la toma de decisiones colegiadas, las estrategias de decisión de alternativas, la influencia del cambio e innovación, la investigación y desarrollo, los costos y el control económico.

Una modalidad de los sistemas abiertos es la teoría de la contingencia, iniciada por Lawrence y Lorsch en 1967. Esta teoría pretende demostrar cuáles serán los resultados a partir del análisis de la interacción entre diversas variables. Para esta teoría, la institución constituye un sistema abierto, complejo, multifuncional y en continuo cambio, interactuando de variadas formas con el entorno.

Esta teoría menciona que las organizaciones varían en cuanto a su estructura, técnicas, procedimientos en función de las circunstancias, por lo tanto no existe una única forma de organización, sino múltiples alternativas de acomodación a las diferentes circunstancias específicas.

2.2. Teorías de Organización Escolar

Pasamos ahora a explicar las Teorías de la Organización Escolar. Se llama Organización escolar al “estudio de las variables que forman la estructura y dinámica del sistema e instituciones escolares, que han de servir adecuadamente a los objetivos educativos”¹⁴

La Organización Escolar recibe aportaciones de la Pedagogía, las Ciencias de la Educación, la Sociología y Psicología, así como de la propia Teoría de la Organización la cual estudiamos en el apartado anterior.

La organización de cada institución educativa responde a la función propia de cada institución. El objetivo fundamental de la Organización Escolar es estudiar los elementos que estructuran las instituciones escolares, pues son estos elementos los que contribuyen a la finalidad educativa. Víctor García Hoz, la define como “el estudio analítico de la escuela y de las relaciones y ordenación de sus distintos elementos necesarios para que concurran adecuadamente a la educación de los escolares.

En toda organización escolar existen, de acuerdo a Gento, tres tipos de elementos:

- ✓ Personales que hacen referencia a alumnos, maestros, grupos de éstos, padres, personal de apoyo, etc.
- ✓ Elementos materiales: edificios, aulas, mobiliario, material escolar, etc.

¹⁴ GENTO, Samuel. Op.cit. pág. 78

- ✓ Elementos Funcionales: que se refieren a los principios organizativos, las configuraciones que se producen, las relaciones que surgen entre los diversos componentes.

La Organización Escolar utiliza estrategias basadas en los métodos científicos siguientes: racional, histórico, experimental, comparado y prospectivo.

-El método racional analiza desde el punto de vista discursivo los contenidos de la materia. Parte de la esencia misma, reflexiona sobre la propia realidad.

-El método histórico estudia las diferentes conceptualizaciones aparecidas o los hechos producidos.

-El método experimental analiza el desarrollo de los propios fenómenos en acción, ya sean espontáneos o provocados.

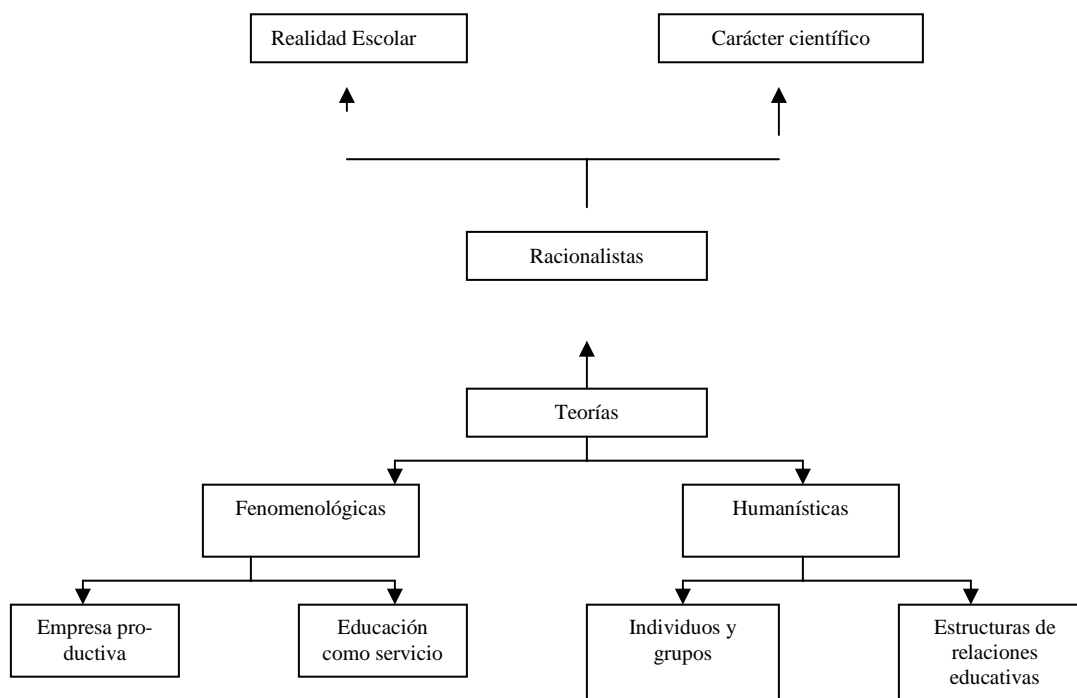
-El método comparado se basa en el contraste sistemático entre los aspectos abordados en un marco determinado y los mismos aspectos en otros ámbitos diferentes.

-El método prospectivo estudia la previsión de hechos futuros. A través de este método se vaticina los sistemas y configuraciones organizativas escolares, a partir de las deducciones que se desprenden de las tendencias hacia las que avanza la sociedad y la educación.

Dentro de la Organización Escolar, situamos tres grupos fundamentales de teorías:

- ✓ Teorías Racionalistas
- ✓ Teorías Fenomenológicas
- ✓ Teorías Humanísticas.

Ver cuadro 2



Cuadro 2

A) Teorías racionalistas.

Las teorías racionalistas también conocidas como logocéntricas o de tipo clásico, surgen del estudio de la propia realidad educativa, y se derivan de la reflexión sobre el carácter científico de la Organización Escolar. Diversos autores han trabajado a través del análisis de la escuela, a través de la interpretación de su composición y dinámica, y llegan a la concluir que la escuela es una institución social organizada, constituida por alumnos y profesores.

Según estas teorías, la escuela se organiza de acuerdo a principios pedagógicos y didácticos, que dan origen a sistemas organizativos cerrados. El análisis de la realidad se realiza a partir de principios de objetividad y racionalidad. Entre las

características más sobresalientes de las organizaciones de tipo racionalista, según Borrell, están las siguientes:

- Los individuos están centralmente coordinados para dirigirlos a la consecución de objetivos fijados previamente.
- La cooperación de los participantes está jerárquicamente definida.
- La estructura está formalizada y los roles de cada cargo están claramente definidos.
- La impersonalidad con que actúan los individuos en sus diferentes puestos o cargos.
- La tendencia a la burocratización, la concentración del poder y la información en la cúspide de la jerarquía.

B) Teorías fenomenológicas

También llamadas de inspiración empresarial aplican en la escuela los principios y técnicas de la organización de empresas, adaptadas a la realidad escolar. La empresa educativa debe cumplir eficaz y eficientemente las funciones de planificación, producción y control, para lo cual debe estructurarse adecuadamente.

Estas teorías conciben a la educación como un servicio en donde el alumno y los padres son “clientes”. Este servicio puede incrementar su eficacia y eficiencia mediante la correcta tecnificación de los procesos que implica.

Este modelo teórico utiliza sistemas de inspiración jerárquica burocratizada. Las instituciones de corte fenomenológico poseen características procedentes de las teorías organizativas de organización científica del trabajo. En este sentido, trasladan los esquemas tayloristas de organización del proceso industrial a la organización educativa (en el proceso enseñanza –aprendizaje, y en el desarrollo

y diseño curricular). Entre las principales características en las organizaciones de tipo fenomenológico encontramos las siguientes:

- Establecimiento de propósitos y objetivos.
- La fijación de procedimientos y técnicas de funcionamiento basadas en la eficacia y eficiencia.
- La distribución de tareas y espacios (departamentalización) entre miembros de la organización.
- La planificación de la actividad en diferentes fases o etapas.

Entre los principales representantes de este modelo fenomenológico encontramos a L. Filho (1965) y a R. Dottrens.

C) Teorías humanísticas.

Estas teorías consideran a la persona como el centro y eje de toda institución y enfatizan las relaciones humanas. Dedicar su atención a los individuos y los grupos, con predominio sobre el propio rendimiento, no es que le quiten interés a este último, sino que entienden que el mejor funcionamiento de los recursos humanos, mejorará indiscutiblemente la rentabilidad de la institución a la que pertenecen.

El desarrollo de los principios en que se basan estas teorías origina fórmulas organizativas llamadas “modelos naturales”, que producen sistemas abiertos de organización flexible y móvil. Entre las características principales de estas teorías tenemos las siguientes:

- Prevalencia del elemento humano (en especial educador-educando).

- Se otorga prioridad a la persona, atendiendo a sus exigencias y necesidad de establecer relaciones con otros individuos.
- La estructura informal de las relaciones personales cobra importancia.
- Conceden gran importancia a la promoción, participación y cooperación, por encima de relaciones simplemente jerarquizadas.
- La fuerza de la institución reposa en la confianza en la responsabilidad de los individuos, más que en el establecimiento de relaciones de autoridad y obediencia basadas en el control externo.
- Prefieren un tipo de liderazgo democrático antes que la configuración de estructuras formales autoritarias.
- Los objetivos y la estructura organizativa se ponen al servicio de los individuos y no al revés.
- Se atiende a la satisfacción de las necesidades de la persona.
- La comunicación debe facilitarse, para que responda a una circulación fluida sin condicionamientos jerarquizados y sin centralizar la misma en la cima autoritaria.

La Organización Escolar de inspiración humanística está estrechamente relacionada con las teorías de organización que llamamos “de acción” o de “relaciones humanas”, aunque también toma aportes de las teorías sistémicas.

2.3. Educación Cientifista, Tecnología Educativa y Perspectiva Crítica.

Continuando con el sustento teórico de esta investigación, mencionaba que también es indispensable conocer desde qué perspectiva teórica fueron formados los maestros, pues esto influye en su forma de trabajar, y de relacionarse con los demás, para lo cual, me baso en los conceptos de la Educación Cientifista, la Tecnología Educativa y la Crítica.

El enfoque de la Educación Cientifista (Didáctica tradicional) prioriza la formación del individuo que la sociedad quiere. Según Hans Aebli, esta corriente educativa

se ubica en la lógica de la Psicología sensual-empirista, la cual explica el origen de las ideas a partir de la experiencia sensible y considera al sujeto pero en un segundo plano.

En este tipo de perspectiva se regula la inteligencia, se adquiere el conocimiento de una forma mecanicista. El papel del profesor sólo es de mediador entre el alumno y el conocimiento. Entre las principales características de este enfoque encontramos las siguientes:

- Los planes y programas cubren los objetivos de una manera general, ambigua y difusa.
- El profesor no tiene claros los propósitos.
- Se maneja una noción de la enseñanza más que objetivos de aprendizaje.
- Los contenidos se consideran como algo estático, con pocas posibilidades de análisis y discusión por parte de profesores y estudiantes, en otras palabras, el conocimiento está fragmentado.
- El maestro es el sujeto, mientras que el alumno el objeto.
- La evaluación cae en la burocratización.

La Tecnología Educativa se genera en México en la década de los años setenta como consecuencia de la expansión económica. Su aparición responde a un fenómeno de la expansión tecnológica y económica.

La Tecnología Educativa se basa en tres ideas básicas: progreso, eficiencia y eficacia, y retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza. En esta corriente convergen e interactúan diversas prácticas educativas pero sin reflexión. por lo que cae en un practicismo inmediatista. En otras palabras, el discurso de la Tecnología Educativa carece de una reflexión técnica. El papel del profesor cambia, ahora ya no importa el dominio de los contenidos, sino el “dominio de la técnica”.

La Tecnología Educativa se apoya en la Psicología conductista la cual consiste en la modificación de la conducta que se opera en el sujeto, se inscribe teóricamente en el paradigma empirista y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental. En la noción de los objetivos conductuales que sustenta la Tecnología Educativa, la conducta humana se fragmenta.

En la Tecnología Educativa los contenidos se institucionalizan y por lo tanto, es difícil que se sometan a crítica o discusión, tanto los maestros como alumnos tienen prohibido opinar, su función es simplemente actuar pasivamente. El maestro idóneo es el ingeniero conductual.

Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación a la enseñanza. Prevalece un concepto más de medición que de valoración de resultados.

En esta corriente la evaluación maneja ciertos preceptos que se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinación, el. El sujeto está descontextualizado de lo social. El conocimiento se fragmenta.

Finalmente hablaré de la Perspectiva Crítica, la cual es una propuesta en la que el docente replantea su práctica. Plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

En esta perspectiva, todos aprenden de todos. Convierte al docente en investigador a través del uso de la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica.

Las actitudes aisladas carecen de valor, siendo el grupo sujeto de aprendizaje, y no sólo objeto de enseñanza. El sujeto es un ser humano, en donde interacciona con el objeto, para transformar su medio.

En esta perspectiva, lo fundamental es que ya no se presentan los contenidos de forma fragmentada, y en cambio se promueven operaciones del pensamiento como son: el análisis, la síntesis, así como capacidades críticas y creativas. Y ya que considera al conocimiento como complejo, requiere buscar manifestaciones de sus relaciones e interacciones y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

2.4. La Teoría de Paulo Freire, la Teoría de la Participación y Teoría de la Comunicación.

Finalmente, para saber cómo se relacionan los docentes, cómo interactúan y cómo se comunican, me baso en las teorías de Paulo Freire, la Teoría de la Participación y en la teoría de la Comunicación.

Para Freire lo fundamental es partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones que está en el mundo y con el mundo. La sociedad, formadora del mundo, viene sufriendo alteraciones, por lo que se necesita una reforma urgente del proceso educativo que abarque su organización y el trabajo educacional de las instituciones.

Se aspira entonces, a una educación que posibilite al ser humano para la discusión, “una educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, **oyendo, preguntando, investigando**”.¹⁵

¹⁵ FREIRE, Paulo: “La educación como práctica de la libertad”, México, pág. 85.

Según Freire, la educación tendría que ser un intento por cambiar actitudes, crear disposiciones democráticas a través de las cuales se substituya el arraigo costumbrista y anticuado de la pasividad, por nuevos hábitos de participación e ingerencia que sean coherentes con el clima de transición que ahora sufre la sociedad.

Una sociedad basada en la palabra, transforma a un grupo en crítico y lo conduce al diálogo, la investigación, el estudio. Si un grupo es crítico, entonces será democrático, permeable, consciente de las condiciones de su circunstancia y dispuesto a participar en la transformación de su entorno. La crítica es la nota esencial de una mentalidad democrática.

Para lograr una educación de este tipo, Freire propone un método **activo, dialogal, crítico, participante.**

El diálogo “es una relación horizontal de A+B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica”.¹⁶

El pensamiento, de acuerdo con Freire, es el resultado de un proceso de conocimiento dialéctico e históricamente determinado, es un acto colectivo. Pensar, conocer suponen siempre una situación dialógica, en donde la acción y la reflexión sobre la realidad se hacen esenciales.

En cuanto a la Teoría de la Participación, debemos considerar que la participación es esencial en cualquier tipo de organización o institución, pues son las personas que las conforman las que analizan las situaciones, las discuten, toman las decisiones y determinan el rumbo y acciones de las mismas.

¹⁶ Ibid. Pág. 104.

De acuerdo a Samuel Gento, se llama “participación”, a la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo científicos”.¹⁷

Participar significa tomar parte en el proceso, desde la constitución inicial del grupo, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica y la evaluación de los resultados. Participar implica una integración colectiva y solidaria en un grupo, para beneficio de todos.

Según Freire, para que se dé una auténtica participación deben cumplirse los siguientes requisitos:

- Que el grupo este constituido por personas que tengan intereses comunes.
- Que estén dispuestos a lograr en equipo determinados objetivos.
- Que dichos objetivos se integren en un proyecto común.
- Que los miembros del grupo asuman los principios de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (cultura participativa).
- Que haya un equilibrado reparto de tareas.
- Que las decisiones se tomen con la colaboración de todos los miembros del grupo.
- Que exista un marco de gratificación individualizada que recompense los esfuerzos de los integrantes y que permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo.

Valero García, Muñoz A, y Román M, et.al), elaboraron una tabla sobre niveles de participación que a continuación se mencionan en orden de menor a mayor:

- ✓ Información: se transmite, una decisión tomada por la autoridad para que los afectados la ejecuten.
- ✓ Consulta: se pide opinión a los afectados.

¹⁷ GENTOS, Samuel. Op.cit. pág. 11.

- ✓ Elaboración de propuestas: los afectados pueden aquí ofrecer opciones y argumentar a favor o en contra, pero la autoridad decide en todo caso aprobando o modificando propuestas, o asumiendo otras diferentes.
- ✓ Delegación: Se otorga una delegación de atribuciones de un ámbito determinado, en el cual el que recibe tal atribución delegada actúa con autonomía para su ejecución, si bien la responsabilidad última corresponde al delegante, que mantiene la autoridad definitiva.
- ✓ Co-decisión: Se produce la decisión en común, tras la participación de los afectados.
- ✓ Cogestión: La participación de los implicados se produce en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de las mismas.
- ✓ Autogestión: La decisión corresponde a aquellos que llevarán a la práctica las decisiones, por lo que aquí actúan con total autonomía. (Samuel Gento, en Participación en la gestión educativa, pág.12-13).

De acuerdo a esta teoría, un trabajo participativo tiene tanto ventajas como desventajas. Entre las ventajas encontramos las siguientes:

- Enriquecimiento mutuo (todos aportan ideas).
- Reducción de conflictos. (a través de la aceptación y estima de los miembros).
- Estímulo a la solidaridad y responsabilidad. Aceptando diferentes roles en la participación.
- La mejora en la calidad del trabajo realizado.
- La aceleración en la formulación de planes.
- El impulso a la dedicación a objetivos comunes.

Entre las desventajas encontramos:

- Se lleva más tiempo en la toma de decisiones.
- El tiempo otorgado a los empleados para tareas de planificación y discusión tiene un costo adicional.
- Existe el riesgo de desviaciones.

Dentro de la participación existen los llamados “impulsores” , que son sistemas relacionales, métodos, o estrategias de comportamiento que incrementan la intervención responsable de los miembros del grupo. Existen dos tipos de impulsores: los modos de comportamiento ante las diferentes situaciones y las actividades puntuales. En el primero se incluyen los sistemas relacionales, los métodos interpersonales y las estrategias impulsoras.

A) Sistemas relacionales:

Son aquellos que producen conductas que pueden institucionalizarse. Entre estos podemos considerar los siguientes:

- ✓ Sistemas de organización del trabajo: estos abarcan desde los que dan un margen estrecho de opción, a los que ofrecen una amplia gama de posibilidades de que los miembros del grupo puedan intervenir activamente en la elaboración de objetivos, en la producción y en el control de resultados
- ✓ Sistemas de evaluación del rendimiento: se refieren al modo de valorar la producción de la institución, incluyen la frecuencia con que se realizan las evaluaciones de rendimiento, los criterios con los que se evalúa a los miembros del grupo, los indicadores que definen la medida de la rentabilidad de la institución en su conjunto y los responsables de efectuar la evaluación de tales rendimientos individuales y de la organización.
- ✓ Sistemas de incentivación: los incentivos que se aplicarán, como símbolos externos de reconocimiento.
- ✓ Sistemas de control: los constituyen indicadores de rendimiento y variables del plan a analizar. La objetividad y claridad de estos indicadores de rendimiento pueden ser impulsores de la participación.
- ✓ Sistemas de medición: establecen mecanismos para recoger el tipo de información necesaria para planificar el futuro, recoger información, tramitación de información, reparto de tareas, responsables de definir los

objetivos del plan. (Gento Samuel, en La participación en la gestión educativa, pág. 16).

B) Métodos interpersonales

Constituyen modos de interacción que pueden utilizarse en situaciones concretas.

Entre estos encontramos:

- ✓ El estilo de dirección: Este varía según las características personales del grupo y de sus necesidades. Engloba desde la autoorganización del directivo, hasta la forma de recoger información, dirigir reuniones, relacionarse con colegas, medios de comunicación habituales, diseño de planificación, y hasta formas de vestir. Entre los estilos que se pueden encontrar aquí, tenemos el autocrático o dictatorial, democrático, burocrático y laissez-faire.
- ✓ El estilo de comunicación: la forma en que se lleve a cabo puede determinar el nivel de participación. Si se realiza promoviendo la comunicación multidireccional de todos los miembros puede ser altamente alentadora, por el contrario, la comunicación unidireccional de arriba a bajo no estimula la participación.
- ✓ El estilo de solución de problemas o conflictos: incluye estrategias para solucionar problemas que impulsan la participación como requisito para la solución de los conflictos.

C) Estrategias impulsoras

Son actividades que pueden estimular la participación aunque no estén dirigidas a la consecución directa de los fines de la organización. Entre estas actividades tenemos las tertulias, debates, boletines, exposiciones, sesiones de asesoramiento, etc.

Como se ha podido observar, la participación es esencial para el establecimiento de Redes de Interacción, sin embargo, para que haya una buena participación es necesario el establecimiento de estructuras de comunicación que permitan que los miembros del colectivo escolar intervengan de manera responsable.

Etimológicamente, la palabra “comunicación” procede del latín “communis” que significa común o compartido. Por tanto, la comunicación consiste de acuerdo a Sluzki en “la creación de un mutuo entendimiento o intercambio de experiencias entre personas”.

La comunicación que se establece en una organización debe permitir que el flujo de información que circula sea comprensible para todos los miembros de la misma. “La comunicación es clave en cualquier aspecto relacionado con la organización de una institución, ya se trate de planificación, control, solución de problemas, toma de decisiones, motivación o cualquier otro”.¹⁸

Es importante mencionar, que en una buena organización la comunicación que existe debe ser multidireccional, siempre y cuando sea un proceso de doble dirección. La comunicación puede tener tanto un carácter formal (oficial) como informal, sin embargo, es conveniente que en toda organización ambos caracteres sean equitativos.

En el proceso de la comunicación intervienen los siguientes elementos: el emisor, el mensaje, y el código (el lenguaje de la comunicación lingüística); el medio o canal de comunicación, el cual puede ser de tipo oral, escrito, audiovisual, gráfico, etc, el instrumento de transmisión y el receptor.

Algunas veces se dificulta o limita la comunicación, debido a diversos aspectos como pueden ser: falta de conocimiento sobre algún tema, prejuicios, la cerrazón mental, la desconfianza, la identidad del grupo de referencia (estatus, posición,

¹⁸ GENTO, Palacios Samuel: “Participación en la gestión educativa”. España, 1994: pág. 26.

función), la relación jerárquica, o situaciones emocionales distorsionantes, como por ejemplo: inseguridad, ira, preocupación, miedo, etc.).

En una organización, los mensajes se retransmiten a través de redes de comunicación, entre las que encontramos los siguientes tipos: (petit F, 1984; Gómez G, 1985; Longenecker, J. G. 1970):

a) Centralizada o de estructura de rueda: suelen aparecer en organizaciones e las que el director o jefe acapara la información y la distribuye unidireccionalmente entre los miembros que configuran la red.

b) Circular: constituye una cadena, a través de cuyos eslabones va corriendo la información.

c) Cuadrangular: se caracteriza porque cualquier miembro es receptor y emisor de mensajes y porque la comunicación para cada par de elementos es de doble sentido. Este tipo de comunicación da mayor dinamismo a las relaciones entre miembros de la organización.

d) Arracimada o en racimo: la información se transmite a través de sus ramificaciones a lo largo de diferentes eslabones. Algunos de los haces o radios por los que circula la información se prolonga y a través de él se extiende a otros niveles.

CAPÍTULO 3

3. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS REDES DE INTERACCIÓN

En las últimas décadas ha surgido un nuevo tipo de economía a escala mundial. Castells la denomina “informacional y global”.

La llama informacional, porque “la productividad y competitividad dependen de la capacidad de las empresas para generar procesos y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Y la llama global porque la circulación de información, producción, etc., se realiza a escala mundial”¹⁹ a través de redes entre las personas y los países; es decir, existe una red global de interacción, que ha surgido en el último cuarto del siglo XX.

Dentro de este contexto global, se han establecido organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, el OECD, el BID; quienes reconocen a la educación como el principal instrumento para lograr el desarrollo de los países.

Las políticas educativas en México, no sólo han sido el resultado de acuerdos internos a nivel local, regional o nacional, sino que también han sido orientadas por las políticas a nivel internacional, es decir, México se ha incorporado a este mundo globalizado, y está tratando de adaptar su vida política, económica, social y educativa a los requerimientos de un mundo inmerso en una era global e informacional.

Podemos observar que en el caso de México, la educación constituye un gran reto, pues se halla en pleno proceso de transformación. Se podría hablar de múltiples aspectos sobre la educación en México, pero por el momento y sin afán de restar importancia a otros aspectos, me enfocaré en los docentes, quienes juegan un papel esencial en la educación.

¹⁹ CASTELLS, Manuel: “La era de la información: la sociedad red. Volumen I, México, _____, pág.93.

Los docentes han enfrentado situaciones realmente difíciles en los últimos 25 años, pues han tenido que ir adaptando su práctica docente a los diversos enfoques educativos que han sido implantados durante las últimas tres décadas del siglo XX.

En el momento actual, los docentes nos adaptamos a la era global, una era en la que las redes de interacción son esenciales como forma de comunicación, y no sólo a través del internet, sino a través de las mismas personas. Por mucho tiempo, los docentes han trabajado de forma aislada, o bien por medio del Consejo Técnico Consultivo, a través del cual desgraciadamente no se establece una verdadera relación dialógica, la cual implica: comunicación, reflexión, interdependencia, participación, compromiso y valores como la solidaridad y el respeto.

Como se puede inferir hace falta una “verdadera” Red de Interacción entre docentes, la cual, en mi opinión, favorecería enormemente la planeación escolar. Es importante retomar aquí que las políticas internacionales y nacionales determinan el rumbo de la educación en cada país, por lo que es necesario analizar si estas políticas son propicias, o por el contrario, si obstaculizan el establecer Redes de Interacción a nivel primaria, tema esencial del presente trabajo de investigación.

Surge entonces preguntarse: ¿Qué aspectos de las políticas internacionales y nacionales permiten el establecimiento de las Redes de Interacción a nivel primaria en México? Para dar respuesta a continuación se expone brevemente dichas políticas para determinar de qué manera favorecen u obstaculizan el establecimiento de estas Redes de Interacción a nivel primaria en nuestro país.

3.1. La Globalización y las Redes de Interacción

Se entiende por globalización “al proceso o procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos y redes transcontinentales e interregionales de actividad, interacción y ejercicio del poder”.²⁰

Se inicia por aclarar el término “globalización” pues las políticas y procesos de reforma educacional han sido adjudicados a este fenómeno. La globalización ha impactado a nivel de toma de decisiones (políticas económicas); a nivel institucional (decisiones políticas), a nivel distributivo (configuración de fuerzas sociales dentro de la sociedad), y estructural (los patrones de organización y comportamiento político, económico y social).

Asimismo, la globalización facilita el acceso a la información, a los conocimientos, a las nuevas tecnologías, al acercamiento a diferentes sociedades y culturas. Se están generando nuevas formas de pensamiento, de competencias, de destrezas y conocimientos en donde la ciencia y la tecnología toman un papel esencial. Como se puede observar la globalización promueve la organización de la sociedad a través de “redes”.

El impacto de la globalización ha sido tanto positivo como negativo. En el SEM, la globalización ha implicado todo un cambio, pues ha tenido que adaptar sus políticas educacionales a las transformaciones en cuanto a conocimientos, tecnología, significados culturales en los que está inmersa la educación.

Con la globalización las organizaciones se han vuelto más abiertas, cambiantes, con múltiples conexiones y vías de comunicación. En el caso de las escuelas, al

²⁰ BRUNNER, José Joaquín: “Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información, Santiago, 2000, pag. 7.

estar en un contexto global han adquirido mayor autonomía, diversidad, conexiones, y autorregulación.

Con respecto a las conexiones, los docentes pueden romper su aislamiento y formar comunidades. Y aunque se enfatiza el uso de conexiones a través del internet, considero que las redes de interacción entre personas, (en este caso entre docentes) son tan importantes, sino es que más, que las otras.

La idea de las redes ya ha sido implantada en la mente de la sociedad, sólo falta encauzarlas, de tal forma que nos permitan dialogar de forma directa con los demás y qué mejor lugar para comenzar que las escuelas primarias.

3.2. El Banco Mundial

El Banco Mundial fue fundado en 1944, y “es el organismo multilateral rector en materia de definición de políticas educativas a nivel planetario; y el más influyente por su poder de incidir en la aplicación de esas políticas generales a escala nacional”.²¹

Lo conforman 184 países y está integrado por cinco instituciones estrechamente relacionadas:

- El Banco internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)
- La Asociación Internacional de Fomento (AIF)
- La Corporación Financiera Internacional (CFI)
- El Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI)
- El Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI)

Este banco proporciona asesoría, ideas y préstamos a diversos países para ayudarlos hacia su desarrollo de forma estable, sostenida y equitativa. Su principal

²¹ EZCUITA, Ana María: “El Banco Mundial y la cuestión de la pobreza en el sur”, México, 1996, pág 2.

objetivo es reducir la pobreza, lo cual pretende lograr a partir de la inversión en “capital humano”.

En el documento “Prioridades y estrategias para la educación” que elaboró el Banco Mundial en 1995 se menciona que la educación es el instrumento esencial de la estrategia del Banco para reducir la pobreza.

El Banco Mundial argumenta que si las personas acumulan “capital humano”, es decir conocimientos, tendrán mejores y más oportunidades de elevar su nivel de vida, y por lo tanto se promovería el crecimiento económico. En otras palabras: a mayor educación, mayores ingresos.

El Banco Mundial menciona que: “para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinado por el ingreso procedente del trabajo. Sin embargo, la productividad del trabajo se encuentra condicionada en gran parte por los conocimientos de las personas, que son resultado sobre todo de la educación”.²² Por esto la educación es tan importante, pues ayudará a disminuir la pobreza y a fomentar el crecimiento económico.

El Banco Mundial se dedica a asesorar a los gobiernos a formular políticas educacionales adecuadas a las circunstancias de los países. Su estrategia para reducir la pobreza determina prioridades internas en el sector educativo, principalmente en la educación básica. En sí, su estrategia se orienta a intensificar la utilización productiva de la mano de obra.

Ante la era informacional y global el Banco de México ha sugerido la conveniencia de redefinir la educación básica. De hecho, su propósito es articular la educación con la economía, de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo. Se busca ahora trabajadores que puedan adquirir conocimiento fácilmente. De acuerdo con

²² Ibid, p.1

esto, corresponde a la educación primaria impartir conocimientos que sean útiles para que los individuos puedan desempeñarse sin problemas en el trabajo.

Así vemos que la educación básica debe su importancia a que es considerada base para combatir la pobreza. Las políticas educativas que propone el Banco Mundial no resultan de un acto de reflexión sino de la nueva política económica. José Luis Caraggio menciona que “La teoría que está por detrás de las investigaciones elegidas por el Banco Mundial para defender sus políticas no es una teoría de la educación. Es una teoría de la economía de la educación y como teoría económica está situada dentro del paradigma neoclásico”.²³

Para mejorar la calidad de la educación primaria el Banco Mundial elaboró un “Proyecto para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica, Fase I y Fase II. Una de las acciones importantes de la Fase II fue que entre 1994 y 2001 se impartió capacitación a los docentes.

Cabe destacar que todos los proyectos del Banco Mundial incluyen la participación de la sociedad civil en diversas áreas, se promueve el diálogo abierto con diferentes sectores de la sociedad, a través de foros y consultas. El Banco Mundial considera que la participación de la sociedad civil y sus organizaciones en procesos de información y consulta, diseño estratégico, operación y evaluación contribuyen a elevar el uso eficiente de los recursos públicos, la calidad de los resultados y el impacto positivo entre los grupos.

Las políticas del Banco Mundial fomentan de alguna manera la participación, y el diálogo en la sociedad, lo que representa un aspecto positivo para la implementación de las Redes de Interacción en la educación primaria.

²³ CORAGGIO, José Luis: “Investigación educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina”. _____, 1998, pág. 52.

3.3. Descripción de los principios filosóficos, legales y organizativos del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Nuestro Sistema Educativo Mexicano depende en su mayor parte del Estado (educador) y la orientación legal, filosófica y organizativa que da a la educación, se deriva de las facultades y obligaciones que se establecen en la Constitución, en específico en el artículo 3° y 31.

De acuerdo con nuestra Constitución, la misión de la escuela es educar al pueblo, logrando la formación de personas cultas, capaces de vivir en la sociedad productivamente.

El artículo 3° Constitucional establece que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria, y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.²⁴ Asimismo, establece que será obligatoria, democrática, nacional y laica y que deberá basarse en el progreso científico, luchando contra la ignorancia, servidumbres, fanatismos, prejuicios, privilegios de razas, religiones, géneros o individuos.

3.3.1. Principios filosóficos.

En el art. 3° se expresa claramente que la educación debe ser laica, se orienta a proporcionar una formación científica fundamental. Se aspira a que la escuela fortalezca la confianza en la razón humana y la capacidad de pensar libremente, buscando fortalecer la identidad nacional.

²⁴ SEP: “Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación”, México, 1993, pág.27.

El Estado promueve una educación común, con valores comunes, en donde los niños desarrollan su conciencia sin ser manipulados por ningún tipo de creencia religiosa.

La escuela pública desarrolla y promueve valores como son la tolerancia, la democracia, la igualdad de sexos, razas y orígenes sociales y el respeto a la dignidad de las personas. Se insiste en la iniciativa personal, la colaboración en el aprecio al trabajo, la honradez y la verdad, se pretende que en las escuelas exista un ambiente de paz y armonía que estimule el aprendizaje. La educación debe basarse en el debate serio e informado, esto la beneficiará enormemente.

3.3.2. Principios legales.

El SEM ha ido cambiando a través del tiempo, como respuesta a los requerimientos de un momento histórico determinado. En sí, “el Sistema Educativo Mexicano fue imaginado por sus fundadores como un sistema que iba a complementar y estimular la iniciativa educativa de los estados y los ayuntamientos”.²⁵ Sin embargo, no pensaron que absorbiera, anulara o desestimulará la iniciativa local.

Los múltiples problemas existentes en la nación en materia educativa les obligó a desarrollar una empresa educativa apoyada en la acción federal. Así, nace la educación popular posrevolucionaria bajo la dirección de la SEP fundada en 1921.

La SEP reabsorbió las escuelas municipales del Distrito Federal y después las de los estados. De ese modo se difundió la educación federal a todas las regiones del país y se formó un amplio Sistema Educativo Nacional con una estructura fuertemente centralizada. La expansión educativa federal terminó siendo un sistema centralizado con enormes problemas por lo que había que buscar nuevas soluciones.

²⁵ SEP: Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano”, México, 1999, pág. 43

Después de la 2° Guerra Mundial, el gobierno mexicano realiza la reforma al artículo 3° Constitucional en 1946. Jaime Torres Bodet logró consolidar los cimientos del actual SEM, impulsó la unidad nacional, e insistió en que la educación debía inculcar valores como la libertad, la justicia y la democracia.

De Lombardo Toledano se aceptó la idea de definir a la democracia como un régimen que persigue el mejoramiento material y cultural del pueblo y que la educación debía basarse en el progreso científico; puntos que se asentaron en la Constitución.

De un grupo de dirigentes del PRM (Partido Revolucionario Mexicano) el presidente aceptó la redacción de la fracción séptima que estableció que toda la educación que impartiera el Estado sería gratuita. La concepción de la solidaridad internacional fue el resultado de la toma de conciencia de que el país era parte del mundo.

A partir de 1978 comienza la desconcentración de la SEP, lo que significa que ésta delega funciones y responsabilidades a los estados. Casi al mismo tiempo se inició un proceso inverso: el secretario de educación empezó a perder influencia sobre las delegaciones de los estados. La desconcentración administrativa de 1978-88 fue desigual e inconclusa en las entidades con mayores avances. En este período se inicia una época de modernización de la educación básica.

Esos primeros intentos de modernizar el SEM incluían aspectos vanguardistas como:

- La promoción de una conciencia crítica.
- Métodos flexibles.
- Análisis en lugar de memorización.
- Valores como la tolerancia.
- Diálogos y pluralismo.

- Respeto a la libertad y justicia.
- Necesidad de comunicación entre maestros, alumnos y padres de familia.

La desconcentración provocó la “descentralización política” del SNTE y la SEP, el proyecto de descentralización radical de la educación básica y normal de Miguel de la Madrid fue retomado por el gobierno de Salinas quien en realidad construye un sistema federal. Esta descentralización se consumó el 18 de mayo de 1992. Este día la SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados firmaron el acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN).

El ANMEBN tuvo como estrategia la reorganización del SEM que comprendió la transferencia del gobierno federal a los estados (este proceso se designa como “federalización”), de la dirección de los establecimientos educativos con los que la SEP había dado servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal.

El presidente se comprometió a asegurar el cumplimiento del artículo 3° Constitucional y se comprometió a “promover y programar la extensión y modalidades del SEM; formular planes y programas y autorizar el uso de material educativo para la educación básica y normal; elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos para la educación primaria; concertar con las entidades federativas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades; establecer procedimientos de evaluación del SEN, promover los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante mejoramiento profesional”.²⁶

La reorganización del sistema abarcó la creación de consejos escolares, municipales y estatales, representados por maestros, padres, la comunidad y autoridades. Se buscaba aumentar la participación de la comunidad en las labores cotidianas de la educación y en la reorganización de la escuela. Aunque se

²⁶ Idem.

especifica que estos consejos no duplicarían o invadirían las atribuciones de los Consejos Técnicos del Sistema Educativo.

La federalización educativa se reforzó a través de la reforma del artículo 3° y la promulgación de una nueva Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial el 13 de julio de 1993. En estas reformas se establece la obligatoriedad de la educación media básica, la reforma constitucional y la nueva ley reglamentaria reforzaron las facultades normativas del gobierno federal en cuanto a definición de planes, programas, libros de texto y organización de la educación básica y normal.

De este modo la federalización educativa quedaba con una base jurídica más firme en sus dos frentes principales: en el de la descentralización quedaba la prestación directa de los servicios de educación básica y normal como una facultad exclusiva de los estados y los municipios; y en el de la integración, el gobierno federal consolidaba sus facultades exclusivas en los aspectos normativos del sistema educativo nacional.

Es importante reiterar que nuestro sistema SEM está supeditado a un Estado educador, el cual orienta la educación conforme a los requerimientos de una economía supeditada a un mercado mundial en el que influyen profundamente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

3.3.3. Bases Organizativas

Podemos concluir que el Estado ha creado un sistema educativo nacional como mecanismo para satisfacer la necesidad de educación de la sociedad dentro de un contexto global. Este sistema está integrado por alumnos, maestros, planes, programas, materiales, métodos educativos, instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados, instituciones de educación superior a las que

se les dota de autonomía y por instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial.

Se divide en educación básica (preescolar, primaria, secundaria); educación media superior (bachillerato general, bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica) y la educación superior (universitaria, tecnológica o normal).

3.4. Artículos de la Ley General de Educación que sustentan legalmente las Redes de Interacción en la educación primaria.

La Ley General de Educación contiene los principios educativos que se postulan en el artículo 3° Constitucional. Se elabora como una necesidad ante la complejidad del Sistema Educativo, el cual requiere de una Ley consecuente con el artículo 3° dirigida únicamente al terreno educativo.

En general esta ley tiene por objeto atender las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos, así como conservar y ampliar los principios sociales, educativos y democráticos de la ley vigente. Esta ley es general pues respalda el federalismo y se aplica a todo el sistema educativo nacional.

En la actual Ley General de Educación se incluyen algunos artículos cuyos preceptos propician y fomentan el trabajo en grupo dentro y fuera de la escuela, la comunicación, el diálogo, la participación y la solidaridad como aspectos fundamentales en la educación nacional. A continuación se mencionan algunos de estos artículos.

En el artículo 2° del Capítulo I, se menciona la importancia de inculcar en el hombre el valor de la solidaridad social y la participación activa de los alumnos en el proceso educativo. Los artículos 4, 5, 6 reiteran los principios ya establecidos en

el artículo 3° Constitucional como son que la educación primaria y secundaria ha de ser obligatoria, laica y gratuita.

En el artículo 7° en sus fracciones V, VII, X y XII se habla sobre la importancia que tiene la práctica de la democracia considerada como una forma de gobierno que nos asegura la participación equitativa y justa en la toma de decisiones; además se habla del fomento de actitudes de investigación, innovación y se reitera la importancia de la solidaridad (ya antes mencionada en el artículo 2°).

En el Capítulo II el artículo 12 Fracción XII, se habla sobre las relaciones interinstitucionales a nivel internacional con el fin de intercambiar conocimientos, experiencias. Es decir, se están abriendo las fronteras del país hacia nuevos horizontes.

En el artículo 17 se habla sobre reuniones periódicas de autoridades educativas federales y locales con el objetivo de intercambiar ideas, opiniones, tomar decisiones sobre el sistema educativo nacional. En el artículo 20 se habla de mejoramiento profesional del magisterio.

El capítulo IV correspondiente al proceso educativo el artículo 49 menciona que el proceso educativo debe fomentar el trabajo en grupo asegurando la comunicación y el diálogo entre docentes, padres, alumnos y comunidad, así como entre escuelas, (esto último viene a reforzar lo enunciado en el artículo 12 del Capítulo II pero a nivel nacional).

El capítulo VII en el artículo 69 se habla de el establecimiento de los Consejos Escolares de Participación Social como camino para asegurar la participación de la comunidad educativa en aspectos pedagógicos, culturales y sociales que tengan que ver con la comunidad escolar. Estos consejos promueven la participación y comunicación entre padres de familia, alumnos y docentes.

También se pretende establecer comunicación entre centros escolares (redes interinstitucionales). Estos consejos funcionan a nivel nacional.

En el artículo 72 se establece el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación como órgano nacional de consulta, colaboración, apoyo e información. Estos consejos no pueden intervenir en los asuntos laborales de las escuelas.

3.5. Plan Nacional de Educación

A principio de los años setenta del siglo XX se inician cambios en el SEM como fue la reforma a la educación básica (que modificaba los criterios pedagógicos de la enseñanza en materias aisladas) y el proyecto de una nueva Ley Federal de Educación que suplantaría la de 1941.

Se iniciaba una época de modernización de la educación cuyas metas eran: modernizar la educación básica y reestructurar la SEP.

Dada la importancia de las últimas tres décadas del siglo XX considero indispensable mencionar de forma general aquéllos aspectos de los Planes de Educación de este periodo, que sientan las bases para iniciar o encauzar acciones en las escuelas de educación básica que permitan la construcción de Redes de Interacción entre los docentes.

3.6. Aspectos de los Planes Nacionales de Educación que apoyan la interacción y participación de la sociedad en la educación primaria.

3.6.1. Plan Nacional de Educación 1977

En este plan se pone gran énfasis en elevar el nivel educativo, económico y cultural del magisterio. Los métodos pedagógicos que se proponían, promovían enérgicamente la participación de la comunidad en la obra educativa que denota cambios importantes en la orientación ideológica del SEM. En específico, se pretendía que las comunidades participaran en el proceso educativo, el desarrollo y mejoramiento de los servicios escolares.

En la sección de Programas y Metas del Sector Educativo 1979-82, se menciona la importancia de elevar la calidad de la educación en todos sus niveles.

3.6.2. Programa Nacional de la Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-88

El programa surge enmarcado por un contexto de crisis económica en el país y el inicio de la era global. La política educativa revolucionaria es considerada el instrumento primordial para lograr el progreso a nivel nacional.

La Política Educativa Revolucionaria buscaba consolidar una sociedad igualitaria, la renovación moral, el nacionalismo revolucionario, la descentralización de la vida nacional y la democratización integral, para lo cual debía valerse de la planeación democrática.

Entre los objetivos de la Revolución Educativa y para fines de la presente investigación destacan los siguientes:

-Se buscaban cambios cualitativos para lograr integrar la educación, la cultura y la investigación científica y tecnológica.

- Un cambio de conducta y actitud de las personas.
- Había que buscar la congruencia educativa con el todo social.
- La formación integral de los docentes (se implantó el bachillerato).
- Elevar la calidad educativa.
- Hacer de la educación un proceso en el que la sociedad participe.
- Fomentar la autoeducación.
- Vincular la investigación con la docencia.

Su estrategia era partir del mejoramiento docente, además de que otro punto esencial era el de hacer a la educación un proceso socialmente participativo. La educación debía orientarse y ser congruente a una era de comunicación e información.

3.6.3. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

El 18 de mayo de 1992 las autoridades educativas federales, los gobiernos de los estados de la República y el SNTE firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el cual se pretende reorganizar el sistema escolar a través de la transferencia del control de los servicios federales de la educación básica al ámbito estatal y a una reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica, los cuales, no se habían modificado en 20 años.

La política para la modernización educativa establecía como propósito primordial “revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología, para lograr una educación de calidad”.²⁷

²⁷ SEP: “Programa para la Modernización Educativa 1989-.1994”, México, 1989. pág. 5

En el Acuerdo se establece la importancia de elevar la calidad educativa a partir de la formación integral de los docentes, punto realmente importante en la investigación que llevo a cabo, pues la forma en que los maestros sean formados, se reflejará en la forma como actúan, se organicen e interactúan dentro del colectivo escolar; asimismo, en el acuerdo reiteran al igual que los dos planes anteriores que la educación debe ser un proceso permanente y socialmente participativo.

Entre las estrategias para lograr elevar la calidad docente se modifican los planes y programas de educación normal, se establecen cursos de actualización docente y en vista de que no había un mecanismo de rendición de cuentas, se inicia a evaluar el desempeño de los docentes a través de la Carrera Magisterial²⁸; y en cuanto a la participación social, se pretende fomentar la vinculación más estrecha entre comunidad educativa, docentes y escuela, con el objeto de elevar el nivel educativo.

3.6.3.1. El Trabajo Colegiado.

En las escuelas primarias han existido los Consejos Técnicos Consultivos que eran conformados por el grupo de docentes que integran la escuela y que se reúnen una vez al mes para tratar asuntos técnico-pedagógicas.

Con la modernización educativa surge una nueva visión del maestro como parte de un equipo de trabajo, se inicia así una nueva estrategia basada en el análisis del propio quehacer docente : EL TRABAJO COLEGIADO.

A través del Trabajo Colegiado se trata de desarrollar en el maestro el interés por ser investigador de su propia práctica docente, y de mirarse a sí mismo como

²⁸ Con el fin de mejorar la educación en 1984 se inició a dar estímulos económicos a los investigadores académicos de educación superior de mayor productividad. Esta política se aplicó por vez primera con el Sistema Nacional de Investigadores y sirvió de modelo en 1989 para aplicarse a docentes de niveles medio superior y superior con la bolsa llamada Carrera docente, que más tarde sería aplicada a maestros de educación básica, llamada Carrera Magisterial.

parte de una sociedad, es decir, se empieza a concienciar al maestro de la importancia de su interacción con la comunidad (maestros, alumnos, padres de familia), entendida la interacción de acuerdo a la psicología social como “el fenómeno de convivencia, de la comunicación e influencia recíproca”.²⁹

El documento menciona la importancia que tiene establecer mejores vínculos de comunicación y aprender a interaccionarse. Las interacciones entre docentes, padres de familia y alumnos “permitirán realizar un mejor trabajo conjunto, de tal manera que, se recobraría el sentido de la vinculación escuela-comunidad a través de la formación de grupos de trabajo brindándole atención a las necesidades prioritarias de la comunidad”.³⁰

Trabajar en un Grupo Colegiado implica el trabajo en grupo, reuniones de maestros, intercambio de experiencias, consejos, ideas, es decir, se pretende que el maestro parta de lo que sabe, de lo que es, que analice experiencias y las confronte con los de sus compañeros; compartan conocimientos y adquieran nuevos, problematicen sobre sus saberes y prácticas, y se den la libertad de comunicarse y participar de una forma más abierta.

“El propósito del Trabajo Colegiado es resaltar los saberes y experiencias de cada centro de trabajo y que los conocimientos, estrategias y actividades que de éste se deriven sean aplicados en el mismo centro, no se trata en todos los casos de tener más información, sino de saber qué hacer con la que se tiene, darnos cuenta si de ésta hace falta consolidar algún aspecto o bien, cuáles de todos nuestros saberes nunca los hemos llevado a la práctica”.³¹

Este tipo de trabajo puede ayudar a los docentes a crecer como personas, pues el aprendizaje surge de sus intercambios de ideas, de la necesidad de resolver

²⁹ SANTOYO RAFAEL: “En Perfiles Educativos, No. 27-28, CISE, UNAM”, en Quehacer docente, México, 1993, pág 8.

³⁰ Ibid. Pág. 10.

³¹ Ibid. Pág. 17.

problemas comunes, para los cuales propondrán estrategias, tiempos, metas y tareas.

3.6.4. Programa Nacional de Educación 2001-2006

En el programa la educación es prioritaria. El plan propone que la educación, el aprendizaje y la instrucción estén al alcance de niños, jóvenes y adultos. El plan se compromete a realizar una reforma llamada “Revolución educativa” que consiste en un proyecto nacional en el cual participen y se articulen los esfuerzos de la sociedad y el gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, a través de la cual se resuelvan los inaceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el plano internacional.

Para cumplir lo anterior en el Plan se establece una estrategia central: “Que cada escuela cuente con una comunidad educativa constituida por maestros, alumnos, y padres de familia”, la cual “participará en la definición de los aspectos que deben mejorarse en cada escuela y la apoyará para lograr su mejoría”³²

En otras palabras, el plan propone otorgar a las escuelas capacidad e iniciativa propias de tal forma que estructuren un sistema descentralizado en el cual trabajar con flexibilidad para que puedan proporcionar la mejor oferta educativa, involucrando a todos los sectores de la sociedad en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre objetivos, contenidos, instrumentos educativos.

Con tal estrategia se pretende que al tener la sociedad, en específico las comunidades educativas, mayor capacidad de iniciativa, participación y autoridad en la toma de decisiones, el rendimiento de cuentas por parte de escuelas, y

³² IZQUIERDO Muñoz Carlos: “El programa Nacional de Educación 2001-2006”, en Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva, México 2001.pág ____

maestros se tornará una actividad común que garantizará el aumento de calidad en el proceso educativo.

El plan fue presentado el 28 de septiembre de 2001, y en el se amplía el gasto en educación, alcanzando el 8% del PIB. Se puede observar que la educación tiene prioridad en la agenda pública.

Uno de los puntos esenciales del plan se refiere a la reforma de la gestión del sistema educativo. Dentro de este aspecto uno de los puntos relacionados con la presente investigación es el que habla de mejorar los mecanismos de participación, consulta y coordinación social, promoviendo el interés de todos los sectores sociales hacia la educación.

Los objetivos estratégicos dentro de la Reforma de la gestión son los siguientes:

- Consolidar el SEM para lo cual se necesita fortalecer el federalismo y la adecuación de la estructura de la SEP.
- Incrementar los recursos y hacer transparente su uso.
- Actualizar el marco jurídico de la educación cuyo objetivo es un sistema educativo equitativo y de calidad.
- Consolidar el sistema de evaluación y el fomento a la investigación e innovación educativa.

Lo novedoso de este plan es que el horizonte deseable se define a 25 años. Finalmente, considera como objetos esenciales de la política educativa a la equidad, la pertinencia y la rendición de cuentas.

3.7. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

La aplicación de este plan se inició en 1997-98, y se deriva de los compromisos expresados en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. A través de este plan se da una nueva orientación a la formación de los docentes de cuyos variados aspectos aquí se hablará sólo de aquéllos que dirijan al docente a ser capaz de interactuar dentro de su centro educativo.

Entre los antecedentes de este plan se puede mencionar que desde 1972 ya se proponía establecer el bachillerato como parte del plan de estudio, pero no es sino hasta el 22 de marzo de 1984 cuando por Acuerdo Presidencial, se estableció el nivel de licenciatura para las escuelas normales, y el bachillerato como requisito de ingreso, asimismo se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios.

En primer término se proponía formar docentes que fueran capaces de ser investigadores de su propia práctica. Se requería que el maestro desarrollara sus capacidades de pensamiento, expresión y creatividad. El perfil de los egresados debía ser el siguiente:

- Habilidades intelectuales específicas (expresarse claramente, resolver problemas, investigar.).

- Dominio de contenidos de enseñanza.

- Competencias didácticas.

- Identidad profesional y ética. En este aspecto se requiere que los docentes establezcan en sus relaciones con otros docentes, padres y alumnos valores como el respeto, aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

Conocer sus obligaciones así como sus derechos y valorar “el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela”³³

³³ SEP: “Plan de Estudios: Licenciatura en Educación Primaria”, México, 1997.pág. 34.

-Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y ámbito de la escuela. Deben ser capaces de promover la solidaridad.

En el plan se asienta claramente que los docentes sean capaces de seguir aprendiendo de forma autónoma, tomando en consideración dos aspectos importantes: su experiencia y el diálogo e intercambio con sus colegas de ideas, conocimientos, etc.

Se pretende también que los docentes desarrollen un pensamiento científico, analítico y crítico, lo cual facilitará el diálogo e interacción entre los docentes.

De acuerdo al plan en cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académicas, y se explica que “ una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos docentes”.³⁴

El intercambio de ideas en las Juntas Colegiadas dará sentido y contenido al trabajo colegiado. Como se puede observar tanto las políticas educativas internacionales como las nacionales dan un sustento legal favorable para el establecimiento de las Redes de Interacción en todos los niveles, incluyendo el nivel básico de la educación.

³⁴ Ibid. Pág. 49.

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN

4.1. Problema

4.1.1. La fragmentación de la organización escolar y el pensamiento docente.

Lo expuesto anteriormente nos ayuda a comprender los enormes cambios que han acaecido a la sociedad en cuanto a su forma de pensar y de concebir el mundo

Con la globalización, el ámbito educativo se ha transformado a nivel mundial y nacional, por lo que México se integra a una sociedad global y multicultural en donde se prioriza la intercomunicación a través de redes. No se puede negar que la educación constituye uno de los pilares esenciales para forjar el futuro de un país, y es por su importancia que como profesores necesitamos estar moral y profesionalmente comprometidos a analizar y reflexionar sobre la forma en que interactuamos y planeamos en nuestros centros de trabajo.

Actualmente, los planes y programas de estudio para la educación primaria, se fundamentan en el constructivismo, siendo su principal estrategia el trabajo por proyectos, cuyo propósito primordial es formar seres críticos y reflexivos, a través del trabajo colegiado y colaborativo, basado en el diálogo y la participación abierta y dinámica, en donde todos los actores de la comunidad educativa asuman el compromiso de llevar a cabo acciones tomadas en común acuerdo para mejorar la calidad educativa y resolver los problemas en cada centro de trabajo. La propuesta es excelente, sin embargo, después de más de diez años de aplicarse,

los resultados son mediocres, esto se puede constatar con los resultados de las evaluaciones que ha aplicado el Organismo Internacional de Evaluación.

Hasta el momento, he podido observar que no existe la comunicación, el diálogo, e interacción de forma responsable, participativa, reflexiva, consciente y comprometida entre los sujetos que conforman las comunidades educativas de las escuelas objeto del estudio, principalmente entre maestros y maestras. Por el contrario, tomando en consideración el enorme peso de una tradición social del trabajo por asignaturas y a partir de la descentralización educativa, las instituciones se han fragmentado cada vez más, a tal grado que funcionan como archipiélagos en donde cada isla (institución), funciona sin tomar en consideración a las demás, favoreciendo la incomunicación y el aislamiento.

Algo parecido sucede dentro de las escuelas, los maestros (habitados a pensar y hablar de una forma fragmentada), “supuestamente” forman parte de un Cuerpo Colegiado, sin embargo, el trabajo de cada maestro y maestra es meramente individual, el profesorado encuentra grandes dificultades para conformar un equipo de trabajo y por lo tanto, para dialogar, expresar opiniones, hacer juicios críticos, en una palabra, para comunicarse abiertamente y organizarse de una forma horizontal, situación que perjudica la planeación y funcionamiento de la escuela.

Debemos comprender que la forma en que un maestro piensa y lleva a cabo su práctica docente, es el resultado de la formación cultural y educativa que ha recibido durante su vida. En cuanto a la educación, es importante mencionar que ésta posee una orientación diferente dependiendo del momento histórico y de la situación política y económica de cada país. Así, para comprender por qué los maestros poseen un pensamiento fragmentado, es importante considerar que se han formado bajo diferentes teorías educativas.

Así, durante la década de los 70's, los programas de formación docente se planearon a partir de la corriente de la tecnología educativa en la cual se

considera a la enseñanza como una ciencia aplicada. El profesor dentro de esta corriente, es un técnico que domina el conocimiento científico y con esta tendencia se sistematiza la docencia. Con esta corriente se da auge al paradigma positivista. Los maestros trabajan por disciplinas, especializan su trabajo, y por lo tanto, dejan de observar el todo, para simplemente dedicarse a las partes. Los avances tecnológicos fueron considerados en extremo importantes. Se restringió la capacidad de análisis, la fundamentación teórica, la interpretación y la reflexión de los hechos, la labor docente quedó reducida a una serie de actos que llegaban a resultados previstos. Aquí el resultado es que el maestro no reflexiona, sólo hace lo que se le pide.

A mediados de los 70's se desarrolla la corriente de grupos operativos, la cual se fundamenta en el psicoanálisis y el materialismo dialéctico, se desarrolla el aprendizaje grupal en el que cada participante se responsabiliza por su aprendizaje y el proceso de aprendizaje del grupo.

Estas dos tendencias presentaron un enfoque reflexivo sobre la práctica pues se pretendía que el profesor analizara su quehacer docente y a sí mismo en su práctica, sin embargo los resultados no fueron satisfactorios.

Posteriormente, en la década de los 80's, surge el CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) la investigación-acción técnica, cuya característica es la de usar técnicas para transformar la práctica educativa. Asimismo, se dio impulso a la docencia hacia la investigación en el nivel básico y rural.

La vinculación entre docencia e investigación era nulo. El docente no sentía la necesidad de investigar sobre su quehacer docente. Pero, con la introducción de las nuevas corrientes educativas se consideró la integración de la docencia a la investigación a partir de la observación y reflexión de la práctica. Surge la necesidad de vincular la práctica docente con el entorno.

Debido a diversos hechos mundiales hubo apertura de ideas, se consideró la formación de los alumnos para la justicia, tolerancia, el respeto, la democracia y la equidad y se cuestiona la autoridad del maestro. La principal frase de esa época era: “educar para informar”. Los alumnos sólo se limitaban a aprender y los maestros a enseñar.

A partir de la década de los 90's se introdujeron nuevas políticas de formación docente a través del Programa para la Modernización Educativa, el cual permitió que cada centro educativo diseñara y llevara a cabo un programa de formación docente coherente al programa nacional, en un plazo de cinco años.

Se dio gran impulso a apoyar la figura del docente como investigador. Se establecieron programas de atención a los profesores y se difundió una cultura educativa básica que daba a los maestros una posición teórica y de investigación.

Con la globalización, los sistemas educacionales de América Latina, se están enfrentando a una rápida y enorme transformación en diversas dimensiones como son: acceso a la información, manejo de conocimientos, relación con el mercado laboral, empleo de tecnologías, socialización en la cultura de esta época, y la formación docente.

En la actual formación de docentes, la tecnología educativa ha evolucionado hacia otras modalidades, haciendo uso de los avances científicos y tecnológicos a la vanguardia (entre ellos el uso de redes o el life long learning). Además, se han desarrollado algunos experimentales dentro de la tendencia de la teoría crítica propuesta por Carr y Kemmis (1988), conocida como “La formación de profesores en el centro educativo”. Se pretende formar a los profesores dentro de su lugar de trabajo, considerando las necesidades de la institución, reflexionando sobre las diferentes problemáticas a las que se enfrentan. A través de la metodología

colaborativa, los profesores se integran para investigar el problema y darle solución.

Como se puede advertir, durante las últimas tres décadas del siglo pasado, los maestros y maestras recibieron una educación cientifista, tecnológica y crítica, aunque ésta última no se llega a concretar en la práctica. Con esto se comprende por qué la mayoría de los maestros poseen un pensamiento fragmentado, el cual es resultado de una política educativa que les negó el derecho a ser reflexivos.

Al trabajar la institución y los maestros y maestras de una forma fragmentada, aislada, no son capaces de ver las redes, por lo que se obstaculiza su colaboración y compromiso, se limitan las innovaciones, se desconoce la ética de la solidaridad, se crea un ambiente de conformismo en donde los docentes se limitan a realizar el trabajo para cumplir con trámites administrativos, sin ser conscientes realmente de las implicaciones que sus decisiones y acciones conllevan en la planeación y para la comunidad educativa.

Considerando lo anterior, llego a la conclusión de que en la escuela primaria son indispensables las redes de interacción entre los maestros y maestras, para mejorar la planeación y en consecuencia elevar la calidad educativa. Surge entonces el cuestionarse ¿qué obstáculos impiden el diálogo y la interacción en la escuela? ¿Qué relación tienen la planeación educativa y la interacción docente?

¿De qué manera las Redes de Interacción docente inciden en el diseño, desarrollo y evaluación de la planeación educativa?

4.2. La necesidad de la transformación de la práctica educativa en la escuela primaria en la era global. (Objetivo)

Para solucionar dicha cuestión se realizó una investigación, cuyo **objetivo general** se enuncia a continuación:

Realizar un análisis exploratorio sobre las Redes de Interacción que establecen los docentes, para identificar aquellos rasgos de la organización que limitan o promueven el proceso de planeación en la escuela.

Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- Conocer de forma general la formación académica de cada docente.
- Determinar qué tipo de estructura organizativa prevalece en la escuela objeto de estudio.
- Conocer qué tipo de relaciones se establecen en una escuela primaria.
- Develar aquellos factores que obstaculizan o promueven el diálogo, la participación y la interacción entre los docentes de la escuela.
- Analizar de qué manera inciden las Redes de Interacción en la planeación.
- Elaborar el diseño curricular de un curso dirigido a los docentes con un enfoque estratégico que les permita mejorar la planeación en la escuela primaria, a través de las Redes de Interacción.

A través del análisis de las Redes de Interacción, se pretende determinar si los docentes sujetos a estudio:

- Participan en la planeación, considerando las ideas del grupo y discutiéndolas entre todos, sobre bases solidarias.
- Conocen su contexto, lo analizan y se ubican dentro del mismo, no como una “escuela-isla”, sino como parte de un conjunto de familias, instituciones, hospitales, etc. (como parte de una totalidad).
- Logran ampliar su aprendizaje mutuo, compartiendo ideas, analizándolas, realizando ejercicios de reflexión y crítica a través del diálogo y la participación.
- Establecen espacios de reflexión y comunicación que les permitan transformar sus actitudes.
- Se relacionan constructivamente, potenciando sus acciones y saberes, considerando al grupo (equipo) como la fuerza que los sostiene.

4.3. Hipótesis

“De la forma en que los docentes participan, se comunican y toman decisiones a través de las Redes de Interacción, depende la manera en que llevan a cabo el proceso de planeación en su centro escolar”.

4.4. Descripción de los microcontextos escolares

Para llevar a cabo la investigación, elegí como contexto de estudio a dos escuelas primarias, de las cuales realizo una primera descripción.

4.4.1. Escuela primaria Regente Uruchurtu

La escuela se ubica en la calle 1 de la Colonia San José de la Escalera en la Delegación Gustavo A. Madero. Fue inaugurada el 18 de abril de 1957. Ver mapa en Anexo 1.

La colonia tiene una población total de 4819 habitantes, siendo 2314 hombres y 2505 mujeres. La colonia cuenta con todos los servicios como son: agua, drenaje, pavimentación, luz, teléfono, trasportes (camiones, peseros, taxis, bicitaxis), escuelas, biblioteca, hospitales, servicios médicos, iglesias.

El nivel económico de la población que habita la colonia es bajo y medio bajo. La población se dedica a actividades del sector secundario, al sector terciario, siendo sus principales ocupaciones las de obreros, empleados y comerciantes, aunque también hay algunos profesionistas.

En cuanto al nivel educativo 85.94% de la población es alfabeta, mientras que el 26.27% tiene rezago educativo y el 2.57% de la población mayor de 15 años no

tiene instrucción. El 19.73% de la población tiene su primaria terminada, secundaria o estudios comerciales, y sólo el 31.64% tiene instrucción media superior y superior. Como se puede apreciar, el nivel educativo es más bien bajo en la población de la colonia.

La escuela se halla rodeada por casas habitación, y enfrente de su entrada principal se halla la iglesia del Señor San José de la Escalera, a unas cuantas calles se encuentra la iglesia de Santiaguito.

La escuela es de turno matutino y su horario es de 8:00 a las 12:30 hrs., cuenta con un total de 20 personas laborando entre directivos, docentes, personal de USAER, y maestros de Educación Física.

4.4.2. Escuela primaria República de Islandia

La escuela se halla ubicada en Norte 176 en la colonia Pensador Mexicano, en la delegación Venustiano Carranza, la cual limita al norte con las delegaciones Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, y el Edo. De México; al este con el Edo. De México y la delegación Iztacalco; al sur con la delegación Iztacalco, al oeste con la delegación Cuauhtémoc.

La colonia Pensador Mexicano limita con avenidas importantes, como son la Avenida Río Consulado, Avenida Oceanía, y Avenida del Peñón. Ver mapa Anexo 2. Esta colonia cuenta con una población de 14 213 habitantes, de los cuales 6802 son hombres y 7411 son mujeres.

En la colonia existen todos los servicios como son agua, luz, drenaje, pavimentación, teléfono, transportes (metro, camiones, peseros, taxis), escuelas, comercios, bibliotecas, hospitales, y servicios médicos, iglesias, parques.

El tipo de viviendas que existen son plurifamiliares, las cuales cuentan con uno o dos cuartos por familia y con servicios comunes y unifamiliares, las que tienen una calidad regular. En general la mayor parte de las viviendas se ven descuidadas, y son utilizadas como negocios de todo tipo.

El nivel económico de los habitantes de esta colonia es bajo y medio bajo. El 49.93% del total de la población corresponde a la población económicamente activa, mientras que el 37.16% es la población económicamente no activa.

El 40.31% corresponde a la población ocupada y el 0.62% está desocupada. La mayor parte de la población se dedica al sector terciario, después le sigue el sector secundario y una pequeña parte se dedica al sector primario (3 personas). El 24.49% de la población son obreros y empleados; el 8.56% trabaja por cuenta propia y sólo el 0.140% son jornaleros o peones.

En cuanto al nivel educativo, el 86.33% de la población es alfabeto, mientras que el 27.14% tiene rezago educativo y sólo el 2.87% no tiene instrucción. El 13.49% de la población cuenta con estudios de primaria, el 21.75% cursó la secundaria mientras que sólo el 9.71% cuenta con educación media superior y superior.

Como se puede observar, el nivel educativo en esta zona es bajo, pues en ninguno de los niveles educativos se sobrepasa el 25%.

En la Col. Pensador Mexicano existen serios problemas de delincuencia, de acuerdo a los vecinos y maestros es una zona muy peligrosa, hay drogadicción, pandillerismo (es famosa la pandilla de "Los venados"), alcoholismo. La zona es bastante difícil, la mayoría de los niños que asisten a la escuela en el turno vespertino provienen de familias disfuncionales en las que la violencia intrafamiliar, el abandono, etc., son parte de su vida cotidiana, además de que tienen problemas económicos.

La escuela República de Islandia fue inaugurada el 4 de septiembre de 1969 por el entonces presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz, siendo la directora la profra. Genoveva.

De acuerdo con la profesora Graciela Piñón Benitez, quien vive en la colonia y ha trabajado en la escuela desde su inauguración, el terreno que ocupa actualmente la escuela era utilizado por un tianguis, sin embargo, a dos calles del terreno se construyó un mercado para estos tianguistas, y se construyó la escuela.

En el turno vespertino, cuenta con una población de 76 alumnos quienes proceden principalmente de las colonias Aquiles Serdán, Moctezuma, Peñón de los Baños y de la misma colonia Pensador Mexicano.

La escuela se halla rodeada por viviendas, negocios y fábricas, pues se ubica en una zona altamente industrial.

4.5. Metodología

La presente investigación tiene por objeto contar con referentes que den fundamento al diseño de Redes de Interacción entre docentes, en donde, a partir de la participación y comunicación analítica y reflexiva, se llegue a la toma de decisiones, y se mejore en consecuencia, el nivel educativo en la escuela.

Así, para poder responder al problema “¿De que manera las Redes de Interacción docente inciden en el diseño, desarrollo y evaluación de la planeación educativa?” es indispensable conocer en primer lugar a los docentes, en cuanto a su formación académica, experiencia laboral, nivel de actualización; así como fue esencial identificar el tipo de organización que existe en la escuela, o si coexisten varios tipos de organización.

En segundo lugar, fue importante conocer cómo estos docentes, se organizan y de qué forma se comunican, para así comprender en qué niveles de participación se ubican las escuelas objeto de estudio. En seguida, fue imprescindible conocer las Redes de Interacción, sus características y funciones dentro de la escuela.

Finalmente y a través del análisis y estudio de los anteriores aspectos, se pudo determinar el impacto que el tipo de Redes de Interacción ejerce sobre los miembros de la organización y cómo influye positiva o negativamente en la planeación del currículo escolar.

Todo esto para comprender la situación escolar actual y los aspectos que pueden trabajarse para proponer una o algunas estrategias adecuadas y realistas que faciliten y promuevan la construcción de Redes de Interacción en el colectivo escolar, con base en formas de comunicación y participación colaborativa, solidaria, reflexiva, crítica y democrática.

El tipo de investigación que se realizó es, de acuerdo con algunos autores como Santibáñez, tal vez uno de los temas más difíciles de la investigación organizacional, ya que no se han elaborado metodologías definitivas que guíen propósitos como los que aquí se plantean.

4.5.1. Método de investigación

La investigación se basó en la observación la cual, permite proporcionar información del comportamiento de los sujetos o grupos sociales tal como ocurre; asimismo, se auxilió de algunos aspectos del método etnográfico, éste se orienta por la investigación de patrones de interacción social. De acuerdo con Rodríguez Gil y García, “la Etnografía se entiende como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta”³⁵

³⁵ RODRÍGUEZ, GIL Y GARCÍA: “Metodología de la investigación cualitativa”. Málaga, 1996. p Pág. 44.

A través de la Etnografía es factible describir e interpretar las formas de vida, la cultura y la estructura social de un grupo determinado, o de una unidad social específica, por ejemplo, una escuela. En esta investigación se utilizó la microetnografía, pues sólo nos ocupamos de la investigación en dos unidades sociales, es decir, en dos escuelas (mencionadas en el capítulo 2), para tratar de estudiar las interrelaciones que se llevan a cabo entre los sujetos que las componen.

El enfoque es de tipo cualitativo, sin embargo, se utilizó la cuantificación como un procedimiento necesario para reforzar algunos datos o interpretaciones.

Como instrumentos y técnicas de investigación me basé en la observación directa no participante, cuestionarios (entrevistas y encuestas), así como en escalas valorativas de actitud. Se realizó triangulación de algunos de los instrumentos propuestos como parte del proceso para validar los datos obtenidos .

A continuación, paso a describir los instrumentos que utilicé para la recogida de datos en la investigación, y explico brevemente cómo se utilizaron y de qué forma se realizaron la interpretación de cada uno.

4.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación.

Tratar de generar Redes de Interacción en un centro escolar conlleva reconocer que en el interior de cada escuela existen docentes con historias personales y académicas diferentes; que existe una estructura organizativa; que existen formas de interrelación explícitas o implícitas que determinan el nivel de participación y comunicación entre las personas. Todos estos aspectos deben ser entonces identificados y analizados dentro de las escuelas objeto de estudio, para lo cual comenzaré por describir el primer instrumento de investigación que consiste en un

cuestionario. Este cuestionario se divide en cuatro secciones : A, B, C y D. (Anexo 3)

✓ Sección A.

En el apartado A se recoge información general sobre las funciones que desempeñan los maestros en la escuela, su formación académica y su experiencia laboral.

Interpretación.

Primero vacié la información de los cuestionarios en una tabla y se fue clasificando dicha información por aspectos (Anexo 4). Posteriormente se elaboraron cuadros para observar los resultados de forma clara. Todos los aspectos a valorar constituyeron la base para conocer bajo qué teoría educativa fueron formados los maestros, y comprender por qué actúan de una u otra forma.

✓ Sección B. “Organización Escolar”

En el apartado B se trata de una escala de actitud, para investigar qué tipo de organización prevalece en el centro escolar. Se incluye un conjunto de aspectos que se concretan en tres situaciones posibles (a, b, c) en relación con el aspecto considerado. Se trata de que los docentes seleccionen y anoten dentro del paréntesis la situación que mejor refleja la realidad de su centro escolar.

Cada letra se refiere a un tipo de organización (conforme a las Teorías de la organización Escolar), así, las letras **a** se refieren a la Organización Racionalista; las letras **b** se refieren a la Organización Fenomenológica y la de Sistemas, y las letras **c**, se refieren a las Teorías Humanistas (Relaciones Humanas).

Para interpretar los datos de esta sección se debe apuntar cuántos maestros eligieron la **a**, cuántos la **b**, y cuántos la **c**. Al final se suman todas las puntuaciones de las respuestas por cada tipo de organización y se sacan los porcentajes, por medio de una regla de tres, realizando después las gráficas, para observar qué tipo de organización predomina en cada centro escolar, o bien si existen diferentes tipos de organización. Los datos de los cuestionarios se registraron en un cuadro como el siguiente:

Tipos de org.	Org. Clásica	Org. Fenom.	Org. R. H.
Preguntas	a	b	c

1	N° de maestros que eligieron la letra a	%		
2				
3				
4				
5				
6				

En la primer columna se anota el ítem, en la segunda se anota el número de maestros que eligió la letra a en cada ítem, y lo mismo en la columna correspondiente a las letras b, y finalmente las letras c. Esto me permitió sacar los porcentajes, graficar y observar qué tipo de organización prevalece en el centro. Para cotejar la información sobre el apartado B “Organización Escolar”, llevé a cabo la técnica de observación. Se realizó un tipo de observación no participante durante un periodo mínimo de 60 días distribuidos en seis meses, para lo cual llevé un registro narrativo como el que se muestra en el Anexo 5.

Asimismo realicé un guión de observación como se muestra en el Anexo 6. En este se proponen diversas situaciones de las cuales elegí la cuestión que mejor describía la situación del centro escolar. Cada cuestión se relaciona con algún tipo de Organización entre ellas: la Teoría de Relaciones Humanas; la Organización Fenomenología y de Sistemas, y la organización Clásica.

Este registro se realizó durante cinco Juntas de Consejo Técnico Consultivo, se graficó y se observó claramente qué tipo de organización u organizaciones prevalecen en el centro escolar.

Posteriormente realicé la triangulación entre los datos arrojados por la sección B del cuestionario y el guión de observación para cotejar los resultados.

✓ Sección C: Participación, comunicación y toma de decisiones.

En la sección C se utiliza una Escala Valorativa para medir los siguientes aspectos: los niveles de participación, el diseño de organización, y el tipo de comunicación. En el instrumento se presentan diversas situaciones a los maestros, quienes tendrán que valorarlas eligiendo entre las frecuencias Siempre (S), Con Frecuencia (CF), A veces (AV) o Nunca (N).

Las preguntas del 1 al 7 están elaboradas para conocer los niveles de participación, así, cada pregunta se refiere a un determinado nivel:

Nivel de participación

Nº de pregunta	Nivel de participación que evalúa
1	Información
2	Consulta
3	Elaboración de propuestas
4	Delegación de tareas
5	Codecisión
6	Cogestión
7	Autogestión

Las preguntas del número 8 al 15 se refieren al diseño de la organización.

En las preguntas del 16 al 28 se evalúan los diferentes aspectos de la comunicación que se da en el centro escolar. Así, a continuación explico qué aspecto se evalúa en cada una de estas preguntas

Aspecto que se evalúa	N° de pregunta	¿Qué se evalúa?
Comunicación	16	Si la comunicación es unidireccional
	18	
	21	
	17	Si la comunicación es multidireccional
	19	
	20	
Clima	22	Si es un clima de confianza que promueva la comunicación
	23	
	24	
Redes de comunicación	25	Centralizada
	26	Circular
	27	Cuadrangular
	28	Arracimada

La interpretación de la sección C se llevó a cabo por subsecciones, obteniendo los porcentajes con una regla de tres.

Y cada subsección se evaluó independientemente de las demás. Por ejemplo, primero se midió el nivel de participación, se obtuvieron los puntajes totales y se realizaron gráficas para observar en qué nivel o niveles de participación se encuentran los docentes en el centro escolar.

Posteriormente se evaluó de manera similar :

-El diseño de la organización.

- El tipo de comunicación (unidireccional, multidireccional).
- El clima (favorable, desfavorable).
- Las redes de comunicación

Una vez que se obtuvieron todos los resultados, se trianguló la información de los cuatro aspectos de esta sección para determinar si la participación y comunicación que existe en el centro escolar favorece u obstaculiza las Redes de Interacción.

- Sección D: Redes de Interacción.

Finalmente a través de la sección D se trató de identificar las Redes de Interacción que existen en la escuela, y determinar qué función ejercen. Esta sección se realizó en forma de cuestionario. En la primera parte del cuestionario, los docentes respondieron abiertamente escribiendo el nombre o nombres de las personas que consideraban que encajan con dicha cuestión. En la última parte de esta sección se presentaron cuestiones a las que los maestros y maestras sólo respondieron SI o NO.

En la primera parte de esta sección se buscó determinar las redes de interacción que existen de acuerdo con la función que realizan. A continuación presento qué preguntas se relacionan con cada función de las redes.

<i>Función de la Red</i>	<i>Nº de pregunta</i>
<i>Compañía Social</i>	<i>1,2, 3</i>
<i>Apoyo emocional</i>	<i>4,5</i>
<i>Guía cognitiva, consejos</i>	<i>6,7</i>
<i>Regulación, control social</i>	<i>8,9</i>
<i>Ayuda material y de servicios</i>	<i>10, 11,12,13,14</i>
<i>Acceso a nuevos contactos</i>	<i>15,16,17,18,19,20</i>

Los datos se interpretaron de la siguiente forma:

Para cada una de las funciones de la Red me auxilié del sociograma, para entonces establecer las características de las redes de interacción como son: tamaño, densidad, composición, dispersión, homogeneidad, vínculos específicos. La función llamada "Acceso a nuevos contactos" que corresponde a los números del 15 al 20, se contestarán con SI o NO, valiendo el SI, dos puntos, y el NO, un punto. Al final se realizó la suma total y se representaron los resultados a través de una gráfica.

Para cotejar las funciones de las Redes de Interacción, realicé un Guión de Observación (Anexo 7). Cada pregunta se relaciona con una función de las Redes, como se muestra en el siguiente cuadro:

Función de la Red	Nº de pregunta
Compañía Social	1, 2
Apoyo emocional	3
Guía cognitiva	4
Regulación y control social	5
Ayuda material	6, 7 , 8

Finalmente se pudo comparar la información de la sección D con mi propia observación a través de la triangulación así como cotejar los datos obtenidos en ambos instrumentos.

4.5.3. Estrategias de aplicación

El estudio se desarrolló en dos fases. La primera se llevó a cabo a través del cuestionario que se les aplicó a todos los docentes de ambos centros al inicio del ciclo escolar 2005-2006.

La segunda fase consistió en el periodo de observación y entrevistas que realicé en las dos escuelas, y a través de las cuales registré los datos que obtuve en los guiones de observación ya antes mencionados.

Inicié por presentarme a los directivos, pidiendo su autorización para llevar a cabo el estudio, asimismo se les explicó qué tipo de investigación se realizaría, en qué momentos, cómo se realizaría y cuál era el objetivo de la misma. Una vez obtenida su autorización procedí a presentarme a los docentes explicándoles en forma general el objeto de la investigación. Asimismo, se les pidió su colaboración para permitirme observar cómo se trabaja en el centro escolar.

4.5.4. Aplicación de cuestionarios. (1ª. Fase)

A continuación se les aplicó el cuestionario (en la junta inicial del ciclo escolar 2005-2006). Se aplicó en esta junta con apoyo del director, para que en ese mismo momento los maestros y maestras lo respondieran y lo entregaran. Así, se evitó el tiempo de espera de entrega de cuestionarios.

4.5.5. Observación y aplicación de entrevistas. (2ª. Fase)

Requiere tiempo y dedicación para observar los diversos aspectos a evaluar en cada centro escolar. La observación se realizó desde el inicio del ciclo escolar 2005-2006 y se llevó a cabo en los siguientes momentos:

- En las primeras cinco juntas de Consejo Técnico Consultivo.
- Días normales de trabajo, en especial los recreos, convivios y momentos de entrada a la escuela.
- Las entrevistas se aplicaron a una muestra determinada de maestros, elegida con base en los resultados que arrojó el cuestionario y las observaciones del primer

mes. Las preguntas o guión de entrevista se elaboraron sobre la marcha de la investigación.

Pasado el periodo de aplicación se procedió a interpretar los resultados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

El estudio sobre las Redes de Interacción que se establecen en una organización escolar y su incidencia en la planeación educativa implica adentrarse en un universo complejo, en el que es importante analizar los múltiples factores y situaciones existentes dentro del currículum vivido y oculto de las escuelas en cuestión.

5.1. Docentes

La escuela Regente Uruchurtu (a la que a partir de este momento llamaré escuela A) es una escuela de turno matutino, pequeña, con una población escolar que no sobrepasa los 350 alumnos. Los padres de familia y los niños que asisten a esta escuela son personas que no causan conflictos, si acaso se presentan algunos casos de niños que tienen algún tipo de problema grave de conducta. La escuela está integrada por 20 docentes, de los cuales el 20% labora en la dirección, doce (60%) son maestros(as) frente a grupo, dos (10%) son maestros de Educación Física y dos (10%) son maestras de USAER, una que está todo el tiempo en el plantel y otra maestra que sólo asiste algunos días de la semana a la escuela. (Ver cuadro 1).

Escuela A

Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Años de Formación	Experiencia Laboral	Años de trabajo En la esc.	Experiencia En cargos Directivos	Función actual	Otros Estudios	Cursos Actua		de lización
										SI	NO	
1,	47	M	Normal Básica	1974-1978	27	5	6	Director				X
2	49	M	Normal Básica.	1974-1978	27	9	2	Adjunto				X
3.	45	F	Normal Básuca.	1975-1979	26	15		Mtro. Grupo		X		
4	37	M	Licenciatura	1983-1987	18	1	2	Mtro. Grupo	Inglés			X
5.	37	F	Licenciatura	1987-1991	14	8		Adjunto				X
6.	48	F	Normal Básica	1972-1976	30	6		Mtro. Grupo		X		
7.	42	F	Normal Básica	1978-1982	23	15		Mtro. Grupo				X
8.	49	F	Normal Superior	1970-1974	30	30		Mtro. Grupo	Normal Superior			X

9,	47	F	Normal Básica	1974-1978	27	14		Mtro. Grupo			X
10.	55	F	Normal Básica	1966-1969	27	17		Mtro. Grupo			X
11.	51	F	Normal Básica	1972-1976	29	7		Mtro. Grupo			X
12.	24	F	Licenciatura	1998-2002	4	3		Mtro. Grupo			X
13.	28	F.	Licenciatura	1995-1999	6	7		Mtro. Grupo		X	
14.	46	F	Licenciatura	1977-1981	23	23		Mtro. Grupo		X	
15.	44	F	Normal Básica	1977-1981	24	8		Mtro. Grupo			X
16.	41	F	Pasante de Licenciatura	1980-1984	21	2	5	Secretaria			X
17.	39	F	Normal Superior	1993-1998	7	3		USAER	Normal Superior	X	
18.	48	F	Normal Superior	1981-1985	25	2		USAER	Normal Superior		X

Durante mi primera visita a la escuela tuve la impresión de que era un grupo totalmente integrado, en donde el directivo, más que una autoridad, era un compañero. Sin embargo, las observaciones revelan un currículum oculto y vivido diferente a esa primera impresión.

Por otra parte, la escuela República de Islandia (a la que llamaré escuela B) es una escuela de turno vespertino y la conforman 12 docentes, de los cuales seis (50%) son maestras(os) frente a grupo, tres maestros (25%) realizan funciones administrativas en la dirección, hay dos maestros de Educación Física que constituyen el 16.66% del total de maestras (os), de los cuales uno casi nunca se presenta y una maestra de USAER (8.3%), quien sólo acude algunos días a la escuela. Esta escuela cuenta con una población infantil de 76 alumnos(as). Las familias son de bajos recursos y los niños (as) presentan serios problemas de conducta y aprendizaje, por lo que los maestros tienen que enfrentar y resolver problemas constantemente (Ver cuadro 2)

Escuela B

Nombre	Edad	Sexo	Escolaridad	Años de Formación	Experiencia Laboral	Años de trabajo En la esc.	Experiencia En cargos Directivos	Función actual	Otros Estudios	Cursos Actuales	de lización
										SI	NO
1	45	F	Normal Básica	1976-1980	23	4	4	Directivo			X
2	45	F	Normal Básica	1974-1978	27	3		Maestro Grupo			X
3	38	F	Normal Básica	1982-1986	18	17		Maestro		X	

								Grupo			
4	50	F	Licenciatura Especialización	1970-1974	31	22		Maestro Grupo			X
5	48	M	Normal Superior	1972-1976	30	5		Maestro Grupo		X	
6	50	F	Normal Básica	1970-1974	30	1-6 m.	1 año/ 6 m.	Adjunta	Lic. en Antropología Física		X
7	29	F	Licenciatura	1994-1998	7	10 días		Sria.	F	X	
8	50	F	Licenciatura	1972-1976	27	3		Mtro. Grupo			X

Cuadro 2

5.1.1. Edad

En la escuela A, la edad de más de la mitad del personal (61.11%) oscila entre los 41 y 50 años de edad, mientras que las edades del 16.66% del personal se encuentran entre los 31 y 40 años. Por otro lado, sólo el 11.11%, corresponde a aquéllas personas cuya edad está entre los 20 y 30 años y otro 11.11% corresponde a las personas cuya edad sobrepasa los 50 años. En esta escuela, la persona con mayor edad tiene 55 años (Ver cuadro 3)

En la escuela B las edades de los docentes se encuentra entre los 29 y los 50 años. Como se observa en el cuadro el 37.5% tiene entre 41 y 50 años de edad, un 25% está entre los 31 y 40 años y sólo una minoría, 12.5% (un docente) está entre 20 y 30 años. Se puede observar que el 75% (la tercera parte) de los docentes son mayores de 40 años. (Ver cuadro 4)

En ambas escuelas la mayoría de los docentes tiene entre 41 y 55 años de edad y sólo ocho docentes son menores de 40 años.

Cuadro 3. Escuela A: Promedio de edad

Ítem	Edades	Frecuencia	%
1.1	20-30 años	2	11.11%
1.2	31-40 años	3	16.66%
1.3	41-50 años.	11	61.11%
1.4	51 o más.	2	11.11%

Cuadro 4. Escuela B: Promedio de edad

	Edades	Frecuencia	%
1.1	20-30 años	1	12.5%
1.2	31-40 años	2	25%
1.3	41-50 años.	3	37.5%
1.4	51 o más.	3	37.5%

5.1.2. Experiencia laboral

En general se observa que las maestras(os) han adquirido una valiosa experiencia a través de los años, pues la mayoría tiene entre 21 y 35 años de servicio. En la escuela B, este aspecto es muy importante, pues los maestros con más años de servicio son un ejemplo a seguir para los demás, por su disposición

y compromiso al trabajo. La edad y la experiencia en esta escuela se perciben como sinónimo de respeto y de saber. Y aquí vemos que **una parte importante de toda organización escolar depende de la cultura que se genere en la misma, y esta cultura escolar determinará en gran parte el tipo de Redes de Interacción que se establezcan.**

En la escuela A, al contrario de la escuela B, los maestros que tienen una experiencia laboral entre los 21 y 30 años de servicio y que constituyen el 72.21%, se ven agotados por el paso del tiempo y el desgaste físico; aparentemente están desmotivados, agotados, apáticos a las innovaciones y a los cambios. (Ver cuadros 5 y 6)

Cuadro 5: Experiencia laboral. Escuela A.

Item	Años en servicio	Frecuencia	%
5.1	De 1 a 5 años	1	5.55%
5.2	De 6 a 10 años.	2	11.11%
5.3	De 11 a 15 años.	1	5.55%
5.4	De 16 a 20 años.	1	5.55%
5.5	De 21 a 25 años.	5	27.77%
5.6	De 26 a 30 años.	8	44.44%
5.7	De 31 a 35 años.	0	0%
5.8	De 36 a 40 años.	0	0%
5.9	De 40 en adelante.	0	0%

Cuadro 6: Escuela B. Experiencia Laboral

	Años en servicio	Frecuencia	%
5.1	De 1 a 5 años	0	0%
5.2	De 6 a 10 años.	1	12.5%
5.3	De 11 a 15 años.	0	0%
5.4	De 16 a 20 años.	1	12.5%
5.5	De 21 a 25 años.	1	12.5%
5.6	De 26 a 30 años.	4	50%
5.7	De 31 a 35 años.	1	12.5%
5.8	De 36 a 40 años.	0	0%
5.9	De 40 en adelante.	0	0%

De los docentes de la escuela A, sólo el 22.21% han tenido alguna experiencia como personal administrativo, mientras que en la escuela B sólo el 25%. (Ver cuadro 7 y 8)

Cuadro 7: Escuela A

Años de experiencia como personal administrativo.

Item	Años	Frecuencia	%
7.1	De 1 a 5 años.	3	16.66%
7.2	De 6 a 10 años.	1	5.55%
7.3	De 11 a 15 años.	0	0%
7.4	De 16 a 20 años.	0	0%
7.5	De 21 a 25 años.	0	0%

Cuadro 8: Escuela B

Años de experiencia como personal administrativo.

	Años	Frecuencia	%
7.1	De 1 a 5 años.	2	25%
7.2	De 6 a 10 años.	0	0%
7.3	De 11 a 15 años.	0	0%
7.4	De 16 a 20 años.	0	0%
7.5	De 21 a 25 años.	0	0%

Tomando en cuenta lo anterior, considero que en las escuelas existen maestras (os) de ambos tipos: aquéllos que aún con muchos años de experiencia y servicio están dispuestos a compartir y seguir aprendiendo; y aquéllos que sólo les interesa cumplir con su horario y pasar el tiempo lo más tranquilos posible.

De esta conclusión surge **un obstáculo que detecto para la formación de las Redes de Interacción: la falta de interés por parte del docente como resultado de la falta de motivación y apatía al Sistema Educativo o como resultado de su cansancio y desgaste físico.** Esto perjudica directamente a la planeación. Jorge Eliécer Prieto menciona que para que un clima organizacional sea apropiado para generar una planeación basada en las Redes de Interacción, debe contener aspectos psicosociales, entre ellos la motivación de los participantes y la satisfacción en el trabajo.

5.1.3. Sexo

En la escuela A, del total de docentes que participan en la investigación, el 83.33% corresponde al sexo femenino, mientras que el 16.66% (sólo tres personas) corresponden al sexo masculino.

En la escuela B, se puede observar en el cuadro 10, que el 87.5% (la mayoría) de los docentes de la escuela son de sexo femenino, mientras que sólo el 12.5% es de sexo masculino. Como se puede apreciar, **la mayoría de los docentes que laboran en ambas escuelas son mujeres.** (Ver cuadros 9 y 10)

Cuadro 9, Escuela A: Sexo

Ítem	Sexo	Frecuencia	%
2.1	Femenino	15	83.33%
2.2	Masculino	3	16.66%

Cuadro 10. Escuela B: Sexo

	Sexo	Frecuencia	%
2.1	F	7	87.5%
2.2	M	1	12.5%

5.1.4. Periodo de formación profesional

En la escuela A, los resultados del cuestionario nos permiten observar que el 83.32% de los docentes se formaron profesionalmente entre la década de los 60's y los 90's. Así, el 77.77% de los docentes cursaron su educación normal en la década de los 70's y 80's bajo la perspectiva de la Tecnología Educativa

El 16.66% de los docentes (sólo tres personas), se formaron bajo los nuevos programas que se promovieron a partir de la Modernización Educativa, bajo un enfoque crítico. Finalmente, el 5.55% de los docentes se formó en los años 60's, bajo el enfoque de la Didáctica Tradicional.

En la escuela B, la mayor parte del personal (75%) se formó como docente durante la década de los 70's y un 12.5% en la década de los 80's, bajo el enfoque de la Tecnología Educativa

Por otro lado, el 12.5% (un docente), se formó en la década de los 90's bajo el enfoque de la Perspectiva crítica, en el inicio de la Modernización Educativa. (Ver cuadros 11 y 12).

Cuadro 11. Escuela A: Periodo de formación profesional.

Ítem	Años	Frecuencia	%
4.1	Entre 1960-1969	1	5.55%
4.2	Entre 1970-1979	10	55.55%
4.3	Entre 1980-1989	4	22.22%
4.4	Entre 1990-1999	3	16.66%
4.5	Entre 2000-2004	0	0%

Cuadro 12. Escuela B: Periodo de formación profesional

	Años	Frecuencia	%
4-1	Entre 1960- 1969	0	0%
4.2	Entre 1970-1979	6	75%
4.3	Entre 1980-1989	1	12.5%
4.4	Entre 1990-1999	1	12.5%
4.5	Entre 2000-2004	0	0%

Se observa que el 83.32% de las maestras(os) de la escuela A y el 87.5% de la escuela B se formaron entre la década de los 70's y 80's bajo la perspectiva de la Tecnología Educativa en la que la enseñanza es considerada como una ciencia aplicada y en donde el papel del profesor es el de un técnico que domina el conocimiento científico. En esta corriente el maestro trabaja por disciplinas, por lo que su visión se ve fragmentada. Durante la década de los 80's se prepara a los maestros y maestras bajo un enfoque cientifista, sin embargo surge en esta época el interés por relacionar la investigación con la práctica docente, cuya característica principal era el usar técnicas para lograr transformar la práctica educativa (a través de la observación y reflexión), de hecho, en este periodo se "educa para informar". Sin embargo el rol de las maestras(os) era sólo enseñar y el de los alumnos aprender.

5.1.5. Formación profesional

En cuanto a la formación profesional, en la escuela A la mitad de los docentes sólo cuenta con Normal Básica; 33.33% con Licenciatura y sólo el 16.66% cuenta con especialización. Su formación profesional se explicita en la forma en que interactúan, participan; en la forma en que se expresan. En las Juntas de Consejo Técnico trabajan de forma tradicional, incluyendo a aquellas maestras(os) que fueron formados a partir de la Modernización Educativa. En consecuencia, la tradición cientifista, el trabajo fragmentado y la planeación administrativa son parte del currículum oculto de los docentes en esta escuela.

En la escuela B, menos de la mitad de los docentes cuenta con Normal Básica, mientras que la mayoría cuenta con Normal Superior o Licenciatura; incluso, hay un docente que es Licenciado en Antropología Física. Del 75% de docentes de la escuela, la mitad se especializó o estudió su licenciatura tiempo después (bajo la perspectiva de la investigación –acción y la pedagogía crítica); lo que nos habla de que han actualizado sus conocimientos (Ver cuadros 13 y 14).

Cuadro 13. Escuela A: Formación profesional

Item	Grado	Frecuencia	%
3.1	Normal Básica	9	50%
3.2	Licenciatura	6	33.33%
3.3	Especialización	3	16.66%
3.4	Maestría	0	0%
3.5	Doctorado	0	0%

Cuadro 14. Escuela B Formación profesional

	Grado	Frecuencia	%
3.1	Normal Básica	4	50%
3.2	Licenciatura	2	25%
3.3	Especialización	2	25%
3.4	Maestría	0	0%
3.5	Doctorado	0	0%

Es importante mencionar la gran importancia que tiene la formación académica pues, los docentes de esta escuela, reflejan su cultura y educación de muy diversas formas, desde la forma de expresar y discutir sus ideas hasta la forma de actuar, y aunque la mayoría están a poco tiempo de su jubilación, puedo decir que son personas realmente comprometidas con su trabajo, que a pesar de trabajar dos turnos (todos tienen doble turno), tratan de dar lo mejor de sí (aunque en ocasiones se les ve realmente agotados físicamente).

Aquí observo que **el desgaste físico es un factor que puede obstaculizar el grado de energía o potencialización y compromiso que un docente tiene para trabajar dentro del colectivo escolar.** Sin embargo este es un problema de

raíces políticas y socioeconómicas que por mucho tiempo ha mantenido a los docentes en un nivel económico bajo, con lo cual se ven forzados a trabajar entre dos y tres turnos.

5.1.6. Actualización.

En cuanto a actualización, en la escuela A, el 27.77% de los docentes se está actualizando, mientras que el 72.22% no se está actualizando. Mientras que en la escuela B, la mayor parte del personal de la escuela (62.5%) no se está actualizando por el momento, y el 37.5% si se está actualizando.

En el periodo en que se aplicó el cuestionario, en las dos escuelas, la mayor parte de los docentes no se estaba actualizando, sin embargo, pienso que estaban esperando las inscripciones para los cursos de Carrera Magisterial. (Ver cuadros 15 y 16)

Cuadro 15. Escuela A: Actualización

Item	Actualización	Frecuencia	Porcentaje
9.1	Si se está actualizando al presente	5	27.77%
9.2	No se está actualizando al presente	13	72.22%

Cuadro 16. Escuela B: Actualización

	Actualización	Frecuencia	%
9.1	Si se están actualizando al presente	3	37.5%
9.2	No se están actualizando al presente.	5	62.5%

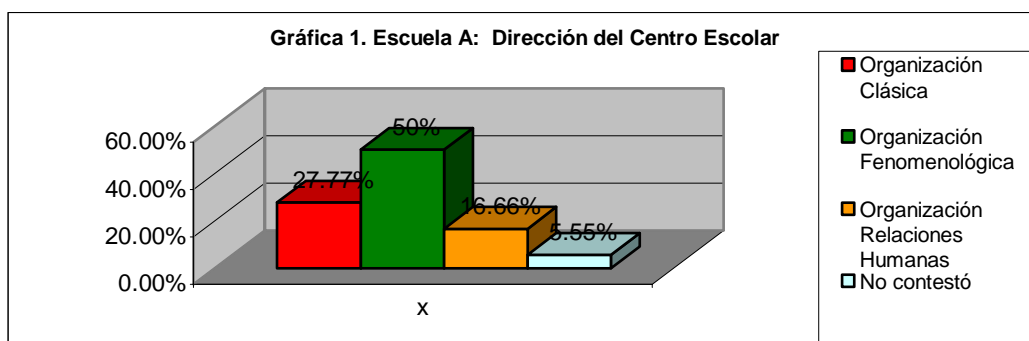
5.2. Organización Escolar

5.2.1. Dirección del centro escolar

Ahora bien, los docentes al formar parte de un grupo interactúan y como resultado de estas redes han conformado una organización con ciertas características. En la escuela A, existe y se impone una organización Fenomenológica, que en ocasiones presenta características de las Teorías Clásicas, y en algunos aspectos presenta características de las Organizaciones basadas en las Relaciones Humanas; podría decirse que es una Organización en periodo de transición apenas inicial hacia la organización de Relaciones Humanas.

En cuanto a la Dirección del Centro Escolar, se puede observar en la gráfica 1 que prevalece la Organización fenomenológica (sistemas) con un 50%, quedando

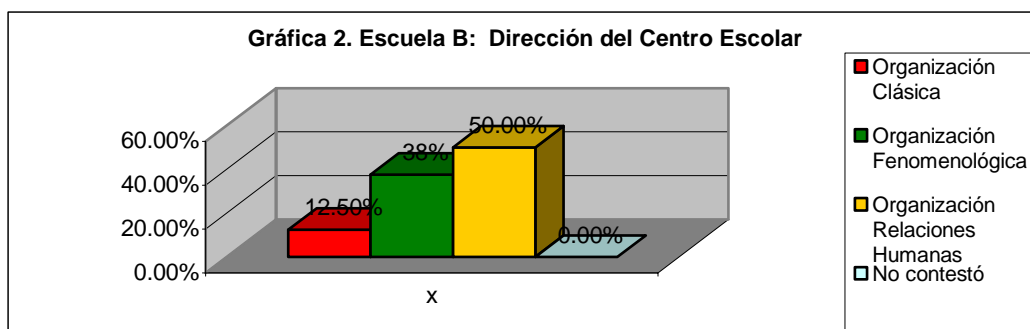
en 2° término con un 27.77% de los maestros, la Organización de tipo Clásico y finalmente la Organización de Teorías Humanistas con un 16.66%. Un 5.55% no contestó.



. En este aspecto en la escuela B, el 50% de los docentes investigados considera que el trabajo que se realiza en la escuela se basa en un tipo de liderazgo democrático (Organización Relaciones Humanas), mientras que 37.5% de los docentes mencionó que el trabajo es distribuido y organizado por el equipo directivo para garantizar la eficacia y eficiencia del proceso educativo (Fenomenológica), y sólo el 12.5% mencionó que el trabajo es organizado y coordinado por el director de la escuela (Organización Clásica).

En esta escuela también coexisten dos tipos de organización: la de Relaciones Humanas y la Fenomenológica; siendo la primera la que se impone en este caso. De hecho, al igual que la escuela A, se halla en un periodo de transición avanzado, de una organización Fenomenológica a una organización de Relaciones Humanas, pues las tareas en general se distribuyen considerando los intereses de cada persona. Esto es importante, pues las maestras(os) realizan con interés y agrado las tareas que les corresponden.

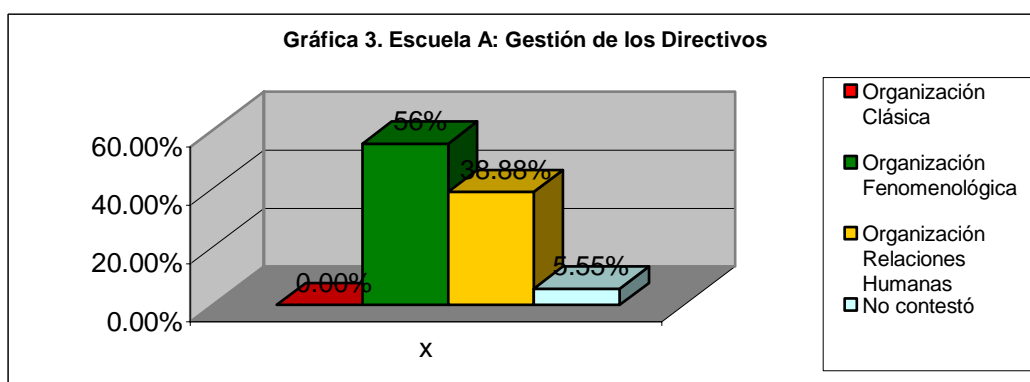
Como se puede apreciar, aquí prevalece la organización de las Relaciones Humanas (Ver gráfica 2)



5.2.2. Gestión del directivo

En cuanto a la Gestión del Directivo en la escuela A prevalece el tipo de Organización Fenomenológica (55.55%), mientras que el 38.88% de las opiniones coincide con el tipo de Organización de las Teorías Humanistas (relaciones humanas). En este aspecto, un 5.55% de los participantes, no contestó este aspecto.

El trabajo que realiza el equipo directivo busca fundamentalmente cumplir con eficacia y eficiencia con los objetivos planteados en el Proyecto Escolar, el directivo organiza el trabajo, le da estructura, y distribuye las tareas y espacios entre los docentes. Los maestros (as) a su vez se “comprometen” a cumplir con las tareas asignadas. Como se aprecia, la cooperación no es espontánea, y surge de la obligación que tienen de sacar adelante el trabajo. Por otro lado, queda descartada totalmente la Organización Clásica . (Ver gráfica 3)

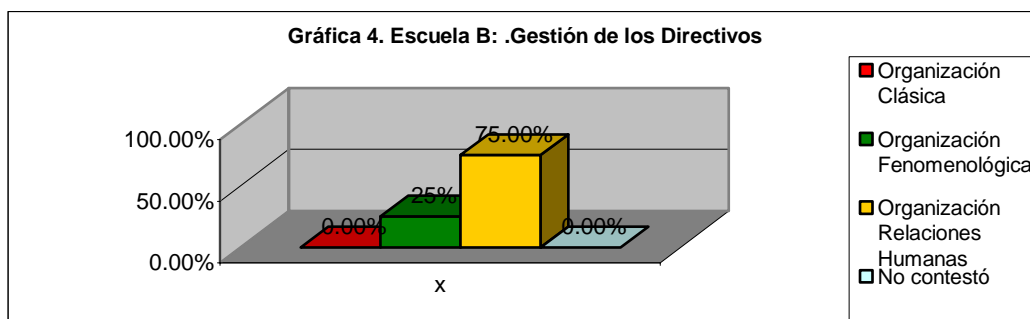


En la escuela B, el 25% de los docentes piensa que en el centro escolar existen tanto propuestas colectivas como individuales y que de ellas se derivan tareas que son distribuidas o asignadas por los directivos. Este aspecto corresponde a la Organización fenomenológica.

Por otro lado, el 75% eligió la opción referente a la Teoría de las Relaciones Humanas, en donde las responsabilidades se comparten y se promueve el apoyo mutuo, así como un plan colectivo.

Los docentes piensan que el trabajo se resuelve y lleva a cabo de forma colectiva en cuanto a dirección y gestión del centro escolar; habiendo un apoyo mutuo, en donde la directora coordina el trabajo. Las decisiones se toman de forma horizontal, y sólo en algunas ocasiones el directivo es quien toma la decisión final.

Como se puede observar en la gestión y dirección ha predominado la Organización de la Teoría de las Relaciones Humanas. (Ver gráfica 4)

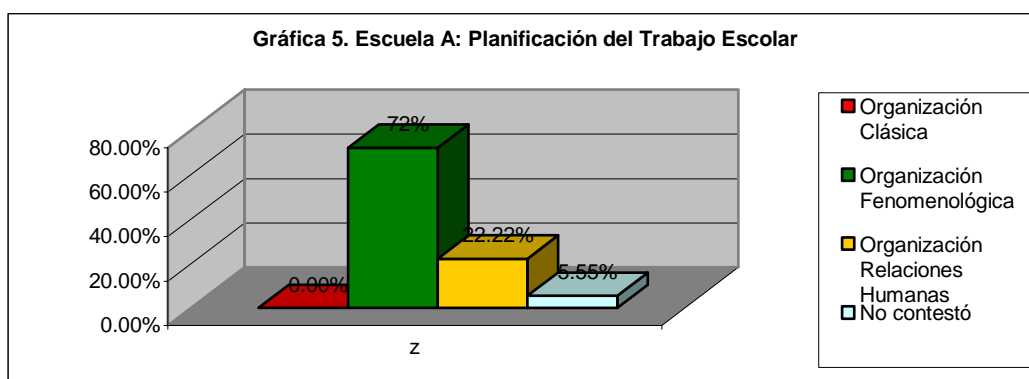


Es importante mencionar que en ambas escuelas se ha podido observar que en diversas ocasiones los directivos toman decisiones sin consultar a los compañeros, como consecuencia de la premura de tiempo. Aquí surge entonces **otro aspecto que influye enormemente sobre el trabajo a través de las Redes de Interacción y es el TIEMPO**. En la mayoría de las escuelas, los directivos son bombardeados por trabajo administrativo de un día para otro, al igual que las maestras y maestros, y por lo tanto, es la misma estructura del sistema Educativo, que no da los tiempos y espacios para que el colectivo escolar pueda reunirse por lo menos una vez a la semana para que las situaciones se analicen, reflexionen y

discutan apropiadamente. En otras palabras, si a los docentes no se les dan espacios y tiempo de reunirse para intercambiar ideas y llegar a compromisos y acuerdos, las Redes de Interacción se debilitan, y esto perjudica a la planeación.

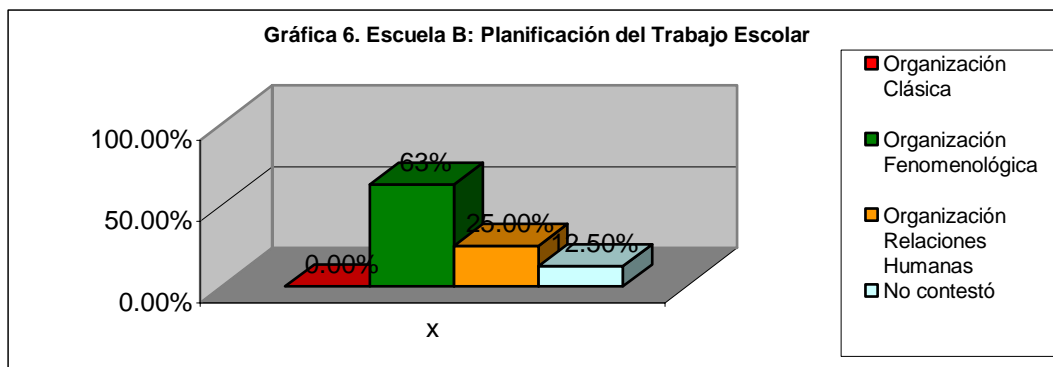
5.2.3. Planeación del trabajo escolar.

En relación con el modo en que se planea, en la escuela A, la opinión de la mayor parte de los docentes (72.22%) coincide con el tipo de Organización Fenomenológica, siguiendo la Organización de las Teorías Humanistas (22.22%). La Teoría clásica no fue elegida por ningún maestro(a). Mientras que el 5.55% no contestó esta cuestión. (Ver gráfica 5).



En la escuela B, el 62.5% de las maestras y maestros opina que en la planeación se establecen propósitos y objetivos, así como actividades a realizar. Los grupos de trabajo o individuos en que se integran, se comprometen a cumplir los objetivos propios para lograr las metas de toda la institución. Como se observa, predomina la Organización Fenomenológica.

Sólo un 25% (dos docentes) piensa que en la planeación inicial los objetivos y la estructura organizativa se ponen al servicio de los individuos y una 12.5% omitió su respuesta (Ver gráfica 6).



El tipo de planeación que se lleva a cabo en las dos escuelas es de tipo normativo. Los docentes se basan en el establecimiento de objetivos, así como en la delegación de actividades y la adquisición del compromiso de cada uno de ellos para llevar a cabo dichas actividades.

La diferencia que existe en cuanto al proceso de planeación en ambas escuelas, es que en la escuela A, la mayor parte de la planeación se le atribuye al director y la cooperación es sólo considerada como una parte obligatoria del proceso, mientras que en la escuela B la planeación presenta algunas características de la planeación participativa.

Es importante mencionar que para la planeación inicial y reestructuración del Proyecto escolar, en las dos escuelas trabajaron de forma similar, aunque se observaron algunas variantes, a continuación se explica el proceso de planeación inicial que siguieron.

En ambas escuelas trabajaron en equipos. En la escuela A no se observó que los maestros (as) estuvieran realmente interesados en el proceso de planeación, no existió una integración real de los equipos, en consecuencia, hubo escaso intercambio de ideas y reflexión, por lo que la planeación se realizó de forma obligatoria y fragmentada.

En la escuela B, los equipos se integraron y las Redes de Interacción que establecen favorecen el ejercicio de la planeación, la cual es producto del análisis conjunto de las situaciones, la comunicación constante, el intercambio de ideas,

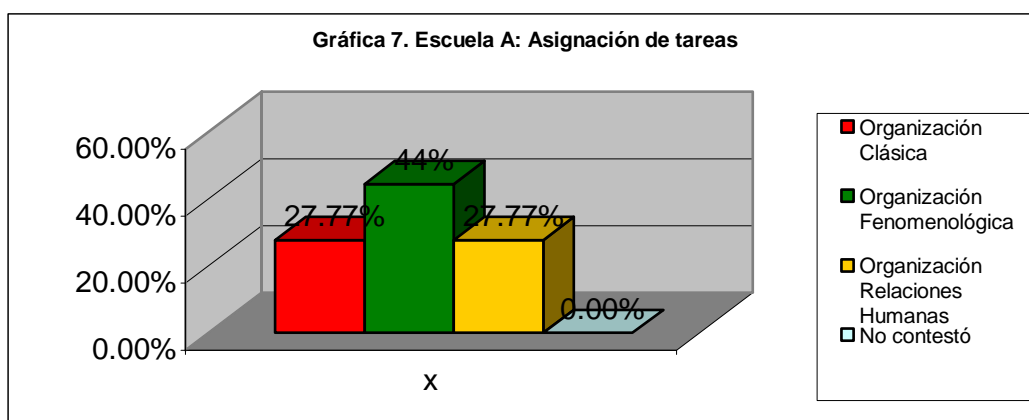
análisis y reflexión, la puntualización respetuosa de errores, etc. En esta escuela, la planeación se enriquece al ser un producto socialmente construido, por lo que es más completa, auténtica y realista. En ambas escuelas, los directores coordinaron el trabajo. En la escuela A, el tipo de coordinación no permite que los docentes trabajen horizontalmente, mientras que en la escuela B, sí trabajaron horizontalmente.

En ninguna de las dos escuelas hubo una reflexión final sobre el trabajo de cada equipo (por falta de tiempo), por lo que el proceso de integración del resultado final quedó inconcluso y en mi opinión esta parte es una de las más fructíferas para la planeación, pues es aquí donde se critica reflexivamente y se intercambian opiniones generales sobre el producto final.

De hecho, en ambas escuelas, la dirección recogió los productos parciales y le dio estructura para finalmente, leerles el informe final sin dar oportunidad de una verdadera discusión por parte del equipo de docentes.

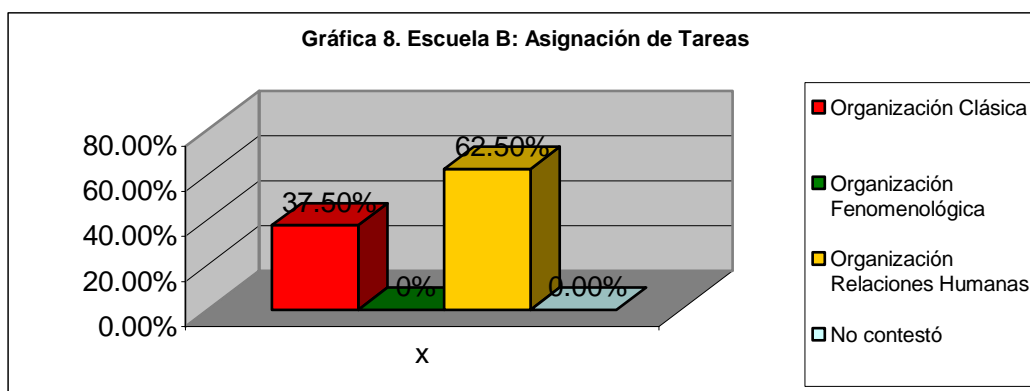
5.2.4. Asignación de tareas.

En este aspecto en la escuela A, continúa prevaleciendo el tipo de organización fenomenológica con un 44.44%, mientras que, tanto la organización Clásica, como la Organización de las Teorías Humanistas, obtuvieron un 27.77% cada una. (Gráfica 7).



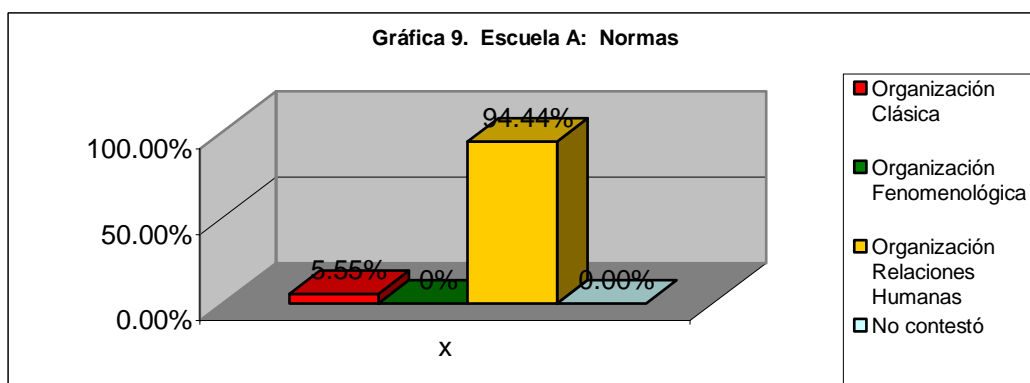
En la escuela B, el 62.5% (la mayor parte de los docentes), opina que las tareas se distribuyen de acuerdo a los intereses individuales de los profesores, correspondiendo esto a la Organización de las Teorías Humanistas. Por otra parte, el 37.5% considera que la dirección decide de acuerdo a la percepción del directivo, qué maestro puede trabajar mejor en ciertas áreas o tareas.

Como se observa, la Organización de las Relaciones Humanas predomina en este aspecto, aunque no fue mucha la diferencia entre una y otra opción. (Gráfica 8).



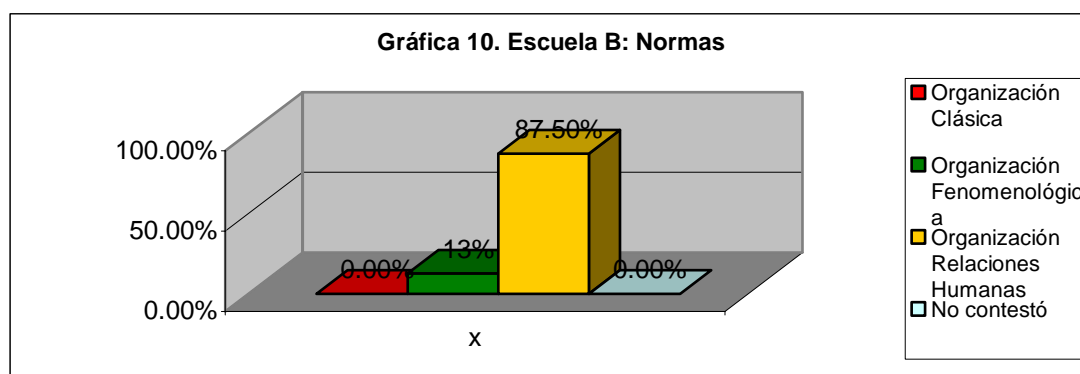
5.2.5. Normas

En cuanto a la forma en que se aplican las normas en la escuela A, el 94.44% (la gran mayoría) eligió la opción correspondiente a la Organización de las Teorías Humanistas y sólo el 5.55% eligió la opción de la Organización Clásica (Ver gráfica 9)



En la escuela B, el 87.5% opina que las normas son estrictas, pero su fuerza radica en la confianza, la responsabilidad y la conciencia de los individuos (Organización de Relaciones Humanas).

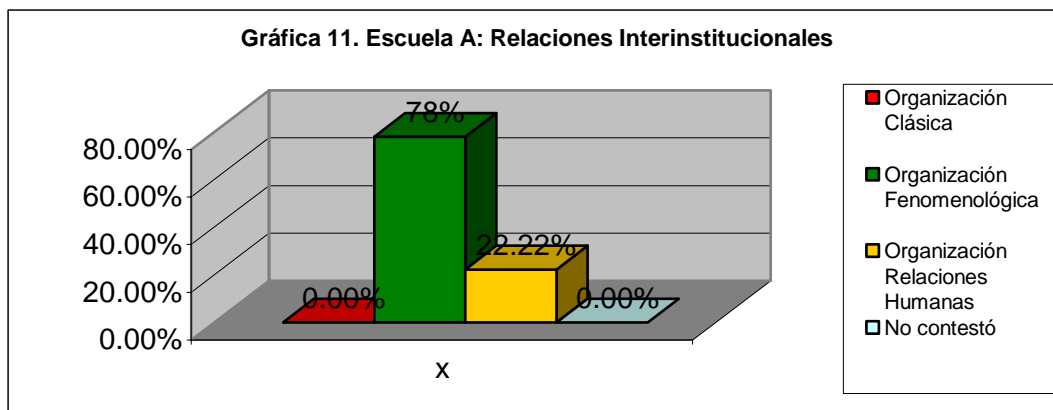
Sólo el 12.5% eligió que las normas son estrictas y por escrito (Organización Fenomenológica). Como se ve, en este aspecto también predomina la organización de las Relaciones Humanas. Gráfica 10



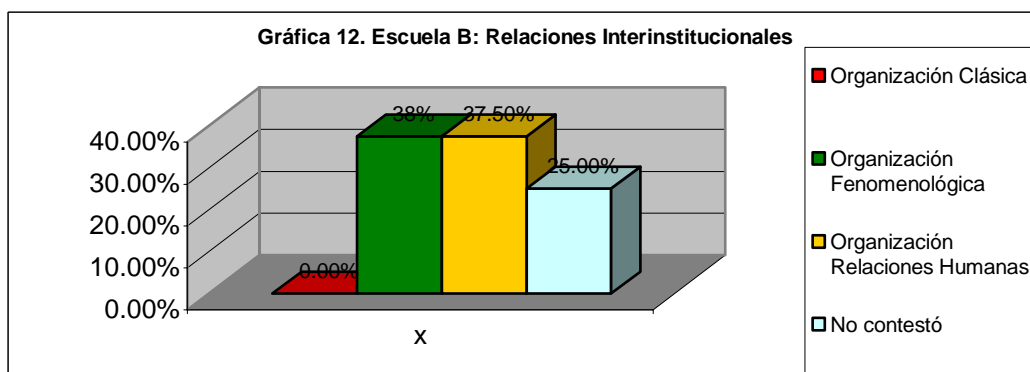
Como se puede apreciar, en las dos escuelas los docentes indican que cada maestro(as) legitima las normas a través de valores como la confianza, la responsabilidad y la conciencia, por lo que no hay necesidad de aplicarlas de forma autoritaria, lo que favorece las relaciones entre los docentes y por lo tanto favorece el establecimiento de Redes de Interacción positivas.

5.2.6. Relaciones interinstitucionales.

En este aspecto, el 77.77% de los maestros(as) de la escuela A, expresó que el centro escolar se encuentra en constante relación e interacción con el ambiente en que se inscribe, correspondiendo así a la Organización Fenomenológica. Mientras que el 22.22% optó por un tipo de organización basado en las Relaciones Humanas. (Ver gráfica 11).



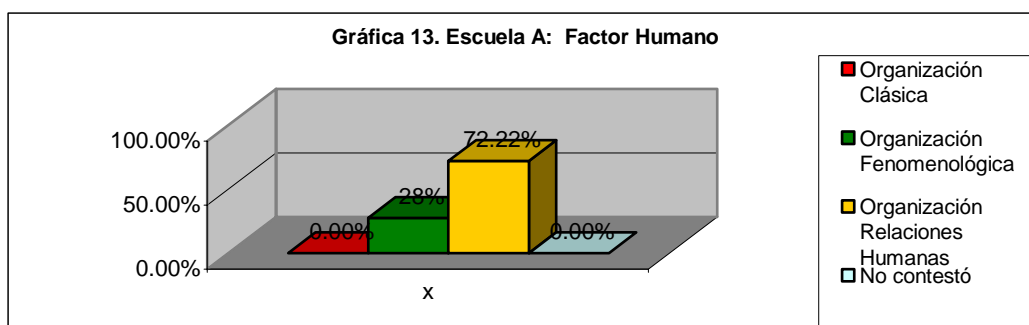
En la escuela B, el 37.5% piensa que la escuela está en constante relación e interacción con el ambiente en que se inscribe (Organización Fenomenológica), mientras que otro 37.5% opina que la escuela trabaja como un núcleo autónomo, pero relacionado, en el que la comunicación y las relaciones del centro escolar se producen hacia otras instituciones, configurando Redes de Interacción que repercuten en beneficio de la escuela como de las otras instituciones con las que se relacionan (Organización de Relaciones Humanas). Otro 25% no contestó la cuestión. (Ver gráfica 12)



Tanto la escuela A como la escuela B, constituyen sistemas abiertos, a través de los cuales se establecen Redes de Interacción con el contexto que las rodea y con otras instituciones y aunque la interacción interinstitucional, es primordialmente promovida por las autoridades superiores, en realidad no se da muy seguido

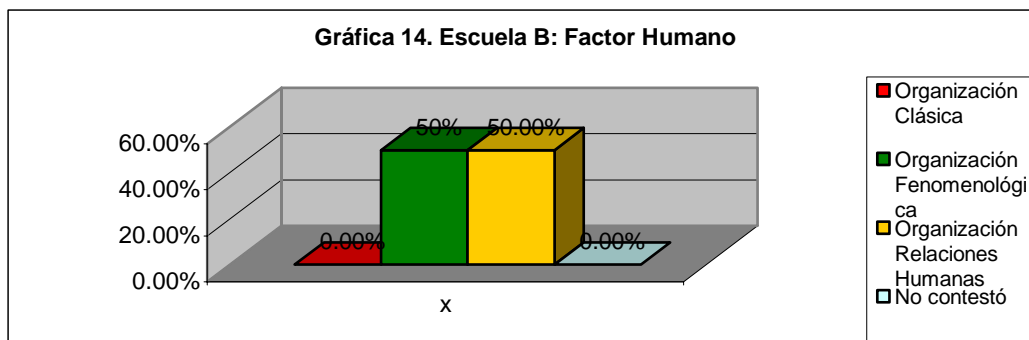
5.2.7. Factor Humano

En cuanto al factor humano, en la escuela A, el 72.22% de los docentes se inclina por considerar que en su escuela se da prioridad a la persona, (Organización de Relaciones Humanas), mientras que el 27.77% opina que se da mayor prioridad a los objetivos (Organización Fenomenológica). En esta escuela el directivo trata de mantener un clima armonioso y por lo tanto, otorga atención a los maestros como personas, en sí, el maestro es amable con todos los compañeros. En general, se ha establecido un clima de respeto y tolerancia; más no de cordialidad, amistad, empatía o comunicación real. Los subgrupos que existen en la escuela están muy delimitados y de una u otra forma no se permite la integración total del grupo como un verdadero equipo de trabajo. (Ver gráfica 13).



En la escuela B, en este aspecto también el porcentaje se divide; 50% eligió la opción correspondiente a la Organización Fenomenológica y el 50% a la Organización de las Relaciones Humanas

Se puede notar que por una parte, la mitad del personal piensa que se da mayor prioridad a los objetivos de la escuela que a los sentimientos, características y aspiraciones de los docentes. Mientras que la otra mitad piensa que se da prioridad a la persona. (Gráfica 14).



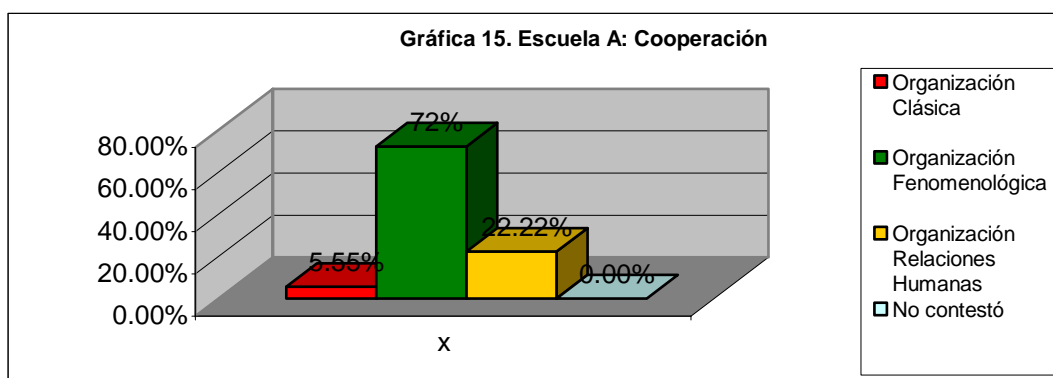
En la escuela B, se da gran prioridad tanto a los docentes como personas, como a los objetivos. Esto me permite confirmar (como ya se había mencionado) que la escuela está en un proceso de transición en el que todavía trabaja cuestiones primordialmente administrativas con características de la teoría fenomenológica y de sistemas y planea normativamente, y que se va encaminando hacia un tipo de organización basada en las Relaciones Humanas, en donde los objetivos se encuentran al servicio de las personas.

Surge la importancia de que si se impulsa y da prioridad a conocer a los docentes y si se les escucha no sólo como trabajadores sino como personas, las Redes de Interacción se fortalecen y por lo tanto el clima organizacional y la planeación se ven favorecidos. Para lograr esto sería esencial que: **se generara una nueva cultura dentro de las escuelas, en la que los docentes pudieran aprender a trabajar y colaborar en equipo, lo que les permitiría mirar a los demás y a ellos mismos bajo una nueva perspectiva. Esta nueva cultura podría ser posible si los docentes accedieran a cursos o talleres de Relaciones Humanas, y de trabajo en equipo.**

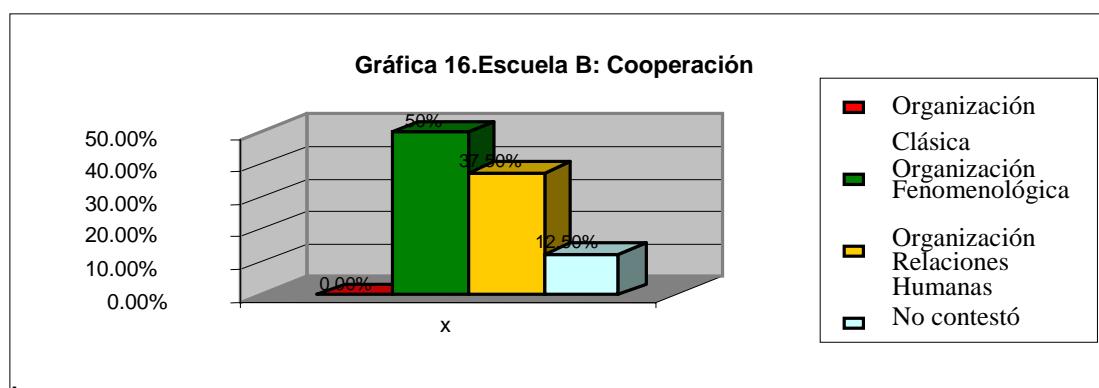
5.2.8. Cooperación

Además, lo dicho anteriormente permitiría que los docentes cooperaran como resultado de un clima agradable, en donde recibieran estímulos e incentivos que los impulsaran a mejorar su trabajo.

En la escuela A, en el aspecto de cooperación, el 72.22% de las respuestas que dieron, refleja una Organización de tipo Fenomenológico, mientras que el 22.22% optó por un tipo de cooperación correspondiente a la Organización de las Relaciones Humanas, y sólo el 5.55% (un docente) optó por la Organización Clásica. (Gráfica 15)



En la escuela B, el 50% de los docentes piensa que cooperan para mejorar la eficacia y eficiencia de los objetivos propuestos (Organización Fenomenológica), mientras que el 37.5% piensa que su cooperación es estimulada por incentivos y el clima agradable (Organización de Relaciones Humanas). Aquí predomina la Organización Fenomenológica. El 12.5% omitió su respuesta. (Ver gráfica 16)



Por lo pronto, en las escuelas A y B, los docentes cooperan con el fin de mejorar la eficacia y eficiencia de los objetivos propuestos. Este resultado es simplemente

consecuencia del tipo de redes de Interacción que han establecido y que ha sido promovido en gran parte por el tipo de dirección que se practica en la escuela. Además, la cooperación de todos los involucrados en la planeación permite que exista un nivel mucho más alto de compromiso en las acciones a realizar, pues son los mismos involucrados quienes las generan.

La actuación del directivo en cuanto al clima que se desarrolla en la escuela es fundamental, pues es de su gestión, visión, ideología, liderazgo, cultura, y empatía hacia los docentes, lo que está determinando en las escuelas el tipo de organización que prevalece, lo cual es muy importante, pues la organización que establecen los maestros en la escuela influye directamente sobre la forma en que planean el trabajo escolar. Desde mi perspectiva, en la escuela A, el directivo no ha podido motivar la integración total del grupo; mientras que en la escuela B, **la actitud abierta de la directora favorece el clima para promover las Redes de Interacción.**

Surge aquí un factor elemental que puede obstaculizar o promover las Redes de Interacción: **la gestión del directivo es fundamental para la creación de un ambiente que propicie las Redes de Interacción en la escuela.**

5.3. Participación

5.3.1. Información

En la escuela A, el 55.55% opina que A veces, el director toma las decisiones, mientras que el 38.88% opina que lo hace con frecuencia; mientras que sólo el 5.55% opina que el director nunca hace esto.

En la escuela B, el 37.5% piensa que Con Frecuencia las decisiones son tomadas por el director y los maestros ejecutan las acciones, sin embargo el 37.5% piensa que esto Nunca sucede y sólo el 25% opina que A veces sucede.

En la escuela A, las decisiones son tomadas por el directivo, quien las expresa o da a conocer a los docentes; en cuestión de aspectos del trabajo que el directivo considera importantes o esenciales, es él quien decide, mientras que toma el consenso de los compañeros en aspectos de menor importancia (asuntos triviales), por ejemplo: dónde comprar los botes para la basura, o la decisión de comprar un termo para el uso de todos los maestros. En la escuela B, el directivo sólo en algunas ocasiones toma la decisión final.

Como ya se ha venido mencionando, un aspecto esencial en las redes de Interacción es la toma de decisiones, la cual requiere de la participación, el diálogo, la comunicación, de un grupo con intereses y objetivos comunes; requiere de respeto, tolerancia, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas.

5.3.2. Consulta

En este aspecto, en la escuela A el 44.44% opina que si se les pide su opinión en la toma de decisiones y que el director nunca toma la decisión final. Por otra parte, el 27.77% de los docentes, opina que con frecuencia se les pide su opinión y el director sí toma la decisión final, mientras que el 16.66% opina que sólo a veces sucede esto. Finalmente, sólo el 11.11% (dos docentes) opinan que sí se les pide opinión y que siempre el director toma la decisión final.

Mientras que en la escuela B, al cuestionarles si en la toma de decisiones se les pide su opinión aunque la decisión final es tomada por el directivo, el 50% mencionó que Con Frecuencia, mientras que el 25% opinó que A veces y otro 25% opinó que Nunca.

Los docentes de las dos escuelas coinciden en que sí se les pide su opinión, sin embargo, esta práctica es llevada a cabo con mayor libertad y dinamismo en la escuela B, en donde el directivo, la mayor parte de las ocasiones, pide opinión a los docentes. En la escuela A, se presenta una incongruencia entre lo que opinan los maestros y el currículum vivido, pues en pocas ocasiones se ha observado que el directivo pida opinión a los maestros.

5.3.3. Propuestas

En este aspecto, en la escuela A, el 44.44% opina que Con Frecuencia tienen libertad de expresar sus ideas, siendo el directivo quien las aprueba, desaprueba o las modifica. El 27.77% eligió en este aspecto la opción de siempre, y sólo el 27.77% eligió la opción A veces. Estos resultados indican que tienen una gran posibilidad de participación.

En la escuela B, al preguntarles si pueden exponer sus ideas y propuestas, siendo el directivo quien las aprueba, desaprueba o modifica, el 37.5% eligió la opción Siempre, el 37.5% eligió Con Frecuencia, 12.5% A veces y 12.5% Nunca.

Los docentes de la escuela A piensan que tienen la libertad para expresar sus ideas, con lo cual coincido, pues a nadie se le impide expresarse, sin embargo, sólo tres o cuatro maestras y maestros (los líderes) son los que realmente exponen su modo de pensar, siendo el director quien toma la decisión final, de acuerdo a lo que él piensa que será mejor para la escuela.

Por el contrario, en la escuela B, la mayoría de las maestras (os) tiene la libertad para exponer sus ideas y propuestas, las cuales se consensan dentro del colectivo escolar. En esta escuela, todos los docentes expresan sus opiniones y puntos de vista. Es la escuela B, en donde observo que existe un intercambio de ideas genuino, en donde la discusión se lleva abiertamente, pero con respeto, y en donde existe solidaridad entre todos los compañeros del grupo, incluyendo a la directora. Llego así a la conclusión de que: **un equipo de trabajo puede mejorar enormemente su rendimiento y promover las Redes de Interacción, a través del uso responsable de su libertad, la cual es proporcionada en gran parte por el directivo.**

5.3.4. Delegación de tareas

En cuanto a que si las tareas se distribuyen y las pueden realizar con autonomía, aunque la responsabilidad final recae en el directivo; el 44.44% de los docentes de la escuela A opinó que esto sucede con frecuencia, mientras que un 33.33% opinó que esto Nunca sucede, el 16.66% opinó que Siempre sucede y el 5.55% piensa que A veces sucede. Mientras que en la escuela B, el 37.5% mencionó A veces, el 25% Con Frecuencia y otro 25% Siempre.

En las dos escuelas los docentes realizan sus tareas con autonomía, aunque los directivos establecen límites y acuerdos para realizarlas, esto nos habla del contexto político e ideológico que sustenta nuestra labor como docentes, pues aunque las escuelas son autogestivas, deben seguir ciertas normas, reglas y especificaciones para realizar el trabajo de acuerdo a las características que pide la autoridad superior. En este sentido, no se puede criticar negativamente a los directivos por marcar límites, pues a ellos también les establecen límites, y en sí, vivimos en una sociedad que se conduce a través de leyes, reglas, normas.

La única diferencia entre las dos escuelas es que en la escuela A, las tareas se distribuyen de acuerdo a los objetivos de la escuela y en la B, las tareas se basan en los objetivos de la escuela, pero se distribuyen de acuerdo a los intereses de los maestros. En ambas escuelas las(os) maestras(os) se responsabilizan de realizar sus tareas y los directivos asumen la responsabilidad de observar que éstas se cumplan. Es decir, la delegación de tareas y su cumplimiento se planean, desarrollan y evalúan normativamente.

5.3.5. Codecisión

En cuanto a si se produce la decisión en común acuerdo, a través de la participación de los docentes, el 61.11% de los docentes de la escuela A y el 50% de la escuela B, opinó que esto sucede Siempre; mientras que el 38.88% de la escuela A y el 50% de la escuela B, piensa que se lleva a cabo Con frecuencia.

Como se puede observar, el nivel de participación en la toma de decisiones, de acuerdo a los maestros (as), es bastante amplio y significativo.

Cabe mencionar que sólo algunos de los docentes de la escuela A, llega a la toma de decisiones en común acuerdo, por lo que considero que como grupo de trabajo no han logrado establecer un diálogo real, crítico y reflexivo, pues se limitan a aceptar lo que el director o alguno de los docentes que participan propone. En la escuela B, a diferencia de la escuela A, los problemas y propuestas sí se discuten entre todos.

Esto es importante, pues al existir análisis crítico y una discusión consciente y reflexiva de las situaciones o problemas, los docentes logran exponer, intercambiar y apropiarse de una riqueza enorme de ideas que les permitirán llegar a una mejor toma de decisiones y planeación.

5.3.6. Cogestión

En la escuela A, en cuanto al aspecto de si las decisiones son tomadas por quien las va a llevar a la práctica, actuando con total autonomía, el resultado fue que el 33.33% contestó Con Frecuencia, mientras que el 22.22% A veces, dando ambos aspectos un total de 55.55% (más de la mitad de los docentes). Por otro lado, el 33.33% contestó que Nunca sucede esto. Una persona (5.55%) contestó que siempre sucede y otro 5.55% omitió su respuesta.

Esto nos conduce a pensar que existe cierto grado de autonomía en la toma de decisiones y su práctica docente, sin llegar a la total autonomía.

En esta misma cuestión, en la escuela B, el 37.5% mencionó que A veces, el 37.5% que Nunca y sólo un 25% mencionó Con Frecuencia. Un 12.5% no contestó

Esto revela que en la escuela B no se tiene un nivel de cogestión elevado, tal vez esté en vías de desarrollo. Sin embargo, la participación es buena, aunque no existe una total autonomía.

5.3.7. Autogestión

Este nivel refuerza el anterior, pues la autogestión establece el nivel de participación requerido para que una organización sea considerada como participativa.

Al preguntarles si los docentes toman decisiones y las llevan a la práctica con total autonomía, en la escuela A el 38.88% mencionó que Con Frecuencia, mientras que el 38.88% mencionó que Nunca. Un 11.11% opina que Siempre y otro 11.11% opina que A veces.

En la escuela B, el 37.5% mencionó Con Frecuencia, el 25% dijo Nunca, 12.5% Siempre y 12.5% A Veces.

Se puede concluir que en cuanto a cogestión y autogestión, los docentes de ambas escuelas, si tienen autonomía para llevar a cabo sus tareas, aunque con ciertos límites, pues tienen un reglamento a seguir y deben adecuar su trabajo a las características del contexto.

En general, se observa que en ambas escuelas la participación está presente en todos sus niveles (información, consulta, propuestas, delegación de tareas, cogestión, codecisión y autogestión). Este resultado nos lleva a pensar que en la escuela A existe un muy buen nivel participativo, sin embargo, el currículum vivido y oculto así como las observaciones realizadas, muestran que en realidad el nivel de participación es bajo. Mientras que en la escuela B, el nivel de participación que poseen las maestras (os) es en general bastante elevado y facilita enormemente el establecimiento de Redes de Interacción, sin embargo todavía existen ciertas limitantes, en este aspecto que se relacionan directamente con la política educativa prevaleciente en nuestro sistema Educativo, así como con la gestión del directivo y las técnicas de integración y participación grupal.

Observo así que **la participación en una escuela puede estar limitada por diversos factores como son: las autoridades superiores, la autoridad del directivo, las normas, la formación de los docentes, el liderazgo de algunos**

compañeros, la integración del grupo. Estos factores pueden ser decisivos para el establecimiento de las Redes de Interacción en una organización escolar.

5.4. Diseño de la Organización

En esta sección se pretende determinar si el diseño de organización del trabajo impulsa la participación de los docentes.

La autoridad es un factor que puede promover o impedir la comunicación y participación democrática en un equipo de trabajo. En la escuela A, el 50% de los docentes opina que la autoridad Siempre se distribuye en la escuela entre todos los docentes (Item 8), el 33.33% contestó que A veces, el 11.11% Casi siempre y sólo una persona contestó que Nunca. Como se observa, de acuerdo a los docentes, el sistema de trabajo fomenta la participación.

En la escuela B, el 37.5% mencionó que A veces, 25% Con Frecuencia, 12.5% Siempre y 12.5% Nunca. Un 12.5% omitió su respuesta. Se puede observar que el diseño de la organización, bien puede ser vertical en cuanto a este aspecto, a excepción de algunas ocasiones.

En la respuesta de la escuela A, se denota que el sistema de trabajo fomenta la participación, y en la escuela B, el diseño de la organización puede ser vertical. Estos resultados son incongruentes con la observación, pues en la escuela A, el tipo de gestión impide que la autoridad se distribuya entre los docentes, por el contrario, los niveles de autoridad están bien establecidos y no se motiva a la participación. En la escuela B, la autoridad tampoco se distribuye entre los docentes, aunque en esta escuela, si se motiva a los maestros y maestras a participar. Aquí me cuestiono ¿Es imprescindible que en cualquier organización exista un elemento que represente la autoridad? ¿Podría un grupo trabajar sin autoridad alguna?

En cuanto a que si en la escuela A, se estimula la responsabilidad de los docentes (item 9); el 38.88% mencionó que Con Frecuencia, mientras que el 27.77% dijo que Siempre, y otro 27.77% dijo que A veces. En la escuela B el 62.5% contestó Con Frecuencia, el 25% Siempre, y el 12.5% A veces.

Esto permite observar que en la escuela A sí se estimula la responsabilidad de los docentes hasta cierto grado, y en la escuela B, la mayoría de los docentes (87.5%) considera que su responsabilidad si es estimulada. Este aspecto es positivo para fomentar la participación.

En toda organización es importante que se tome en cuenta a los sujetos que la conforman como personas y profesionistas. Cuando se les preguntó a los docentes de la escuela A si se sienten apreciados y comprendidos como personas y como profesionistas (item 10), el 66.66% de los docentes indicó que Con Frecuencia; el 22.22% dijo que Siempre y sólo el 11.11% mencionó que A veces.

Por su parte, en la escuela B, el 50% de los docentes, dijo que Siempre, mientras que el 25% piensa que esto sucede Con Frecuencia, otro 25% piensa que A veces. Se aprecia que en general existe un ambiente en donde se le da importancia a la persona y esto es congruente con los resultados obtenidos en la sección B del cuestionario.

Posteriormente se les preguntó si las relaciones personales entre los docentes son fluidas (item 11) En la escuela A, la mayoría (77.77%) contestó que Con Frecuencia, el 16.66% dijo que Siempre y sólo el 5.55% dijo que A veces.

En la escuela B el 62.5% piensa que esto sucede Con Frecuencia, mientras que el 25% eligió la opción de a veces y sólo un 12.5% opinó que Siempre.

Esto me conduce a pensar que en ambas escuelas existen relaciones cordiales entre docentes y además que como en toda organización, a veces existen conflictos, sin embargo, al parecer, las relaciones en general son fluidas, lo cual es importante para el fortalecimiento de las Redes de Interacción.

Al preguntarles si reconocen sus errores y tratan de superarlos (ítem 12), en la escuela A el 61.11% contestó que Con Frecuencia, el 27.77% mencionó que Siempre y sólo el 11.11% mencionó que A veces.

Y en la escuela B, el 50% considera que Con Frecuencia, el 25% opina que Siempre, sólo el 12.5% opinó que A veces y 12.5% omitió su respuesta. Los porcentajes indican que la mayor parte del personal (75%) trata de reconocer sus errores y superarlos, actitud que es esencial en una organización participativa

En este aspecto la tendencia que observo es que los maestros(as) están dispuestos a criticar positivamente su práctica docente, aspecto que beneficia la participación grupal /individual y por lo tanto las Redes de Interacción.

En cuanto a la cuestión de que si contribuye a que los demás docentes se superen (ítem 13), en la escuela A el 50% mencionó que sólo A veces, mientras que el 38.88% dijo que Con Frecuencia y el 11.11% dijo que Siempre. Por otro lado, en la escuela B, el 62.5% de los maestros investigados opina que sólo A veces contribuye a que los demás docentes se superen, un 25% opinó que Siempre lo hacen, y un 12.5% opinó que Con Frecuencia .

Considero que este aspecto refleja cierta falta de apoyo mutuo y cierto grado de aislamiento y fragmentación, pues el contribuir a que los demás miembros de un grupo se superen implica cierto grado de interacción entre los miembros.

En esta cuestión se les pidió que expresaran la frecuencia en que el tipo de evaluación docente que se aplica en la escuela propicia la intervención activa e ilusionada de los docentes (ítem 14), a lo cual el 55.55% (más de la mitad) de los docentes de la escuela A contestó que A veces, mientras que el 22.22% mencionó que Con Frecuencia, el 11.11% opinó que esto no sucede nunca, el 5.55% mencionó que esto sucede Siempre y un 5.55% no contestó.

Los resultados obtenidos permiten identificar cierta fragmentación entre el panorama que hasta ahora se ha observado en cuanto a la estructura organizacional y la participación y evaluación realizada a los docentes del Centro escolar.

Por otra parte, en la escuela B, el 50% opinó Con Frecuencia, el 12.5% Siempre y el 12.5% A veces. Un 25% omitió su respuesta.

Si sumamos las dos frecuencias de Siempre y Con Frecuencia, tenemos que un 62.5% (la mayoría) respondió afirmativamente a esta cuestión. En esta escuela la evaluación es congruente con el tipo de planeación que se lleva a cabo en la escuela, en donde la participación y el factor humano son muy importantes.

Se observa entonces, cómo la fragmentación que existe entre los docentes en un centro escolar influye directamente en el trabajo Colegiado y por lo tanto repercute en la manera en cómo los docentes planean.

En la escuela A, en la cuestión de si se reconoce su trabajo docente a través de incentivos o estímulos (item 15), el 33.33% dijo que sólo A veces, mientras que el 33.33% dijo que Nunca se le reconoce su trabajo a través de incentivos y estímulos. El 16.66% dijo que Siempre y el 16.66% mencionó que Con Frecuencia. Se observa en estos porcentajes una mayor tendencia de los que no sienten que se estimule su trabajo, Sólo una minoría piensa que sí es estimulado. Esto me lleva a reflexionar en el tipo de interacciones que se estén dando entre directivo y docentes.

Mientras que en la escuela B el 50% respondió que Con Frecuencia, un 12.5% opinó que A veces, un 25% opinó Nunca y un 12.5% no contestó. Como se puede observar, la mayor parte recibe estímulos y siente que su trabajo es apreciado, por otro lado, dos docentes sienten que su trabajo nunca es apreciado.

En términos generales, se puede afirmar (de acuerdo a los resultados de los cuestionarios) que en la escuela A, el diseño de la organización favorece y estimula la participación de los docentes. Esto sucede en cierta medida, pues como se ha venido mencionando, existe en esta escuela una importante carencia de interés y motivación de los docentes, lo que los orilla a simular el trabajo, y a limitar su creatividad, participación e ideas. En otras palabras, el diseño de la organización en la escuela A limita el desarrollo de las cualidades de los docentes.

En la escuela B, el diseño de la organización permite que se estimule la responsabilidad entre los docentes, al sentirse apreciados y valorados como profesionistas y como personas, por lo que las relaciones son generalmente fluidas (a excepción de algunas ocasiones). Los docentes tratan de superarse de forma personal, y sólo en ocasiones ayudan a otros a superarse, lo que nos conduce a pensar que en la cultura de cada docente predomina el individualismo, y sólo en ocasiones piensan en la superación de los demás miembros del grupo.

De lo dicho anteriormente se puede inferir que **la simulación y el individualismo constituyen factores que influyen en el diseño de la organización y pueden obstaculizar la integración de un grupo con el objetivo de formar redes de Interacción, asimismo, es necesario que los docentes desarrollen una cultura en donde se conciban a sí mismos como individuos que forman parte de una red dentro de una organización y que se miren como colaboradores y no como competidores.**

5.5. Comunicación

En el ítem 16, en donde se cuestiona si las juntas de Consejo Técnico son dirigidas de forma dictatorial y burocrática (comunicación unidireccional), el 73.22% eligió la opción de Nunca, el 16.66% A veces, el 5.55% Con Frecuencia y el 5.55% Siempre.

En la escuela B, el 62.5% mencionó que Nunca, mientras que un 25% contestó que A veces y sólo un 12.5% no contestó. Esto nos habla de un tipo de comunicación multidireccional durante las Juntas.

En la escuela A al cuestionarles si las Juntas son dirigidas de forma democrática (ítem 17), el 55.55% consideró la opción de Siempre, Con frecuencia el 38.88% y A veces el 5.55%. En la escuela B, e 62.5% mencionó que Con Frecuencia, un 25% mencionó Siempre y un 12.5% no contestó.

Al comparar los resultados de las preguntas 16 y 17, podemos observar que en general los maestros consideran que las Juntas de Consejo son dirigidas la mayoría de las veces, de forma democrática, por lo que en este aspecto se impone la comunicación multidireccional.

En cuanto a la pregunta 18 sobre si la comunicación con el directivo es respetuosa y formal debido a que éste representa la autoridad, en la escuela A el 83.33% eligió la opción de Siempre, mientras que el 11.11% Con Frecuencia y el 5.55% A veces. Por su parte, en la escuela B, el 50% optó por la opción Siempre, el 37.5% Con Frecuencia, y sólo el 12.5% A Veces.

Esto refleja que de una u otra forma, los directivos son respetados pues representan una autoridad. Esto se contrapone en cierta manera a la Organización de las Relaciones Humanas y nos lleva a considerar que la organización en ambas escuelas es vertical con respecto a las autoridades. Y esto se observa en toda la estructura de la S.E.P., la cual es una organización que maneja la autoridad de forma vertical, por lo tanto no es de extrañar que este esquema piramidal se expresen en los centros escolares. Esto nos muestra cierto tipo de comunicación unidireccional con respecto a una autoridad.

Por otro lado, cuando en el ítem 19 se les cuestiona si la comunicación entre directivo y docentes es respetuosa pero informal, pues más que una autoridad, el director es considerado un compañero de trabajo, el 61.11% de los docentes de la escuela A mencionó que Siempre, mientras que el 16.66% Con frecuencia, otro 16.66% dijo que A veces y sólo el 5.55% dijo que nunca. En la escuela B, el 50% opinó Con Frecuencia, el 37.5% Siempre y el 12.5% A Veces.

En ambas escuelas el resultado se inclina por una comunicación multidireccional con respecto a la autoridad. Sin embargo al comparar los resultados del ítem 18 y 19, podemos notar que, sí consideran al directivo un compañero, pero a la vez lo respetan porque representa a la autoridad. Por lo tanto, la comunicación hacia el directivo es tanto unidireccional como multidireccional.

En el ítem 20 donde se les cuestiona si la comunicación entre docentes refleja a un grupo integrado, de los docentes de la escuela A, el 50% de los docentes mencionó que Siempre, mientras que el 44.44% expresó que Con Frecuencia, y sólo un 5.55% A veces.

En la escuela B, el 50% mencionó Con Frecuencia, el 37.5% Siempre y sólo el 12.5% A veces. El 87.5% se inclina por considerar que son un grupo integrado,

Esto refleja que de acuerdo a la percepción de los docentes de las dos escuelas, son grupos integrados, donde la comunicación es multidireccional. Sin embargo, en la escuela A hay docentes que, de acuerdo a mi percepción, no están totalmente integrados y en la escuela B, algunos docentes no se sienten muy integrados.

Al cuestionar en la escuela A, si la comunicación entre docentes refleja que no es un grupo integrado (ítem 21), el 50% de los docentes eligió la opción Nunca, el 38.88% A veces y el 11.11% Con frecuencia. Mientras que en la escuela B, el 62.5% mencionó que Nunca, lo cual es congruente con la comunicación multidireccional. Sólo un 25% dijo que A veces y un 12.5% no respondió.

Al comparar los resultados de los ítem 20 y 21 se refuerza la percepción de los docentes de su grupo como integrado y puedo establecer que la comunicación entre ellos es multidireccional

Considerando los resultados obtenidos, se puede concluir que la comunicación en ambas escuelas es multidireccional y unidireccional en cuanto a la autoridad. En la escuela A, aunque la comunicación es multidireccional es limitada entre algunos compañeros y presenta lazos estrechos en los subgrupos identificados a través del sociograma y entre algunos docentes. Las Juntas de Consejo Técnico son conducidas de forma burocrática, simulando la democracia. La falta de una verdadera comunicación provoca que el grupo esté desintegrado.

En el caso de la escuela B, gracias a la comunicación multidireccional que existe, las juntas son dirigidas de forma democrática. La directora es tratada como una

compañera, aunque el trato de los maestros hacia ella es un tanto formal por ser la autoridad (en este aspecto es unidireccional, y esto mismo sucede en la escuela A). Es un grupo bien integrado en el que no se relega a nadie. Esto me lleva a una conclusión:

La comunicación fluida y multidireccional permite que se establezcan y fortalezcan las Redes de Interacción, sin embargo no basta una comunicación multidireccional entre docentes, sino lo que importa es la calidad, profundidad y fuerza de esa comunicación y este es un aspecto que puede favorecer enormemente las Redes de Interacción y en consecuencia la planeación escolar.

En el ítem 22 al preguntar en la escuela A si se impulsa la confianza y el establecimiento de un clima positivo. El 72.22% (la mayoría) mencionó que Con Frecuencia, mientras que el 27.77% mencionó Siempre. Por su parte, en la escuela B el 50% mencionó Siempre, mientras que el 37.5% contestó con frecuencia y sólo un 12.5% A Veces.

La mayoría contestó afirmativamente, por lo que concluyo que en las escuelas existe un clima favorable para promover la comunicación.

En el ítem 23 se les cuestionó si consideran que en la escuela se promueve la comunicación y la participación de cada uno de los miembros del grupo, a lo que el 44.44% de los maestros(as) que laboran en la escuela A, opinó que Con Frecuencia se cumple esto, mientras que el 33.33% opinó que Siempre y sólo el 22.22% dijo que A Veces. En la escuela B, el 50% opinó que Siempre y 40% Con Frecuencia.

Al igual que en el ítem anterior, se refuerza el hecho de que en las dos escuelas existe un clima positivo para promover la comunicación.

Finalmente, en el ítem 24, en donde se les cuestiona si el directivo se preocupa por conocer y escuchar sus problemas, la opinión de los docentes de la escuela A se dividió en partes iguales. El 33.33% eligió la opción de Siempre, 33.33% eligió Con Frecuencia, y 33.33% A veces. Mientras que en la escuela B, el 37.5% opinó

que Siempre, el 37.5% Con Frecuencia (al sumar estas dos cuestiones dan un total de 75%), mientras que un 25% opinó que sólo A veces.

Asimismo, existe dentro de esta organización un 25% que no está de acuerdo con esto, lo que me lleva a pensar (como ya había mencionado anteriormente), que tal vez uno o dos docentes no estén integrados al grupo).

Al contrastar los resultados de los ítem 22,23 y 24, se puede constatar que en general en ambas escuelas, existe un clima que promueve la comunicación entre docentes. Sin embargo, el resultado obtenido en la escuela A revela parte del currículum oculto de la escuela. Y se observa que los docentes no son tratados de igual forma, lo cual lesiona la armonía y funcionamiento estable del clima organizacional.

El clima que se establece en una escuela permite que entre los maestros (as) exista confianza y que por lo tanto se comuniquen y participen. Para el establecimiento de un clima favorable influye en gran medida el interés que el directivo tenga por conocer y escuchar a los docentes. En la escuela B, la mayoría de los docentes recibe esta atención por parte de la directora, sin embargo, dos docentes (de acuerdo a los resultados de los cuestionarios) no se sienten escuchados por ella. Surge entonces una inferencia: el grupo está integrado en un alto porcentaje, pero aún falta trabajar para que esté totalmente integrado.

En la escuela A, los docentes confirman que el clima que impera en la escuela es positivo y que por lo tanto se crea confianza, se promueve la comunicación y participación de todos los miembros del grupo, además de que el director se preocupa por ellos como personas. Coincidió en que el clima es aceptable, sin embargo, el hecho de que sea un clima agradable, no asegura la participación y comunicación entre todos los docentes. En sí, se observan en ocasiones ciertas tensiones entre los subgrupos existentes. Acerca del clima organizacional puedo concluir que **para que las Redes de Interacción y por lo tanto la planeación sean realmente eficientes y positivas deben tener como base un clima organizacional integrador y positivo. Sentirse apreciado y valorado permite**

la integración completa del grupo, por lo que se necesita que el directivo sea una persona asertiva, que se interese en los maestros y maestras como personas y que aplique periódicamente técnicas de integración grupal y de relaciones humanas.

5.5.1. Redes de Comunicación

Con respecto a la escuela A, cuando se les preguntó si el directivo acapara la información y la distribuye inequitativamente, lo cual corresponde a una comunicación de tipo Centralizado, el 77.77% opinó que Nunca sucede esto, mientras que el 11.11% opinó que sucede con frecuencia, y otro 11.11% mencionó que A veces sucede.

En la escuela B el 87.5% mencionó que esto Nunca sucede y sólo un 12.5% (un docente) mencionó que A veces.

Como se observa, en la escuela A, el 22.22% piensa que ocasionalmente sucede, sin embargo, la mayoría de los docentes niegan que exista un tipo de comunicación centralizada en la escuela. En ambas escuelas la comunicación no es centralizada.

Al preguntar si los mensajes se transmiten en cadena (de unos a otros) en la escuela A, el 38.88% mencionó que Nunca pasa esto, mientras que el 33.33% piensa que sucede Con Frecuencia y el 27.77% piensa que A veces sucede.

En la escuela B, el 37.5% mencionó que A veces, y otro 37.5% dijo que Nunca. Sólo el 12.5% mencionó Con Frecuencia, y un 12.5% no contestó

Ante estos resultados concluyo que este tipo de comunicación Circular aparece ocasionalmente en ambas escuelas.

En cuanto a la cuestión de si los docentes reciben y emiten mensajes y contrastan la información que reciben para elaborar nuevos mensajes, en la escuela A el

44.44% mencionó que Nunca sucede esto, mientras que el 27.77% mencionó que a veces, un 16.66% piensa que esto sucede Con Frecuencia y sólo el 11.11% considera que Siempre.

Si sumamos los porcentajes de las personas que consideran que sí sucede, aunque con diferente frecuencia, obtenemos un total de 55.54%, por lo que concluyo que en la escuela si se da el tipo de comunicación cuadrangular en ocasiones.

Por su parte en la escuela B, el 37.5% dijo que A veces esto sucede, un 25% dijo que Nunca, un 12.5% dijo Con Frecuencia y un 25% no contestó.

En la escuela B también aparece ocasionalmente el tipo de comunicación cuadrangular.

Al preguntarles si la información pasa de la dirección a los maestros, pero antes de que les llegue a todos, los que ya la saben se la transmiten a los que todavía no la conocen; el 72.22% de los docentes en la escuela A mencionó que A Veces, mientras que el 22.22% considera que esto nunca sucede, y sólo un 5.55% mencionó que Siempre. Como se puede ver, sí se da la comunicación arracimada en la escuela.

En esta misma cuestión en la escuela B, el 50% mencionó que esto A Veces sucede, mientras que el 37.5% opinó que Nunca sucede. Un 12.5% no opinó. Esto puede reflejar que sólo a veces se da en la escuela el tipo de comunicación arracimada.

En general, al comparar los ítems referentes a las redes de comunicación, se puede observar que en las escuelas se dan todos los tipos de redes de comunicación, a excepción de la centralizada. De los otros tres, ninguno sobresale de los demás.

Se puede deducir entonces que, las redes de comunicación que se establecen en las dos escuelas son de tres tipos: circulares, cuadrangulares y arracimadas, lo

que nos permite comprobar que la comunicación es fluida entre docentes, lo cual abre las posibilidades para permitir las Redes de Interacción.

Aunque en la escuela A, esta comunicación sólo es profunda entre amigos y superficial y hasta burocrática con los compañeros que no pertenecen a ciertos subgrupos. Nuevamente surge aquí una cuestión importante: **el directivo como guía, coordinador y facilitador del trabajo debe fomentar la integración grupal**, de tal forma que las redes de Interacción sean realmente significativas, pues de esta forma el intercambio de ideas y experiencias entre docentes será enriquecedor y permitirá una planeación de tipo participativo en el centro escolar.

A continuación se presentan dos esquemas, el primero (esquema 17) presenta los resultados obtenidos de la sección B referente a la Organización Escolar y a la sección C en cuanto a Participación y Comunicación. El esquema 18 presenta el guión de observación para cotejar los resultados del apartado

Esquema 17

Esc. A= Ubicada en San José de la Escalera

Esc. B=Ubicada en la colonia Pensador Mexicano

ESCUELA A				ESCUELA B			
Aspecto que se evalúa	ORG. CLÁSICA	ORG. FENOMENOLÓGICA	ORG. RELACIONES HUMANAS	Aspecto que se evalúa	ORG. CLÁSICA	ORG. FENOMENOLÓGICA	ORG. RELACIONES HUMANAS
Dirección del centro escolar		X		Dirección del centro escolar			X
Gestión del Directivo		X		Gestión del Directivo			X
Planificación del trabajo		X		Planificación del trabajo		X	
Asignación de tareas		X		Asignación de tareas			X
Normas			X	Normas			X
Relaciones Interinstitucionales		X		Relaciones Interinstitucionales		50%	50%
Factor Humano			X	Factor Humano		50%	50%
Cooperación		X		Cooperación		X	

SE EVALÚA NIVELES DE PARTICIPACIÓN	ASPECTO EVALUAR	A	ESCUELA 1	ESCUELA 2
1.Las decisiones son tomadas por el director y los maestros ejecutan las acciones:	Información		55.55% A veces	55% Con frecuencia y A veces
2.En la toma de decisiones, se pide opinión de los docentes, aunque la decisión final es tomada por el	Consulta		44.44% Siempre	50% Con frecuencia

directivo.			
3.Los docentes pueden exponer sus ideas y propuestas, y el directivo las aprueba, desaprueba o modifica.	Propuestas	44.44% Con frecuencia	37.5% Siempre
4.Las tareas se distribuyen, y el docente que la realiza lo puede hacer con autonomía, aunque la responsabilidad de que esto se realice recae en el directivo.	Delegación de tareas	44.44% Con frecuencia	37.5% A veces
5.Las propuestas son discutidas por los docentes y se llega a tomar decisiones sobre ellas en común acuerdo. Los docentes participan en la toma de decisiones y las llevan a la práctica.	Codecisión	61.11% Siempre	50% Siempre
6.Las decisiones son tomadas por quien las va a llevar a la práctica. Esta persona podrá actuar con total autonomía.	Cogestión	33.33% Con frecuencia	37.5% A veces
7.Si un docente toma una decisión, el/ella la lleva a la práctica y le es factible desempeñar su tarea con total autonomía.	Autogestión	38.88% Con frecuencia	37.5% Con Frecuencia
SE EVALÚA DISEÑO DE LA ORGANIZACIÓN Item 8-15.	El diseño de la organización estimula la participación de los docentes	El diseño de la organización estimula la participación de los docentes	

SE EVALÚA EL TIPO DE COMUNICACIÓN:	ESCUELA 1	ESCUELA 2	
16.Las juntas de consejo técnico son dirigidas de forma dictatorial y burocrática.	Multidireccional	Multidireccional	
17.Las juntas de consejo técnico son dirigidas democráticamente.	Multidireccional	Multidireccional	
18.La comunicación con el directivo es respetuosa y formal pues representa a la autoridad.	Unidireccional	Unidireccional	
19.El directivo y los docentes se comunican de manera respetuosa pero informal, pues más que una autoridad, el directivo es considerado un compañero de trabajo.	Multidireccional	Multidireccional	
20.La comunicación entre docentes refleja que es un grupo integrado.	Multidireccional	Multidireccional	
21.La comunicación entre docentes refleja que es un grupo que no está integrado.	Multidireccional	Multidireccional	
SE EVALÚA EL CLIMA			
22.Se impulsa la confianza y el establecimiento de un clima positivo.	72.22% Con frecuencia	50% Siempre	
23.Considera que en la escuela se promueve la comunicación y participación de cada uno de los miembros del grupo.	44.44% Con frecuencia	50% Siempre	
24.El directivo se preocupa por conocer y escuchar sus problemas.	33.33% Siempre, 33.33% C.F., 33.33% A .veces.	37.5% Con frecuencia.	
SE EVALÚAN TIPOS DE REDES DE COMUNICACIÓN	TIPO DE RED	ESC. 1	ESC. 2
25.El directivo acapara la información y la distribuye inequitativamente.	CENTRALIZADA		
26.Los mensajes se transmiten sucesivamente de nos docentes a otros, como una cadena.	CIRCULAR	X	X
27.Los docentes reciben y emiten mensajes y esto les permite contrastar la información que reciben y elaborar nuevos mensajes.	CUADRANGULAR	X	X
28.La información pasa de la dirección a los maestros, pero antes de que llegue a todos los maestros, aquellos que ya la conocen, se encargan de transmitirla a los demás, es decir, a los maestros(as) que todavía no han sido informados.	ARRACIMADA	X	X

Esquema 18

A continuación se presenta el guión de observación que sirve para cotejar los resultados obtenidos en esta sección.

*Guión de observación para el investigador**Escuela A: Regente E. Uruchuntu**spectos a observar**Juntas de C.T.C.*

<i>Items:</i>	<i>1ª.</i>	<i>2ª.</i>	<i>3ª.</i>	<i>4ª.</i>	<i>5ª.</i>
<i>1.El director dirige y coordina el trabajo</i>					
<i>2.El director organiza y distribuye el trabajo, priorizando eficiencia y eficacia.</i>	X	X	X		
<i>3.El director y los maestros en conjunto coordinan y dirigen el trabajo.</i>					
<i>4.El plan de trabajo de la escuela es elaborado por el director.</i>					
<i>5.El plan de trabajo de la escuela es elaborado con contribuciones individuales y colectivas; el director distribuye y asigna tareas. La jerarquía se basa en la competencia de tareas.</i>	X	X	X		
<i>6.El plan de trabajo se elabora en colectivo. Todos comparten responsabilidades y se apoyan, el director sólo es un coordinador.</i>					
<i>7.En la planeación se establecen rigurosos procedimientos de trabajo.</i>					
<i>8.En la planeación establecen objetivos y los docentes se comprometen a realizarlos con el fin de cumplir con las metas de la escuela.</i>	X	X	X		
<i>9.Los objetivos y la estructura organizativa se pone al servicio de las personas.</i>					
<i>10.El director elige quién realiza cada actividad.</i>					
<i>11.El director analiza las características de cada maestro y con base en esto asigna tareas de acuerdo a las características y preferencias de cada maestro.</i>	X	X	X		
<i>12.Las tareas se distribuyen de acuerdo a los intereses individuales y expectativas de los profesores.</i>					
<i>13.Las normas se aplican con todo rigor.</i>					
<i>14.Las normas son estrictas y cuando se aplican se hace por escrito.</i>					
<i>15.Las normas son estrictas, aunque flexibles, su aplicación depende de la confianza en la responsabilidad y conciencia de los individuos.</i>	X	X	X		
<i>16.Las características de las personas, sus sentimientos y aspiraciones son de escaso interés.</i>					
<i>17.Se da mayor importancia a los objetivos de la escuela que a las personas.</i>	X	X	X		
<i>18.Se da mayor prioridad a las personas.</i>					
<i>19.Los directivos deciden cómo y cuando deben cooperar los docentes.</i>	X	X	X		
<i>20.Los maestros cooperan porque desean mejorar la eficiencia y eficacia de los objetivos propuestos.</i>					
<i>21.Los maestros cooperan porque son motivados a hacerlo a partir de un clima agradable, estímulos, etc.</i>					

Guión de observación para el investigador
Escuela B: República de Islandia

Este guión se coteja con el apartado B del cuestionario de los docentes.

CTC= Consejo Técnico Consultivo.

Aspectos a observar

Juntas de C.T.C.

Items:	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	5ª.
1.El director dirige y coordina el trabajo					
2.El director organiza y distribuye el trabajo, priorizando eficiencia y eficacia.		X	X		
3.El director y los maestros en conjunto coordinan y dirigen el trabajo.	X				
4.El plan de trabajo de la escuela es elaborado por el director.					
5.El plan de trabajo de la escuela es elaborado con contribuciones individuales y colectivas; el director distribuye y asigna tareas. La jerarquía se basa en la competencia de tareas.		X			
6.El plan de trabajo se elabora en colectivo. Todos comparten responsabilidades y se apoyan, el director sólo es un coordinador.	x		X		
7.En la planeación se establecen rigurosos procedimientos de trabajo.					
8.En la planeación establecen objetivos y los docentes se comprometen a realizarlos con el fin de cumplir con las metas de la escuela.		X			
9.Los objetivos y la estructura organizativa se pone al servicio de las personas.	X		X		
10.El director elige quién realiza cada actividad.					
11.El director analiza las características de cada maestro y con base en esto asigna tareas de acuerdo a las características y preferencias de cada maestro.		X			
12.Las tareas se distribuyen de acuerdo a los intereses individuales y expectativas de los profesores.	X		X		
13.Las normas se aplican con todo rigor.					
14.Las normas son estrictas y cuando se aplican se hace por escrito.					
15.Las normas son estrictas, aunque flexibles, su aplicación depende de la confianza en la responsabilidad y conciencia de los individuos.	X	X	X		
16.Las características de las personas, sus sentimientos y aspiraciones son de escaso interés.					
17.Se da mayor importancia a los objetivos de la escuela que a las personas.					
18.Se da mayor prioridad a las personas.	x	X	X		
19.Los directivos deciden cómo y cuando deben cooperar los docentes.					
20.Los maestros cooperan porque desean mejorar la eficiencia y eficacia de los objetivos propuestos.					
21.Los maestros cooperan porque son motivados a hacerlo a partir de un clima agradable, estímulos, etc.	X	X	X		

5.6. Redes de Interacción

Las preguntas correspondientes a la sección D del cuestionario aplicado a los docentes, tenían el objetivo de determinar las Redes de Interacción entre los docentes, de acuerdo a diversas funciones como son: compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva, regulación y control social y ayuda material. Sin embargo, las respuestas que dieron los docentes fueron muy parecidas con respecto a todas las funciones, por lo que se decidió elaborar sólo un diagrama por cada escuela, en donde se muestran las Redes de interacción incluyendo todas estas funciones (en general los docentes eligen a las mismas personas para cada una de las funciones).

5.6.1. Descripción de las Redes de Interacción en la escuela A

La Red que describo tiene un tamaño de 20 personas, aunque los cuestionarios sólo fueron contestados por 18 personas. En esta escuela existe una red general, que es más bien laboral, en la que los sujetos interactúan por ser miembros de un grupo de trabajo y que de una u otra forma persiguen objetivos comunes.

En general tiene una densidad variada, pues las conexiones entre los miembros de la escuela son múltiples. Se observa que la distribución se divide en general en tres subgrupos, un grupo de cinco personas, un grupo de ocho personas y otros miembros que pertenecen a la dirección, o que interactúan de una forma u otra con los demás. Los subgrupos que se forman son heterogéneos, pues hay diversidad en cuanto a sexo, edad, sin embargo podría decir que el grupo de docentes es homogéneo, pues son docentes, con una cultura y un nivel socioeconómico similar, lo que los hace afines, algunos también tienen una historia común (antecedentes académicos, carrera profesional).

En cuanto a los tipos de funciones, puedo observar que las redes que se conforman presentan todas las funciones que determina Carlos Sluzki, como son: compañía social, apoyo emocional, consejos, acceso a nuevos contactos, control social y ayuda material.

Se observa en el diagrama (ver sociograma 1) que existen tres cuadrantes bien definidos en la red de relaciones. Dentro de estos tres cuadrantes, los miembros que conforman estas redes, practican entre sí las funciones antes mencionadas, estos cuadrantes son los mismos que se forman para convivir, como para trabajar. Además de que los vínculos que establecen sus miembros son bastante fuertes, personales y selectivos, por lo que limitan su espacio de acción intergrupala, pues algunos miembros de estos subgrupos rechazan ocultamente a miembros de otros.

Los maestros organizan el trabajo con los miembros de su grupo, y tratan con los demás lo más indispensable. El currículum vivido y oculto de la escuela habla a través de estas redes, en donde el trabajo participativo, la toma de decisiones horizontal, la comunicación, así como la reflexión crítica, no se dan en la escuela, pues el grupo esta dividido, y existen ciertas diferencias entre unos y otros, aunque estas diferencias no son explícitas.

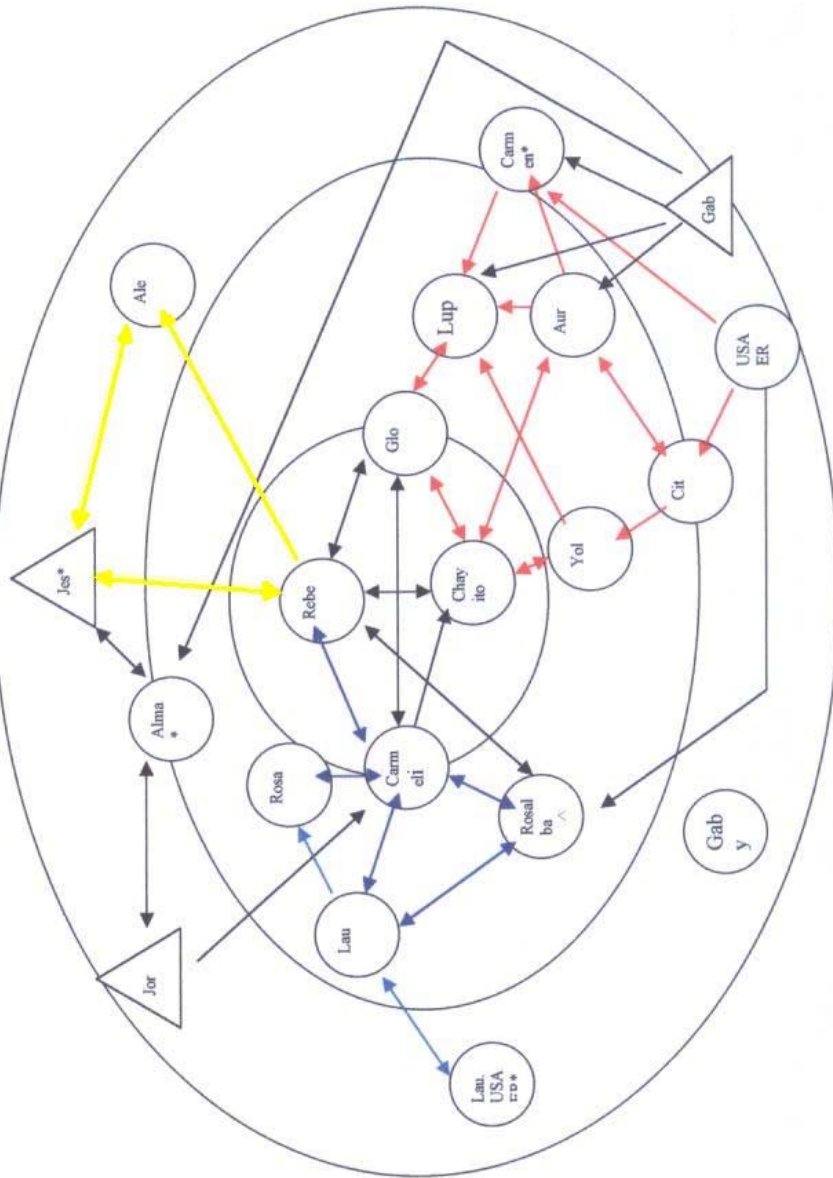
Aunque es importante mencionar que dentro de cada subgrupo hay uno o dos líderes, los cuales si mantienen sus canales de comunicación abiertos hacia los líderes de los otros subgrupos. Esto, bien podría facilitar la apertura de cada subgrupo hacia los demás, al crear redes que permitan la integración de todos los miembros. Se observa entonces que para dar un primer paso hacia las Redes de interacción, **es importante que en una escuela donde coexisten diversos subgrupos, exista por lo menos uno o dos miembros de cada subgrupo que abra el canal de comunicación y relación con los demás subgrupos.**

Sin embargo, la realidad es que, la división tan evidente que existe entre los docentes de los subgrupos, el aislamiento de algunas personas que conforman dúos, el completo rechazo hacia otros compañeros, la forma de gestión y liderazgo del directivo, conduce a que los miembros actúen sin adquirir un compromiso real, conciente y reflexivo de su labor cotidiana, por lo que, como consecuencia de este tipo de Redes, las relaciones entre los docentes son limitadas, por lo que en las Juntas de Consejo Técnico, no observo que exista por parte de todo el colectivo, un tipo de participación, comunicación y diálogo comprometido, responsable y conciente y por lo tanto no se llega a planear

Sociograma

1

LAS REDES DE INTERACCIÓN EN LA ESCUELA REGENTE E. URUCHURTU
Los maestros evalúan cómo se relacionan con todos



adecuadamente. Los problemas no se analizan a profundidad y el intercambio de ideas para construir socialmente el conocimiento, en mi opinión, está en un nivel muy bajo.

Conclusión de las Redes de interacción en la escuela A:

Los subgrupos que conforman la escuela, no permiten que las redes de interacción se lleven a cabo plenamente. Esto provoca que la planeación se realice de forma fragmentada, superficial y simulada. Si bien la planeación del Proyecto Escolar se lleva a cabo de acuerdo a la norma; la riqueza, contenido, congruencia, competencia, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia de la misma se ven empobrecidos, limitados ante la disgregación del grupo de docentes. Es importante comentar que los docentes de esta escuela, son un grupo con enormes cualidades, lo único que falta es que aprendan a trabajar como equipo a través de las Redes, y que dejen atrás los antiguos esquemas de trabajo individualistas que sólo limitan su trabajo y entorpecen su planeación.

5.6.2. Descripción de las Redes de Interacción en la escuela B

Entre las características estructurales de las redes de Interacción en la escuela puedo comentar que el tamaño de la Red de esta escuela es pequeño, se conforma por 12 personas, de las cuales sólo ocho contestaron el cuestionario.

La densidad, es decir, las conexiones que existen entre los miembros del grupo son fluidas y multidireccional, en general observo que todos se comunican en mayor o menor grado entre sí.

En cuanto a la composición existen dos subgrupos bien identificados, uno corresponde a una pequeña proporción del total de los miembros de la red, que está localizada en la dirección (directora, secretaria y adjunta), y otro pequeño grupo de cinco personas que establecen su centro de red en el patio durante los recreos.

Las personas que conforman la red de esta escuela son por una parte, homogéneas en cuanto que todos/as han tenido una formación profesional semejante, su nivel cultural y socioeconómico también es parecido. Por otra parte son heterogéneos, pues cada persona posee una identidad, cultura e ideología propia que la hacen diferente y única dentro del grupo.

Dentro de la Red existen vínculos específicos entre algunos de los miembros, es decir, algunos docentes establecen relaciones con sus compañeros en distinto grado de intensidad.

En cuanto a las funciones de la red, observo que dentro de esta organización escolar, se dan todo tipo de funciones como son: compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva, control social (en cuanto que cada docente adquiere ciertos compromisos, responsabilidades y roles específicos con miras a lograr metas u objetivos comunes), en general todos comparten información con el fin de apoyarse y ayudarse mutuamente, ayuda material y acceso a nuevos contactos.

Como se observa en el sociograma (Ver sociograma 2) , en general las redes de Interacción que se establecen en la escuela nos permiten observar que todos interactúan con todos y que los vínculos entre la mayoría de los docentes son recíprocos.

Sin embargo, se puede observar que existe un subgrupo de cinco personas que conforman una red de relación con mayor intensidad que con los demás, en mi opinión éste es un subgrupo bien integrado, y de carácter positivo, pues en las Juntas de Consejo pude observar que los miembros de dicho subgrupo no se aíslan ni expresan rechazo hacia los demás, por el contrario, se integran con todos los otros miembros y trabajan con cualquier persona.

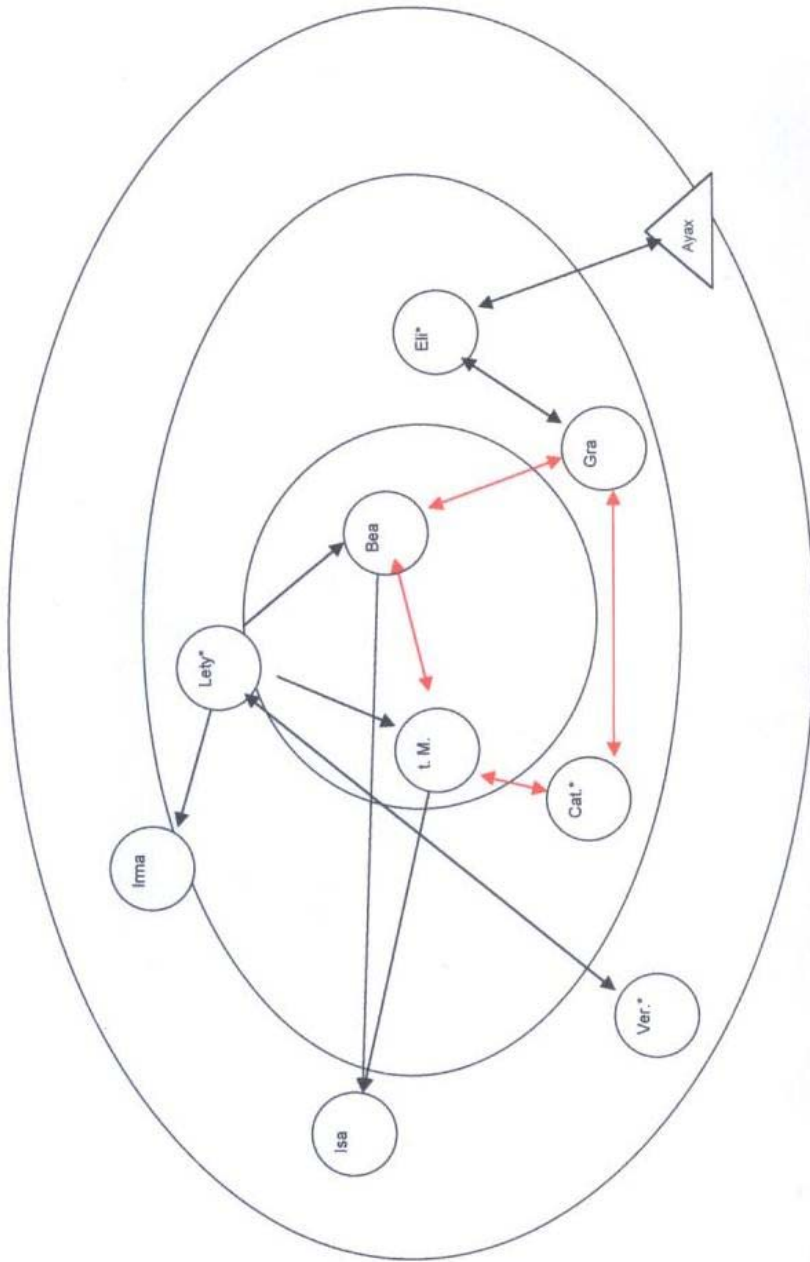
Conclusiones de las Redes de Interacción de la escuela B:

De acuerdo al sociograma y a las observaciones realizadas en esta escuela, las Redes de Interacción poseen un alto grado de dinamismo, que permite que los

Sociograma 2

REDES DE INTERACCIÓN
ESCUELA REPÚBLICA DE ISLANDIA

*Los maestros expresaron que se relacionan con todos.



docentes participen en las diversas actividades o tareas que les corresponden, de una forma comprometida y conciente. Durante las Juntas de Consejo Técnico observo que casi todos establecen verdaderos diálogos, intercambio de ideas y analizan situaciones. Puedo observar un alto grado de unión y solidaridad cuando resuelven problemas difíciles.

Este grupo de maestros, está en camino para integrarse como un equipo de trabajo para lo cual sólo les falta tomar las decisiones finales en equipo. El trabajo socialmente construido permite que la planeación se realice de forma más dinámica, realista y completa, pues contiene la aportación de todos los participantes. Estos, a su vez, se sienten mayormente comprometidos al ser sus ideas parte de la planeación por lo que demuestran un mayor interés y esfuerzo por realizar lo planeado.

Un aspecto que considero muy importante es que se observa que un grupo establece mejores y más dinámicas Redes de Interacción, mientras menos numeroso sea, pues esto facilita la interacción entre los miembros al ser su tamaño y dispersión menores. Esto me conduce a otra reflexión: **el tamaño de un grupo, si no es bien coordinado, puede ser un obstáculo para el establecimiento de las Redes.** De esto surge un requisito para el establecimiento de las Redes de Interacción en grupos grandes: el establecimiento de equipos de trabajo integrados e interactuado a través de coordinadores rotativos y elegidos por el mismo personal.

5.6.3. Acceso a nuevos contactos

En la escuela A, al cuestionarles si en las Juntas de Consejo Técnico les gusta trabajar siempre con las mismas personas (ítem 15), el 72.22% contestó afirmativamente, mientras que el 27.77% dijo que no.

Esto confirma los resultados obtenidos en el sociograma y las observaciones que he realizado. Y se contradice con la entrevista realizada al directivo, en donde él opina que el grupo de la escuela está totalmente integrado. En general, los

docentes de la escuela conforman subredes que constituyen sus grupos de convivencia y de trabajo, por lo que su red de interacción se ve reducida.

Por su parte, en la escuela B el 37.5% dijo que sí, y el 50% mencionó que no. Esto nos lleva a determinar que los docentes trabajan con diferentes compañeros.

Al preguntarles si en las Juntas de Consejo Técnico se dan la oportunidad de trabajar con diferentes maestros (ítem 16) el 77.77% dijo que sí, mientras que el 16.66% mencionó que no y sólo el 5.55% omitió su respuesta.

El porcentaje obtenido en este ítem, se contradice con el resultado del ítem anterior, sin embargo, puedo decir, con base en lo observado hasta este momento, que los maestros no se dan la oportunidad de trabajar con otros maestros, por lo que la respuesta que dieron no es real.

Mientras que de los docentes de la escuela B, el 75% dijo que si, mientras que sólo el 12.5% (un docente) mencionó que no se da esta oportunidad. Es curioso, que quien no se de esta oportunidad sea precisamente el directivo.

En general, se puede apreciar que constituyen un grupo integrado, en el cual, sus miembros permiten el acceso a nuevos contactos a través del trabajo y la interacción grupal.

Al preguntar si en su escuela se organizan reuniones con otras escuelas para convivir e intercambiar ideas y propuestas (ítem 17), el 61.11% de los maestros de la escuela A, dijo que no se organizan este tipo de intercambios, sólo un 38.88% dijo que si.

En la escuela B, el 50% dijo que si, mientras que el 37.5% dijo que no. Esto puede parecer una contradicción, pues la diferencia entre porcentajes es muy pequeña. En general se observa que en las zonas escolares de las dos escuelas no existe mucha interacción entre instituciones y esto se confirma en la sección de Organización Escolar en cuanto a Relaciones Interinstitucionales.

Cuando se les preguntó en la escuela A si evitan trabajar con maestros/as de otras escuelas cuando se les reúne para intercambiar experiencias o convivir; el 66.66% dijo que no, mientras que el 33.33% dijo que sí. Como se puede observar, un poco más de la mitad de los maestros tiene la disposición de abrirse a nuevos contactos, y por lo tanto están en disposición de establecer nuevas redes. Por su lado en la escuela B, el 75% dijo que no, y sólo el 25% omitió su respuesta.

En el ítem 19, al preguntarles en la escuela A si en las reuniones interinstitucionales, los maestros de la escuela interactúan positivamente con los de otras escuelas, el 100% dijo que si, por lo que se puede apreciar que las relaciones son buenas, es decir, existe un clima propicio para el establecimiento y fortalecimiento de Redes de Interacción interinstitucionales.

En esta misma cuestión, en la escuela B, el 75% dijo que si, mientras que el 25% restante omitió su respuesta. Finalmente, el 100% de docentes de la escuela A y el 75% de la escuela B dijo estar totalmente abiertos para interactuar con otras escuelas o personas. En general, en ambas escuelas los docentes están dispuestos a la apertura para establecer nuevas relaciones interpersonales e interinstitucionales.

Esto es importante, pues si las Redes de Interacción en una institución se fortalecen promoviendo el trabajo en equipo y la planeación participativa, las Redes de Interacción Interinstitucionales podrían enriquecer enormemente la planeación de diversas instituciones de una determinada región, pues intercambiarían experiencias, de distintos tipos y niveles, ampliando la visión de cada centro escolar.

CONCLUSIONES

Considerando la investigación realizada y los resultados que se obtienen de la misma, llego a las siguientes conclusiones:

El momento histórico, socio-económico y político por el que estamos pasando se basa en el desarrollo de conocimientos y en la transmisión de información, en consecuencia, se está dando gran auge al establecimiento de Redes entre países y personas.

La interacción masiva que existe hoy en día entre personas y países, gracias a la tecnología, ha provocado que se considere a la educación de una forma distinta y que organismos internacionales como el Banco Mundial, el OECD, el BID y la UNESCO, busquen elevar la calidad de la educación a través de promover la participación y el diálogo y han legitimado sus propósitos a través de acuerdos internacionales que de una u otra forma determinan el enfoque educativo del momento.

Actualmente en México, la educación primaria busca transformar la educación en un proceso socialmente participativo, en donde se fomenta el trabajo en grupo basado en la interacción entre los sujetos.

Esta transformación de la educación se ha venido dando en nuestro país desde la década de los años 70's, cuando se transforman los planes y programas de estudio a nivel primaria y para la formación de docentes. En el Sistema Educativo Mexicano, entre los documentos que dan sustento legal y político a un tipo de educación basada en la participación social, se encuentran los siguientes: el artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación; el Programa Nacional de Educación 1977; el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y deporte 1984-88; el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas Normales; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992 y el Trabajo Colegiado.

Como se puede observar, en nuestro Sistema Educativo actual, el trabajo a través de Redes de Interacción entre docentes es totalmente apoyado por las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

En nuestro país, cada escuela constituye una organización dentro de la cual, se establecen distintos tipos de Redes de Interacción entre los sujetos. Dichas Redes de Interacción adquieren una gran relevancia, pues son el punto clave para llevar a cabo la planeación de un centro escolar. Y a su vez, de la planeación dependerá el éxito o fracaso del trabajo que se lleve a cabo en cada centro escolar.

Para que dentro del colectivo escolar se promueva realmente el trabajo en grupo, el cual implica: comunicación, diálogo, participación, solidaridad, relaciones interinstitucionales, intercambio de ideas, toma de decisiones grupales, consulta y planeación democrática; debe desarrollarse una cultura de la colaboración y el sentido de pertenencia a un grupo. En consecuencia, las Redes de Interacción irán creando características que les permitan ser dinámicas, multidireccionales y democráticas.

Es importante recalcar que la planeación depende de las personas que la elaboran, pues es un proceso que implica toma de decisiones anticipadas y las acciones de grupos organizados, es decir, la planeación depende de las Redes de Interacción que se establecen entre las personas que participan en su elaboración, por ello, es importante considerar que las Redes de Interacción pueden adquirir características específicas dependiendo de diversos factores como son: las características personales y profesionales de cada una de las personas que pertenecen al grupo. En esta investigación se pudo observar claramente cómo todos los factores que constituyen las características propias de cada docente (edad, sexo, formación, etc.), los conducen a actuar y comportarse de determinadas maneras, generando una organización con una identidad y cultura únicas.

Sin embargo, también pude observar que la forma en que se dirige o administra cada institución escolar influye poderosamente sobre las relaciones que se

establecen entre los docentes, y esto influye en la manera cómo se relacionan y cómo planean.

Las organizaciones siempre van a tener Redes de Interacción, las cuales determinarán la cultura de cada centro escolar. En esta investigación se observó en un centro escolar, que las Redes de Interacción entre los docentes conforman una organización en donde el individualismo (como tendencia de aislamiento) divide y separa a los profesores en grupos aislados y enfrentados entre sí. Ejemplo de esto es el lema del Proyecto que se tiene en la escuela y que fue comentado por el directivo en la entrevista: "A cada quien lo que le corresponda". Un tipo de organización de este tipo se basa en procedimientos burocráticos que conducen a las escuelas a trabajar en Cuerpos Colegiados sólo en el momento de planear los proyectos escolares (lo cual sólo sucede al inicio del año escolar).

En el otro centro escolar, la organización y las Redes de Interacción se basan en la normatividad, en donde se da oportunidad a los involucrados de integrarse en un equipo de trabajo y en donde hay mayor posibilidad de interacción.

Con lo dicho anteriormente se puede concluir que las Redes de Interacción determinan el tipo de organización de cada centro escolar, y esta a su vez influye en la planeación, la cual, para que sea exitosa, requiere de la participación comprometida y conciente de todos los involucrados. La planeación es el resultado entonces de la interacción de los diversos elementos que inciden en una organización escolar.

Uno de los aspectos de la Modernización Educativa pretende que TODOS los docentes se involucren en la planeación del Proyecto Escolar, con el objeto de que ésta sea producto de una reflexión colectiva, para lo cual la organización debe promover y motivar el deseo de participación de los involucrados.. Aunque de forma teórica un trabajo de este tipo es apoyado por las autoridades; de forma práctica la realidad es muy diferente, pues pude observar que es la misma estructura de nuestro Sistema Educativo la que limita el trabajo colegiado de los docentes, pues existe restricción de tiempos y poca libertad PARA la creatividad

de los docentes. Además de que los docentes no cuentan con las competencias necesarias para trabajar como un grupo integrado.

Las Redes de Interacción al constituir las relaciones que se establecen entre los docentes, implican participación, comunicación y diálogo de forma crítica, reflexiva, por lo que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de planeación. Por ello, para que las Redes de Interacción dentro de una organización tengan un impacto realmente favorecedor para el trabajo en equipo, debe considerarse que:

- El nivel de participación de los docentes va a influir enormemente en la calidad de la planeación que se realice, debido a que incrementa la eficacia y eficiencia al mejorar la habilidad de la organización para enfrentar los problemas y visualizar las oportunidades de forma rápida y conjunta.

De acuerdo a San Fabián (1992), existen estudios que demuestran que un aumento de participación en la resolución de problemas y en la toma de decisiones incrementa la productividad y la satisfacción de los miembros. además, aumenta el compromiso de las personas con la organización y posibilita una mejor coordinación.

La participación en la toma de decisiones anticipadas para decidir qué se va a hacer, cuándo, cómo, etc., es fundamental para obtener una planeación de excelente calidad.

- La comunicación es un factor indispensable para que los docentes intercambien ideas, puntos de vista, lleguen a acuerdos y a la toma de decisiones.
- De acuerdo a lo que observé puedo concluir que la comunicación abierta y democrática que se da entre los docentes que conforman una organización escolar, permite distribuir el poder adecuadamente entre los participantes, lo cual favorece el diseño de la planeación del Proyecto Escolar, pues al comunicar todos los involucrados sus ideas u opiniones resulta que no hay una respuesta única a las situaciones o problemas, y el enfoque del grupo es el único con la probabilidad de éxito, al estar conformado de tal forma que tome en cuenta los puntos de vista de todos.
- Se pudo observar que en una de las escuelas investigadas, las Redes de Interacción están fragmentadas, los subgrupos que existen trabajan como

“células aisladas” (Meyer y Rowan 1977), por lo que la estructura organizacional no está ajustada y presenta escasos mecanismos de integración y coordinación, lo cual afecta a la planeación.

En la otra escuela, las Redes de Interacción son más fuertes y estrechas, por lo que se observa que la planeación se elabora y enriquece con las ideas y participación de todos los docentes. Aquí se revela que cuando se trabaja en equipo, se produce más para que todos puedan compartirlo.

Con lo observado se puede concluir que el problema a que se enfrenta cada grupo de docentes no es a las tareas que realizan cotidianamente, sino a la manera de trabajo de su grupo; es decir, a las Redes de Interacción que se establezcan en el mismo.

- Todo lo dicho anteriormente permite comprender que el trabajo de planeación a través de las Redes de Interacción constituye una ventaja, pues se potencia las diferencias individuales de cada docente, se promueve la unidad del grupo, se estimula la comunicación y participación a través de discusiones abiertas, constructivamente críticas sobre las diversas situaciones de la organización escolar.

Fortalecer las Redes de Interacción en la escuela primaria requiere:

-La transformación de actitudes y aptitudes de maestras (os), y directivos para modificar las formas en que interactúan, sus prácticas docentes, de dirección y de gestión (respectivamente), de tal forma que se genere una nueva cultura de la colaboración.

-Que los directivos se capaciten para ser promotores del trabajo a través de las Redes de Interacción.

-Que los docentes sean capacitados para que aprendan a trabajar en conjunto (en equipo).

-Que los directivos se interesen por el estudio de las características y formación profesional de los docentes, pues esto ayudará a comprender los fenómenos de interacción que se dan entre los docentes.

-Una organización escolar que promueva las prácticas reflexivas de los docentes.

-Un clima organizacional en donde exista libertad para participar y comunicar ideas.

- Democracia, lo que da paso a la colaboración.
- Comunicación fluida y multidireccional.

Entre los obstáculos que se pueden presentar en una organización cuyo trabajo se basa en las Redes de Interacción, se han podido identificar los siguientes:

- La resistencia a aprender a participar participando, por la costumbre que se tiene de realizar un trabajo de tipo burocrático.
- La colegialidad burocrática, es decir, se hace el trabajo en conjunto porque es una obligación que marcan las autoridades.
- La simulación y falta de motivación e interés por parte de los involucrados.
- Las restricciones de tiempo y espacios para el trabajo en equipo.
- El individualismo (como aislamiento).
- El desgaste físico de los maestros y maestras.
- El tamaño de un grupo y la forma en que éste sea coordinado.

Con los resultados obtenidos y con lo expuesto anteriormente, se confirma que la manera en que los docentes planean depende de la forma en que participan, se comunican y llegan a la toma de decisiones a través de las Redes de Interacción

Por último, sólo resta agregar que trabajar en una misma organización y planear en grupo, no es suficiente, es necesario interactuar a través de las Redes en una organización y planear en equipo, basándose en la comunicación, la participación, el intercambio de ideas de forma consciente y crítica.

CAPITULO 6

PROPUESTA ELABORACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

CURSO: EL MEJORAMIENTO DE LAS REDES DE INTERACCIÓN A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL COLECTIVO ESCOLAR

6,1. INTRODUCCIÓN

La interacción entre países y sujetos se hace cada día más esencial dentro de una sociedad basada en Redes. Es por esto que se propone el curso “Mejoramiento de las Redes de Interacción a través del desarrollo de la Inteligencia Emocional en el colectivo escolar”, pues tiene por objeto capacitar a los docentes para que desarrollen las aptitudes que los hagan competentes para trabajar dentro de su organización como un verdadero equipo de trabajo, potenciando así la planeación escolar y en general el rendimiento de la escuela.

La propuesta de un curso para docentes surge como respuesta ante las exigencias a nivel local y organizacional y se vislumbra como una estrategia para fortalecer las redes de Interacción que existen en la organización escolar, permitiendo que los docentes aprendan a mirarse a sí mismos no sólo como individuos, sino como parte de un colectivo en el que el conocimiento se socializa a través del diálogo, la comunicación, la participación, la reflexión crítica y la toma de decisiones grupal.

Es importante mencionar que el curso está diseñado para generar la transformación de aptitudes en docentes (y público interesado), a largo plazo, y siempre y cuando, quienes participen en el mismo, lo hagan de forma consciente y voluntaria.

6.2. ANTECEDENTES

La globalización, definida por Held como “el o los procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos y redes transcontinentales e interregionales de actividades, interacción y ejercicio del poder”³⁶; ha provocado profundos cambios en la educación, la cual es considerada (a partir de los 80's), como el principal instrumento para superar la pobreza y elevar el crecimiento económico. Dentro de este contexto, la educación básica adquiere un papel relevante para la formación del nuevo ciudadano, la interacción humana, la difusión de valores pro-sociales, la solidaridad, la autoconciencia de los derechos humanos, etc.

Así, actualmente se prioriza en la educación el trabajo socialmente construido en donde la participación, la comunicación, la toma de decisiones grupal, la solidaridad son indispensables. Es importante mencionar que el trabajo en equipo depende fundamentalmente de las Redes de Interacción que se establezcan entre los individuos que conforman una organización; sin embargo, estas Redes de Interacción que se establecen en los centros escolares no siempre producen resultados positivos, esto se comprueba con la investigación que se llevó a cabo y cuyos resultados permiten describir el escenario actual de las Redes de Interacción en las dos escuelas objeto de investigación. A continuación y de forma general se presentan los resultados antes mencionados.

6.2.1. Escenario actual de las redes de interacción

- En cuanto a docentes:

Los docentes investigados en su mayoría cuentan con más de 20 años de servicio. Están formados principalmente bajo la perspectiva de la Tecnología Educativa, de los cuales menos de la mitad obtuvo su grado de

³⁶ HELD, D. et-al 2000: “Rethinking Globalization”. En Held&McGrew, H. (2000). The Global Transformations Reader, Cambridge Polity Press, en Globalización y el futuro de la Educación: tendencias, desafíos y estrategias”, Brunner Joaquín. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile pág. 7.

licenciatura y/o especialización bajo la perspectiva de la investigación-acción y Pedagogía Crítica.

En general se observó falta de motivación y compromiso debido a la apatía o al desgaste físico. La cultura laboral es creada por las características de los docentes, es decir, por su formación académica y personal, su edad, su preparación profesional; aspectos que influyen en la forma de actuar y de relacionarse de los docentes.

- En cuanto a la organización escolar

Tanto la gestión como la planificación escolar se basan en un tipo de organización fenomenológica, en donde se busca lograr la eficacia y la eficiencia, a través del establecimiento de objetivos que se cumplen como obligación. La planeación que llevan a cabo es de tipo normativo. Sin embargo, se puede observar que en las escuelas se está dando un cambio en cuanto a esta forma de trabajo, pues se observa cierta transición hacia un tipo de organización basada en las Relaciones Humanas, en donde se empieza a dar prioridad al trabajo colegiado enfatizando sólo en ciertos aspectos la participación, la comunicación, y la toma de decisiones conjunta.

Las escuelas se hallan dentro de una organización de Relaciones Humanas en cuanto a la asignación de tareas, el establecimiento de normas, las relaciones interinstitucionales (por lo menos en un 50%), el factor humano y la cooperación. Aunque es importante mencionar que este último aspecto es subjetivo, pues cada docente puede poseer un concepto diferente del término.

- En cuanto a la participación

Los directivos determinan el grado de libertad que tienen los docentes para participar en aspectos como son: la toma de decisiones, expresión de opiniones, y propuestas.

Aunque poseen libertad para realizar las tareas asignadas dentro de la escuela, éstas son planeadas, desarrolladas y evaluadas normativamente.

Los niveles de toma de decisiones son incipientes, existe más bien codecisión y disminuye en cuanto a la cogestión y la autogestión. En sí, los docentes tienen autonomía para actuar, sin embargo son limitados por: la autoridad o las autoridades, las normas, la misma formación de los docentes, el liderazgo dentro de la escuela, la integración del grupo.

- En cuanto al Diseño de la Organización

Los niveles de autoridad están bien establecidos, es un tipo de trabajo vertical u horizontal, dependiendo de la gestión del directivo. Se da importancia a los docentes dentro de la organización, aunque se observa falta de apoyo mutuo entre los docentes y por lo tanto fragmentación, lo que influye en el trabajo Colegiado y por lo tanto en su planeación.

Los docentes se han adaptado a la cultura organizacional creada por la autoridad y por ellos mismos, por lo que en cierta medida se han convencido de que poseen libertad para actuar, sin embargo, en ciertos aspectos falta motivación e interés de los docentes, lo que los conduce a simular el trabajo, limitan su creatividad, participación e ideas; por lo que predomina el individualismo y la simulación.

Los docentes no se conciben como parte de una red dentro de una organización, no se miran como colaboradores sino como competidores y en parte eso lo han provocado las políticas educativas de nuestro SEM.

- En cuanto a la Comunicación

El clima en las escuelas favorece una comunicación de tipo multidireccional y unidireccional (esta última en cuanto a las autoridades). Es importante mencionar que no siempre un clima favorable asegura que se de la comunicación entre sujetos.

Existe una comunicación limitada entre los docentes, quienes la limitan a los subgrupos a los que ellos mismos pertenecen o son afines. A esta comunicación le falta calidad, profundidad y fuerza.

- En cuanto a las Redes de Comunicación

Existen tres tipos en las escuelas investigadas: circulares, cuadrangulares y arracimadas. Por lo que se puede afirmar que independientemente de las afinidades entre docentes, la comunicación es fluida.

- En cuanto a las Redes de Interacción

En una de las escuelas:

El trabajo participativo, la toma de decisiones horizontal, la comunicación, la reflexión crítica no se dan en la escuela.

Las Redes están fragmentadas, por lo que los grupos de docentes trabajan como “células aisladas”. Existen escasos mecanismos de integración y coordinación.

El grupo de docentes se enfrentan a la manera de trabajar de su propio grupo. Se puede observar que en los subgrupos existen líderes que mantienen los canales de comunicación abiertos hacia otros subgrupos.

En general, los problemas no se analizan de forma consciente y reflexiva, la planeación es elaborada fragmentadamente, y por lo tanto, las soluciones que se establecen no se potencia o bien podrían ser mejores.

En la otra escuela:

Se observa que las redes son más estrechas y fuertes, existe participación de todos los docentes, por lo que se llega a mejores decisiones, las cuales se discuten con mayor profundidad y conciencia. Todos los involucrados asumen con mayor compromiso sus tareas.

Como se puede observar el escenario actual es preocupante: por una parte, el contexto exige que los individuos interactúen, participen y trabajen en colaboración.

Por otra, los docentes no están capacitados para trabajar en equipo, pues sus competencias³⁷ son limitadas.

Es importante entonces que los docentes sean capacitados para que analicen, reflexionen y comprendan los beneficios que puede traer a la organización y a ellos mismos el trabajar en conjunto con los demás, y que resolver problemas en equipo puede ofrecer ciertas ventajas, como por ejemplo: la solución de problemas en grupo puede crear un alto nivel de compromiso con la solución final entre quienes tomaron parte en su generación, además de que se toma en cuenta los puntos de vista de todos.

El trabajo en equipo es necesario, sin embargo es necesario considerar que las personas no nacen con las habilidades necesarias para poder trabajar en equipo, y esto se ve claramente en los resultados de la investigación, el poseer una preparación académica sólida no garantiza que los sujetos hayan desarrollado aptitudes que les permitan interactuar positivamente con sus semejantes.

Asimismo, el hecho de que varios sujetos trabajen juntos, no es garantía de que lo harán en equipo. Es necesario entonces, que los sujetos transformen hábitos arraigados en el pensar, en el sentir y en la conducta, lo cual requiere de tiempo y esfuerzo. Pero ante todo, el cambio requiere de la voluntad de quienes participen en él.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, se propone capacitar a docentes, directivos y público en general interesado, a través de un curso, en el cual, los involucrados adquieren los conocimientos, elementos y herramientas básicos, que les permitan desarrollar ciertas aptitudes para que sean capaces de autoconocerse, cambiar aptitudes y actitudes y para que sean capaces de trabajar en equipos integrados dentro de cualquier organización.

³⁷ La competencia es un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica. El término competencia se usa para referirse tanto a individuos que logran metas altas como a grupos sociales exitosos que dominan tareas específicas y alcanzan objetivos importantes, asimismo se relaciona con las disposiciones de aprendizaje necesarias con las que los individuos o miembros de grupos sociales cuentan y que deben usarse para resolver problemas difíciles.

El curso se propone conducir a los docentes a mejorar y fortalecer las Redes de Interacción en sus organizaciones, de tal forma que los lleve a trabajar de forma positiva en colectivos y por lo tanto, obtengan mejores resultados al momento de planear su Proyecto Escolar al realizar dicha planeación de forma conjunta, innovadora, creativa, comprometida y reflexiva.

A continuación se exponen las fuentes sociocultural, epistemológica, profesional, pedagógica y psicológica que fundamentan esta propuesta.

6.3. FUENTES DEL CURRÍCULUM

6.3.1. Fuente Sociocultural

El curso responde a las exigencias que de la educación requiere la sociedad en los aspectos político, social y cultural. Hoy en día, a nivel internacional existe una red de interacciones entre personas y países en donde se prioriza la comunicación y la participación como formas que legitiman el acceso a la información. Por lo tanto, los organismos internacionales formulan políticas educativas que apoyan estas Redes de Interacción.

A nivel nacional, la educación se basa en las políticas a nivel global. En el SEM, se apoya normativa, epistemológica y filosóficamente el trabajo en grupo, la comunicación, el diálogo, la participación y la solidaridad; aspectos estos fundamentales en la educación hoy en día, y que exigen que el docente posea las aptitudes para que sea capaz de formar parte de un equipo de trabajo, desarrollando el interés por la investigación educativa, considerándose parte de un grupo, una comunidad y de la sociedad; que interactúen a través de la convivencia, la comunicación y la influencia recíproca; que sean capaces de intercambiar experiencias, ideas y consejos a través del diálogo, la comunicación, la participación y que lleguen a la toma de decisiones conjuntas, construyendo socialmente el conocimiento.

6.3.2. Fuente profesional y epistemológica

6.3.2.1. A nivel Profesional

Con la globalización se suceden cambios en el mercado laboral. Se están generando nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos, en donde estos conocimientos ya no son suficientes. Actualmente, las organizaciones requieren de personal que posea o sea capaz de desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan establecer redes de interacción positivas con las personas con las cuales laboran.

Bertrand (1998) menciona algunas de las nuevas destrezas que requiere la era global dentro del mercado laboral, entre las que destaca mencionar las siguientes:

- 1.- Adaptabilidad a nuevos métodos de organización
- 2.- Autonomía y responsabilidad.
- 3.- Trabajo en contacto constante con clientes y colegas.
- 4.- Horizonte más amplio de tiempo y espacio.
- 5.- Y el desarrollo de competencias.

Como se puede observar, el mercado laboral exige una nueva cultura de la colaboración. Se busca entonces, a través del curso, formar profesionales que posean las aptitudes y los conocimientos que les permitan formar parte de equipos y que sean competentes para trabajar en ellos de forma positiva. En si, se pretende en el discurso, que el docente sea un agente socializador.

6.3.2.2. A nivel Epistemológico.

Con objeto de fortalecer la preparación académica que requieren los docentes para llevar a cabo una labor encaminada al fortalecimiento de las redes de interacción en las escuelas y con base en los fines actuales de la educación; la estructura del curso se basa en las siguientes orientaciones, que a su vez determinan sus alcances:

- Enfatizar el trabajo en grupo dentro y fuera de la escuela, la comunicación, el diálogo, la participación y la solidaridad como aspectos fundamentales de la Educación Nacional; expresados en el artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.
- Elevar la calidad educativa a partir de la formación integral de los docentes (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica).
- Considerar para su organización las necesidades, recomendaciones planteadas y perfil de egreso propuesto por el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (1997-98).
- Considerar el Trabajo Colegiado como una nueva estrategia (surgida de la Modernización Educativa) en donde el maestro se visualiza como parte de un equipo de trabajo.
- Incorporarse con flexibilidad a las diferentes condiciones y necesidades de las escuelas primarias en donde se llevará a cabo el curso.
- Adecuarse a las principales características de los maestros interesados en cambiar hábitos y desarrollar aptitudes para mejorar su interacción en la organización escolar.
- Ajustarse a los recursos materiales disponibles para llevarlo a cabo.

Asimismo, la selección de contenidos se basa en los resultados de la investigación sobre las Redes de Interacción, en donde se identifican los aspectos que favorecen, limitan u obstaculizan el mejor funcionamiento de las redes en una organización escolar, considerando además, que en la sociedad actual, las Redes de Interacción dentro de las organizaciones constituyen un aspecto esencial para obtener los mejores resultados de un equipo de trabajo.

Así, los contenidos del curso se clasifican en Teórico-conceptuales y prácticos. Los primeros explican los contenidos, la teoría, mientras que los segundos

tienen la finalidad de que los docentes dominen la aplicación de la teoría para actuar y aplicarla en la vida real, creando y transformando.

6.3.3. Fuente Psicológica

Las teorías psicológicas en las cuales se sustenta el curso son las siguientes:

6.3.3.1. Teoría de Jean Piaget.

Los fundamentos de la obra piagetiana deben buscarse en el campo de la epistemología. Es importante repasar la definición que Piaget propone para la “epistemología” y qué entiende él bajo la designación “genética” que califica su epistemología. Piaget la define así: “el estudio de la constitución de los conocimientos válidos; el término constitución, abarca, las condiciones de acceso y las condiciones propiamente constitutivas”.³⁸ Y es genética porque hace hincapié en los procesos de formación, de constitución de los conocimientos. Del significado de los términos surge una nueva concepción de la epistemología: “el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más rigurosos”.³⁹

La originalidad de Piaget consiste en introducir la verificación experimental dentro de la misma epistemología como un método más. La epistemología genética pretende ser ciencia y proceder formulando preguntas verificables. Piaget plantea así, tres métodos complementarios para la epistemología genética:

El análisis psicogenético: problemas de hecho y no de validez formal referidos a la caracterización de los estados de conocimiento en distintos niveles sucesivos y a los mecanismos de pasaje entre uno y otro.

Método histórico-crítico: reconstitución de la historia de la ciencia en tanto análisis de los procesos conducentes de un nivel de conocimiento a otro. El Método histórico-crítico consiste en un análisis diacrónico de la formación de los conceptos en las distintas ciencias.

³⁸ PIAGET, J: “Naturaleza y métodos de la epistemología genética”. Buenos Aires, 1970. pág. 17.

³⁹ Op. Cit.

La obra de Piaget es un conjunto complejo de teorías en biología y epistemología, filosofía, psicología y otras disciplinas. Su estilo y presentación muestran la polémica que presenta en contra de aquellos puntos de vista que utiliza como instrumentos para constituir y delinear sus propias ideas.

La principal preocupación de Piaget ha sido una búsqueda de tipo epistemológico: ¿cómo es posible el conocimiento? Al final de su odisea intelectual, llega a dos ideas centrales a su punto de vista y que él nunca ha abandonado:

Por principio: “cada organismo tiene una estructura permanente que puede ser modificada bajo la influencia del medio ambiente, pero nunca es destruida como un todo estructurado, todo conocimiento es siempre la asimilación de datos externos a la estructura del sujeto”, y en segundo lugar: “los factores normativos del pensamiento corresponden biológicamente a una necesidad de equilibrio por autorregulación, así, la lógica correspondería en el sujeto a un proceso de equilibrio”.⁴⁰

Esto nos lleva a considerar que todo ser humano posee ciertas estructuras cognoscitivas y actitudinales que ha ido asimilando a lo largo de su vida; sin embargo, estas estructuras no son estáticas, sino que pueden asimilar nueva información y las acomoda modificando así lo que ya se tiene. De esta forma, se pretende que los docentes (sujetos) modifiquen las estructuras de conocimientos, actitudes y aptitudes que poseen con la ayuda de la Inteligencia Emocional.

Psicológicamente, el dato externo no es captado tal cual por el sujeto, el dato es asimilado a la estructura interna cognitiva, integrándolo a la estructura misma. El ajuste que tienen que hacer la estructura, el ajustamiento del esquema a la situación particular da origen a la acomodación. La propia estructura se transforma, se genera de la anterior. La adaptación se produce

⁴⁰ PIAGET, J.: “Naturaleza y métodos de la epistemología”. Buenos Aires, 1970. pág. 18.

cuando hay un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. En la adaptación siempre se tienen dos polos: el sujeto-asimilación y el objeto acomodación. El equilibrio total nunca se alcanza, pues se necesitaría similar todo el universo. Se trata de un proceso progresivo de equilibración. El conocimiento es un proceso constructivo en el individuo, es un proceso de adaptación.

La teoría del desarrollo de Piaget se interesa particularmente en el desarrollo de las funciones cognoscitivas, sin embargo, para comprenderlas es necesario observar con cuidado las presuposiciones biológicas de las cuales surgen y las consecuencias epistemológicas en que termina el hecho. Se puede decir que los mismos problemas y los mismos tipos de explicaciones se pueden encontrar en los tres procesos siguientes:

- a) La adaptación de un organismo a su ambiente durante su crecimiento, junto con las interacciones y autorregulaciones que caracterizan el desarrollo del sistema epigenético.
- b) La adaptación de la inteligencia en el curso de la construcción de sus propias estructuras, que depende de las coordinaciones progresivas internas y de la información adquirida a través de la experiencia.
- c) El establecimiento de relaciones cognoscitivas o epistemológicas que involucra un grupo de estructuras progresivamente construidas por interacción continua entre el sujeto y el mundo externo.

La relación entre sujeto y objeto

1° Para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos y por lo tanto transformarlos: los debe desplazar, conectar, combinar, separar y volver a unir.

Desde las acciones sensoriomotoras más elementales hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones que se llevan a cabo mentalmente, el conocimiento está constantemente unido a las acciones u operaciones, es decir, a las TRANSFORMACIONES. Por lo que el límite entre el sujeto y el objeto no está determinado, y no es estable. Es decir, en toda acción, el sujeto y objeto están fusionados. El sujeto necesita información objetiva para estar consciente de sus acciones, pero también necesita varios

componentes subjetivos. Sin una práctica continua o sin la construcción de instrumentos de análisis y coordinación, sería imposible para el sujeto conocer lo que le pertenece al objeto, lo que le pertenece a él mismo como un sujeto activo y lo que le pertenece a la acción misma, tomada como la transformación de un estadio inicial a uno final. Así, el conocimiento, en sus orígenes, no surge de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones entre el sujeto y esos objetos.

2° La construcción es la consecuencia natural de las interacciones entre el sujeto y el objeto. Debido a que el conocimiento objetivo tiene su origen en las interacciones entre sujeto y los objetos, necesariamente implica dos tipos de actividades: la coordinación de las acciones mismas y la introducción de interrelaciones entre los objetos.

Estas dos actividades son interdependientes. Se deduce así, que el conocimiento objetivo está subordinado a ciertas estructuras de acción, éstas estructuras son el resultado de una construcción y dependen de la acción, por lo que no dependen de los objetos, ni están dadas al sujeto pues éste debe aprender a coordinar sus acciones.

3° Estas coordinaciones no son únicamente el producto de la experiencia sino que están controladas por diversos factores como la maduración y el ejercicio voluntario y por una continua y activa autorregulación. Se evoluciona en una estructura que se construye paso a paso en el curso de la epigénesis.

4° Las estructuras involucran relaciones de inclusión, orden y correspondencia. Estas relaciones son de origen biológico, pues ya existen en la programación genética del desarrollo embriológico y en la organización fisiológica del organismo. Después llegan a ser estructuras fundamentales de conducta y de inteligencia en su desarrollo temprano, aparecen antes en el campo del pensamiento espontáneo y después de reflexión.

Para que se de una interacción sana entre los docentes, es importante que ante todo el sujeto (docente) se conciba a sí mismo como una persona en relación con el mundo.

Una vez que se perciba en su interacción con el medio y los objetos, inicia la construcción y podrá en primer término ubicarse dentro de un grupo no sólo como un individuo sino como un elemento del mismo, es decir, formando parte de una Red social, y en segundo término comprender que los demás sujetos también son seres en relación el mundo y en interacción con los demás.

Asimilación y Acomodación

A partir de lo anterior, se puede determinar que las conexiones psicogenéticas fundamentales generadas en el curso del desarrollo consisten de asimilaciones, tanto en el sentido biológico como en el intelectual.

Desde el punto de vista biológico, la asimilación es la integración de elementos externos a estructuras completas o en vías de desarrollo de un organismo. Piaget llegó a la conclusión de que ninguna conducta constituye un comienzo absoluto, sino que siempre está influida por esquemas previos y a la vez asimila elementos nuevos a estructuras ya construídas.

La asimilación es necesaria por lo que asegura la continuidad de las estructuras y la integración de nuevos elementos a estas estructuras. Sin embargo, la asimilación necesita de su contraparte: la acomodación.

Se llama acomodación a cualquier modificación de un esquema de asimilación o una estructura por los elementos que asimila. Así. La adaptación cognoscitiva consiste en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Si la asimilación y la acomodación están en equilibrio podemos hablar de conducta cognoscitiva y estamos en el dominio de la inteligencia. Este equilibrio dependerá del nivel de desarrollo intelectual en el niño.

En general, este equilibrio progresivo entre asimilación y acomodación es un ejemplo de un proceso fundamental en el desarrollo cognitivo que se puede expresar en términos de centración y descentración. Las asimilaciones deformadas de la etapa sensoriomotora, que se deforman porque no están

acompañadas de acomodaciones adecuadas, significan que el sujeto se mantiene centrado en sus propias acciones y en su propio punto de vista. Por otro lado, el equilibrio que surge en forma gradual entre la asimilación y la acomodación, es el resultado de descentraciones sucesivas, las que hacen posible que el sujeto tome en cuenta los puntos de vista de los demás.

Esto es esencial para lograr que los docentes o sujetos transformen a través del equilibrio, la asimilación y la acomodación, sus conductas con respecto a sí mismos y a los demás. Esto permite que el sujeto (docente) comprenda que las personas que lo rodean también son importantes, y por lo tanto, lo conduzca a interactuar con los demás

La importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento.

Para Piaget, el lenguaje forma parte de una organización cognoscitiva que hunde sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motorees más profundos que el hecho lingüístico.

Piaget considera que el lenguaje es una condición necesaria para la construcción de las operaciones lógicas. Sin el lenguaje, las operaciones serían individuales e ignorarían este ajuste que resulta del intercambio interindividual y de la cooperación. En la interrelación que existe entre la condensación simbólica y el ajuste social, el lenguaje es indispensable para la elaboración del pensamiento. El lenguaje y el pensamiento se hallan en una perpetua acción recíproca. Sin embargo, ambos dependen de la inteligencia, que es anterior al lenguaje. La función del lenguaje se modifica en el curso del desarrollo. Los progresos que realiza el sujeto para descubrir su universo resultan de la superación de conflictos creados por la confrontación de distintos procedimientos destinados a resolver problemas de orden físico o lingüístico.

Con todo lo expuesto, ha quedado claro que en la teoría piagetiana el papel de la acción y la comunicación es fundamental. Conocer un objeto, es actuar, operar sobre el y transformarlo. Para Piaget, conocer es asimilar lo real a

estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia.

La relación entre la teoría de Piaget y la práctica educativa.

Piaget define la inteligencia como un proceso adaptativo que se realiza a través de intercambios activos entre las personas y las características del ambiente. Las características de esta participación cambian con el proceso evolutivo. En todo proceso evolutivo es necesaria la participación activa para el desarrollo de estrategias cognitivas que permitan la organización de la experiencia.

Al darnos Piaget una descripción de las etapas universales del desarrollo intelectual y una teoría general de cómo se adquiere el conocimiento nos ha dado las bases para entender y promover el desarrollo de cada niño. La teoría de Piaget no sólo es una teoría universal, sino que su unidad no sólo es intrapersonal sino también interpersonal. No sólo es una teoría psicosocial que comprende el desarrollo interno del niño, sino que es también una teoría sociopsicológica de cómo el desarrollo de los sujetos está influenciado por sus interacciones.

Las implicaciones educativas más importantes se centran en aspectos afectivos y sociomorales de la experiencia en el salón de clases. Para Piaget el significado de las etapas no yace en las propias etapas, sino en sus implicaciones constructivistas. Es decir, los niños hacen su propio sentido de experiencia y por lo tanto, aprenden muchas cosas que nosotros nunca les enseñamos.

Piaget se convenció de que si un programa no fomentaba el desarrollo afectivo y moral tampoco fomentaría el intelectual. Vemos así que la teoría de Piaget no sólo es cognitiva, y que cuando recomienda métodos de educación activos y sociales tiene en mente las interrelaciones entre los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de la conducta.

La afectividad en el proceso cognitivo

Piaget piensa que cada conducta tiene un elemento cognitivo y uno afectivo o de energía. El recomienda pensar en términos de conducta relativa a objetos y conducta relativa a personas, señala que la adquisición del niño al mundo de los objetos es diferente significativamente a su adaptación al mundo de la gente. Explica que en cuanto a las personas, el elemento afectivo es más importante en el dominio de las cosas.

Según Piaget, el aspecto afectivo que interviene en el funcionamiento intelectual es el elemento de interés, sin él, el sujeto nunca haría el esfuerzo constructivo. Sin interés en lo que es nuevo, el sujeto nunca modificaría su razonamiento. La afectividad y las emociones, constituyen el factor detonante que llevará a los sujetos a modificar su razonamiento y sus actitudes y aptitudes. Piaget se refiere al elemento de interés como el “combustible” del proceso constructivo.

La cognición del proceso constructivo

El aspecto cognitivo del proceso constructivo depende de lo afectivo. Sin interés no hay pensamiento. Los métodos que persiguen promover el constructivismo deben despertar el interés espontáneo. En el curso son los mismos docentes quienes irán elaborando el proceso constructivo que los llevará a modificar su conducta, su forma de mirarse a sí mismos y a considerar de una nueva forma su relación con los demás.

En general, el contexto social que Piaget supone, se caracteriza por relaciones cooperativas entre sujetos.

6.3.3.2. La Inteligencia Emocional.

El término “Inteligencia Emocional” fue utilizado por vez primera en 1990 por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer y se le empleó para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito.

Salovey y Mayer definen la Inteligencia Emocional como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”.

⁴¹

De acuerdo a Daniel Goleman, el término Inteligencia Emocional se refiere “a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. ⁴²

Cuando tratamos de tomar decisiones y de actuar a menudo influyen tanto los sentimientos como el pensamiento, y en muchas ocasiones, las pasiones dominan a la razón. Como se puede observar, la valoración de nuestras relaciones interpersonales están moldeadas tanto por nuestro juicio racional como por nuestras emociones.

En general, todas las emociones son impulsos para actuar y cada emoción puede preparar al individuo para una respuesta distinta como puede ser la ira, el miedo, la felicidad, el amor, la tristeza, etc.

La Inteligencia Emocional tiene por objetivo enseñar a las personas a manejar los sentimientos, emociones de modo tal que puedan expresarlos adecuadamente y con efectividad, permitiendo que trabajen juntos, sin roces y en busca de una meta común. La Inteligencia Emocional determina nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas que se basan en sus cinco elementos: conocimiento de uno mismo, motivación, autorregulación, empatía y destreza para las relaciones.

Al interactuar en sociedad y en el caso de los docentes, dentro de una organización, es esencial que aprendan a identificar y ser conscientes de lo que

⁴¹ LAWRENCE , Shapiro: “La inteligencia emocional de los niños”. México 1997. pág. 130.

⁴² GOLEMAN, Daniel: “La Inteligencia Emocional en la Empresa”. Buenos Aires , 2000. pág. 385.

sienten para que sean capaces de controlar sus emociones. De acuerdo con Linda Kasuga, es más sencillo que un grupo avance en sus metas u objetivos cuando las personas que lo forman tienen control emocional. Así, “Un individuo con capacidad de relacionarse con las personas con quienes trabaja, con la habilidad de identificar las cualidades en los demás, podrá obtener de ellos una mejor calidad de trabajo y labor de grupo”.⁴³

Pero... de qué forma se relaciona la Inteligencia Emocional con las Redes de Interacción?

El trabajo del grupo unido ha sido clave para la supervivencia humana. Esta necesidad de agruparse radica en la neocorteza, la capa superior del cerebro, que brinda capacidad de pensar. Allí radica la presión evolutiva por desarrollar un “cerebro pensante” con capacidad para efectuar instantáneamente todas estas conexiones sociales. Así, la inteligencia social hizo su aparición mucho antes que surgiera el pensamiento racional.

La neocorteza interpreta sus datos a la par de las emociones y forja todos los detalles de las relaciones laborales cooperativas que son clave para sobrevivir en las organizaciones actuales. La neocorteza es el asiento del pensamiento y contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos y nos permite tener sentimientos con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y la imaginación. En el tronco cerebral también se asientan dos amígdalas. El funcionamiento de las amígdalas y su interjuego con la neocorteza están en el núcleo de la Inteligencia Emocional.

Es un hecho que todo lo que sabemos lo aprendimos juntos o unos de otros. Eso requiere, no sólo capacidad cognitiva sino también de Inteligencia Emocional. **La Inteligencia Emocional tiene una inmensa importancia para triunfar en un mundo donde el trabajo se hace en equipo.**

⁴³ KASUGA, Linda: “Aprendizaje Acelerado”. México, 1999. pág. 71.

El desarrollo de la Inteligencia Emocional en los miembros de un grupo permite que el grupo opere a toda su capacidad, pues fomenta un estado de armonía interna que conduce a que los grupos aprovechen a fondo el talento de todos, es decir: el mejor talento de una persona cataliza lo mejor de otra y de otra más, produciendo resultados superiores a lo que habría podido hacer uno solo. Este resultado reside en la relación que existe entre sus miembros.

De acuerdo a Goleman es importante que se fomente la Inteligencia Emocional para que las personas puedan vincularse como un grupo de trabajo. La Inteligencia Emocional fomenta a partir del interés y la motivación el desarrollo de aptitudes. Una “aptitud” “es una característica de la personalidad o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más efectivo”⁴⁴

El que progrese laboralmente depende del trabajo de toda una red y estas Redes de Interacción se pueden potenciar cuando los miembros de la misma pueden establecer un entendimiento interpersonal, el cual se establece a través del desarrollo de aptitudes (Inteligencia Emocional).

Goleman afirma que “La construcción de relaciones colaboradoras y fructíferas se inicia con las parejas de las que formamos parte en el trabajo. Aportar Inteligencia emocional a una relación laboral puede impulsarla hacia el fin creativo, en evolución, mutuamente atractivo del continuo; la imposibilidad de hacerlo aumenta el riesgo de un descenso hacia la rigidez , el estancamiento y el fracaso”.⁴⁵

.6.4. FUENTE PEDAGÓGICA

6.4.1. Pedagogía Constructivista

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje parte de diversas teorías como son:

⁴⁴ GOLEMAN, Daniel: “La Inteligencia Emocional en la Empresa” . Buenos Aires, 2000. pág. 34.

⁴⁵Ibid, pág. 267.

- La teoría genética: competencia cognitiva y capacidad de aprendizaje, la actividad mental constructiva, el modelo de equilibración.
- La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje: socialización de desarrollo próximo, capacidad de aprendizaje y espacio para la enseñanza.
- La teoría del procesamiento humano de la información: la representación del conocimiento en la memoria y los esquemas de conocimiento.
- La teoría de la asimilación y condiciones del aprendizaje significativo, significado y sentido.
- La educación como práctica social dirigida a promover los sucesos de socialización y de individualización.
- Los componentes afectivos, relacionales y psicosociales del desarrollo y del aprendizaje, la atribución del sentido en el aprendizaje escolar.

La concepción constructivista se define como “un esquema de conjunto elaborado a partir de una serie de tomas de postura jerarquizadas sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que aspira a facilitar una lectura y una utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la educación y del que es posible derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y la elaboración teóricas”.⁴⁶

Los principios constructivistas abren la posibilidad de que se integren y relacionen el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. En consecuencia, es posible que los docentes se basen en el constructivismo para analizar y reflexionar sobre su papel y acción dentro del colectivo escolar y para la elaboración de propuestas pedagógicas, materiales didácticos y para el análisis de prácticas educativas dentro del curso y en las Juntas del Cuerpo Colegiado.

⁴⁶ COLL, César: “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, 1990, pág. 437.

Coll afirma que los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza se enriquecen cuando se integran en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar.

En la pedagogía constructivista el procedimiento consiste en que los docentes partan de una reflexión crítica y valorativa de la naturaleza, funciones y objetivos de sus interacciones dentro del colectivo escolar y en la sociedad, utilizando los principios constructivistas como instrumentos de investigación y análisis.

Con base en la concepción constructivista se puede realizar los siguientes enunciados:

-La educación escolar tiene como función el promover el desarrollo y crecimiento personal de los maestros (as).

-Lo anterior se logra facilitando a los individuos en formación el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que aprendan sobre los mismos. Este aprendizaje puede promover el desarrollo en la medida en que permita el doble proceso de individualización y de socialización, es decir, en la medida en que conduzca a construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural específico.

-El aprendizaje y cambio de actitudes consiste en un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones e interacción de los sujetos implicados toman un papel decisivo.

Desde esta perspectiva el sujeto (docente) es el primer responsable de su propio aprendizaje, es él quien construye el conocimiento y modifica aptitudes. La actividad mental constructivista de los sujetos se aplica a contenidos que ya poseen cierto grado de elaboración y que son el resultado de un proceso de construcción social.

La misión del maestro será entonces “engazar” los procesos de construcción individual de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.

Coll piensa que no existe una metodología didáctica constructivista, sin embargo afirma que existe una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se basa en el principio de “ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en diversas metodologías didácticas particulares según sea cada caso.

En la pedagogía constructivista se llevan a cabo los procesos de construcción del conocimiento a través de la construcción de un ambiente que fomente:

El aprendizaje significativo, a partir del cual los propios docentes pueden dar significado y sentido a su aprendizaje, lo cual los llevará a reflexionar sobre su situación particular, la de los demás, dentro de un contexto. Esto traerá como resultado la revisión del rol que posee como miembro del colectivo escolar y la modificación de aptitudes y actitudes con el objetivo de mejorar su acción dentro de la organización a la cual pertenece.

Se toma además en cuenta la influencia educativa del profesor, de los compañeros, como organización social y del contexto institucional.

6.4.2. La Didáctica Crítica

De acuerdo a Carr y Kemmis una ciencia educativa crítica tiene como objetivo esencial transformar la educación.

La ciencia educativa crítica pretende llegar a una reforma educacional en donde la educación debe ser participativa y colaborativa y plantea un tipo de investigación educativa conocida como análisis crítico que “se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas”.⁴⁷

⁴⁷ CARR y KEMMIS: “Teoría crítica de la enseñanza, en Investigación de la práctica docente propia, 1994. pág. 27.

Carr enfatiza que la ciencia educativa crítica constituye una investigación en y para la educación. La ciencia educativa crítica se basa en la ciencia social crítica pues permite a las personas (en este caso a los docentes) analizar y reflexionar sobre sí mismas y sobre su entorno, guiándolos de tal forma que ellos mismos podrán intervenir y cambiar aquellos aspectos que no les son satisfactorios.

La teoría crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y de la vida dentro de un colectivo, su método es el diálogo y una de sus principales características es que compromete a los maestros y comunidad educativa en general, así como personal administrativo en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con el fin de transformarlas buscando siempre la mejora para todos y en general para la sociedad.

Es una ciencia participativa, Habermas menciona que debe existir en ella un “discurso práctico” en el que los participantes toman decisiones.

Para que la investigación crítica logre la transformación de las actitudes de los docentes dentro de su organización, es preciso que trabajen unidos en esta tarea en donde todos los actores enriquezcan sus acciones mutuamente.

La ciencia educativa crítica debe estar siempre estrechamente relacionada con los diversos factores que conforman el contexto, pues como se había mencionado anteriormente, parte de la vida misma, del hombre viviendo dentro de una sociedad y de una sociedad formadora de hombres.

La ciencia educativa crítica exige que los maestros se transformen en investigadores de su propia práctica, para lo cual se propone la investigación participativa.

6.4.3. Teoría Crítica-Comunicativa

Esta teoría surge de las teorías críticas de la educación. Su idea es la de promover una “racionalidad comunicativa” y su fundamento es lo social, sin dejar de lado los aportes que le brinda la Psicología.

Desde la perspectiva de esta teoría, tanto la educación como la sociedad se construyen a partir de las múltiples interacciones sociales de todos los que forman parte de ella. La racionalidad comunicativa que se propone en esta teoría debe estar presente porque:

- Mediante el entendimiento renueva la cultura y la tradición.
- Coordina la acción social y se logra la solidaridad.
- Al socializar sirve al desarrollo de identidades personales.
- Amplía el acceso y comprensión de la cultura y su criterio al poner en contacto con las personas el mundo objetivo, social y subjetivo.

De acuerdo a esta teoría, bajo contextos de racionalidad comunicativa el lenguaje actúa con todas sus funciones (para alcanzar objetivos, para transmitir y actualizar un consenso, para comunicarse, para llegar a un entendimiento racional) donde cada manifestación puede estar bajo crítica y la verdad se alcanza mediante la mejor argumentación racional, lo que conduce a la transformación del colectivo social.

El incorporar la crítica de forma multidireccional se propician encuentros dialógicos y del valor del colectivo social. “La Teoría Crítica comunicativa emerge de la comunidad de comunicación en que las personas que la componen, definen y orientan sus intencionalidades en cuanto a las interacciones formativas que desea promover y el tipo de sociedad que pretenden alcanzar; participación igualitaria de sus miembros en cuanto a decisiones y acciones políticas, sociales, económicas, culturales y educativas”.⁴⁸

⁴⁸ FERRADO, Dona: “Currículum crítico comunicativo”, España, pág. 109.

Cada una de las teorías aporta elementos esenciales para la capacitación que se busca alcanzar en este curso y cada una se interrelaciona con las demás.

Así, la teoría de Piaget sustenta el curso en cuanto que considera al sujeto como un ser tanto individual como social que construye su propio conocimiento a partir de la acción sobre los objetos y la interacción con los sujetos a través de la asimilación y la acomodación, auxiliándose de la creación de un ambiente en donde el diálogo y las situaciones comunicativas son esenciales para la construcción del conocimiento del sujeto.

Por otra parte, la Teoría de la Inteligencia Emocional permite que el sujeto desarrolle aptitudes para comprenderse a sí mismo y a los demás y de este modo mejorar y potencializar sus Redes de Interacción.

Este proceso de desarrollo de aptitudes se halla estrechamente vinculado al constructivismo de Piaget, pues a partir de la interacción con el medio y (como ya se había mencionado) a través de la acomodación y asimilación, es como los docentes irán transformando y desarrollando las aptitudes que requieren para impulsar su Inteligencia Emocional.

La Pedagogía Constructivista, la Didáctica Crítica y la Teoría Crítica-Comunicativa buscan (al igual que la Teoría de Piaget) que sea el sujeto quien construya su propio conocimiento y fomentan su desarrollo y crecimiento tanto individual como colectivo a través de experiencias significativas que los lleven a analizar y reflexionar sobre las diversas situaciones y sobre el papel que desempeñan dentro de un colectivo escolar.

En todas las teorías, la racionalidad comunicativa adquiere una importancia singular, pues a partir de la comunicación, la participación y la interacción entre sujetos, el docente reflexiona, analiza y dialoga, logrando no sólo su transformación individual sino la transformación del colectivo escolar.

En suma, cada una de las cinco teorías elegidas sustenta el curso pues proporcionan los elementos esenciales que permiten al sujeto construir y transformar sus aptitudes a partir de su interacción, diálogo y reflexión con otros sujetos y permiten que se observe a sí mismo como un individuo que pertenece a una comunidad en donde el conocimiento es socialmente construido

6.5. OBJETIVO GENERAL

El curso aspira a la capacitación de individuos interesados en desarrollar aptitudes emocionales que les permitan apreciar y reconocer la importancia y ventajas del trabajo socialmente construido y los conduzca a relacionarse, interactuar, comunicarse, participar, colaborar y llegar a la toma de decisiones de una forma crítica, reflexiva, constructiva y positiva dentro de su organización.

6.6. PERFIL DE CAPACITACIÓN

Se pretende que al final del curso, los docentes posean el siguiente perfil de egreso:

- Desarrollo de habilidades cognitivas específicas:
 - a) Posee alta capacidad para dialogar, expresar ideas con claridad.
 - b) Es capaz de analizar y resolver problemas dentro de un colectivo escolar.
 - c) Tiene capacidad para investigar su práctica docente propia.

- Competencias
 - a) Competencias personales.
 - Posee la capacidad de desarrollar aptitudes emocionales e identifica situaciones donde puede aplicarlas para favorecer el Trabajo Colegiado.

-Elimina barreras emocionales: deseo de dependencia, pretensiones de perfección, ansia de poder.

-Resolver conflictos de modo creativo.

b) Competencias de autoaprendizaje permanente.

-Continuar aprendiendo.

-Educar la racionalidad y la capacidad de ser flexibles y adaptables con los nuevos conocimientos que se adquieran.

c) Competencias de interacción social.

-Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorezca la participación, la comunicación, el diálogo, la crítica constructiva y la toma de decisiones grupal.

-Es capaz de fomentar en el grupo actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad y autonomía.

-Conoce los recursos de que dispone y los utiliza con creatividad y flexibilidad en situaciones cotidianas.

-Sabe escuchar.

-Apertura y flexibilidad ante el mundo.

-Establece relaciones interpersonales sanas con los compañeros, autoridades y comunidad en general.

- Identidad profesional y ética

a) Establece en sus relaciones valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Valora y reconoce la importancia del trabajo socialmente construido como medio para el mejoramiento de la escuela y posee actitudes favorables para la cooperación y diálogo con otros docentes.

c) Posee capacidad y fomenta la interacción entre docentes en la organización escolar.

d) Reconoce la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

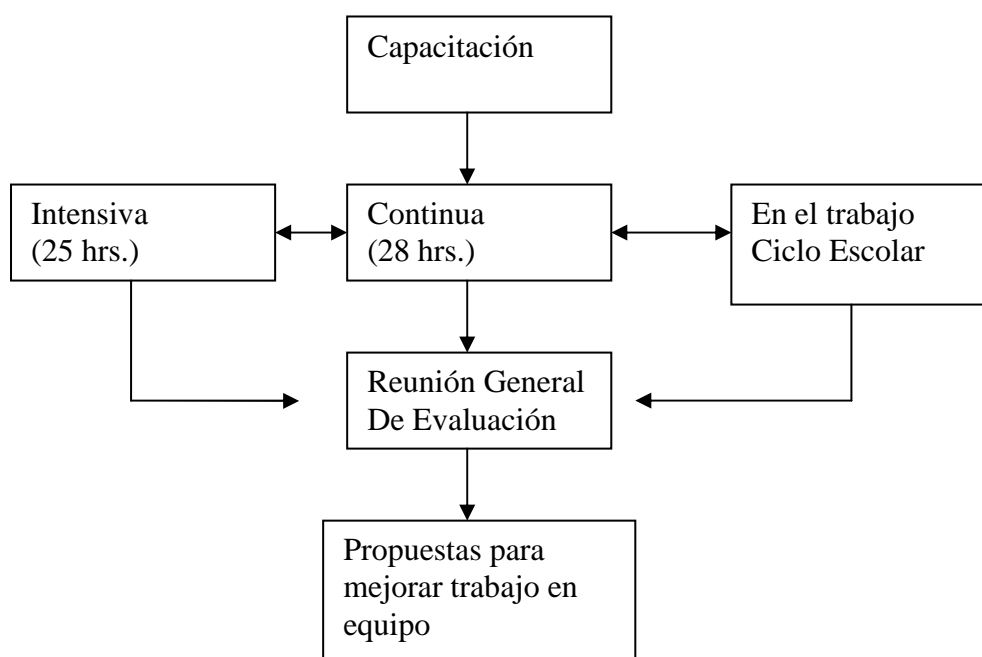
- Percepción de las condiciones de las Redes de Interacción en su escuela (organización).
- a) Reconoce la importancia de la diversidad social, cultural, económica y educativa de sus compañeros de trabajo.
 - b) Promueve la solidaridad en la organización considerando los alcances y límites de la misma.
 - c) Reconoce los principales problemas que enfrentan los docentes al establecer Redes de Interacción dentro del colectivo escolar.

6.7. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL PLAN CURRICULAR

6.7.1. Etapas del Curso (Cuándo)

El curso de capacitación se estructura en tres etapas y una reunión general de evaluación. Las etapas se integran tanto en momentos de capacitación directa como a distancia.

La estructura del curso de capacitación es la siguiente:



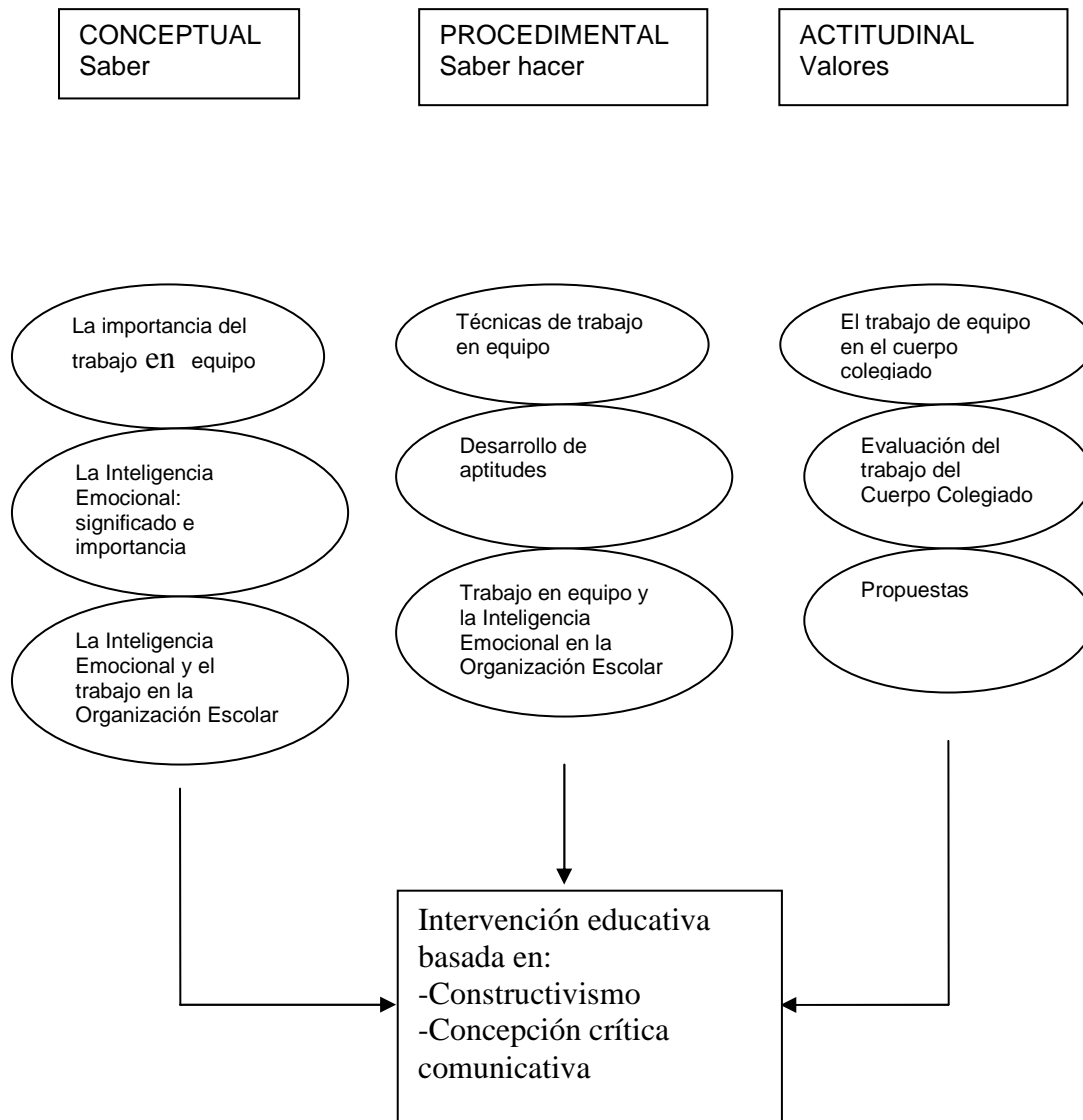
Para que el curso se desarrolle favorablemente, es necesario que los docentes y directivos pertenecientes a una escuela participen de forma voluntaria, activa, crítica y comprometida, con una actitud abierta, reflexiva y autogestiva.

A continuación se presentan los contenidos y duración de cada una de las etapas de capacitación, así como las responsabilidades que adquieren los docentes participantes en cada una de ellas.

ETAPAS	CONTENIDOS	DURACIÓN	RESPONSABILIDADES
Intensiva	En esta etapa los docentes reflexionan y analizan los aspectos teórico-metodológicos que sustentan el curso. Para lo cual los planteamientos teórico-metodológicos se desarrollan y profundizan a través del estudio conceptual y práctico de los mismos.	25 horas (5 horas diarias durante una semana) Mes agosto	El maestro deberá tener disponibilidad para permanecer en la sede elegida para llevar a cabo el curso durante el tiempo que dura esta etapa, cumpliendo además con los horarios y reglamentos académicos y organizativos. Además deberá desarrollar las actividades propuestas en el curso y participar activamente en las dinámicas grupales.
Continua	Es el 1er momento de capacitación a distancia en la cual se reforzarán los contenidos de la etapa anterior mediante actividades de integración grupal basados en la Inteligencia Emocional. En esta etapa se fomenta el trabajo autodidacta y el papel activo del maestro en su autoformación, asimismo se propicia el intercambio de experiencias entre los docentes. Los docentes podrán desarrollar diversas aptitudes que les permitan interactuar dentro de su organización positivamente	28 hrs. (7 sábados de 4 hrs. Cada sábado) Un sábado por mes.	Acudir a las reuniones de estudio cada sábado en la sede correspondiente y participar en el trabajo colectivo de forma comprometida y responsable.
Capacitación en el trabajo.	Se propone que los docentes apliquen dentro de su colectivo lo aprendido durante las capacitaciones intensiva y continua. Esta etapa constituye un elemento formativo de vital		

	<p>importancia en el proceso de capacitación, pues es en esta etapa donde el Cuerpo Colegiado recrea y reconstruye las propuestas conceptuales y metodológicas del curso y las enriquecen con sus propias experiencias.</p> <p>Los docentes tendrán la oportunidad de analizar y de reflexionar sobre su papel dentro de la Organización Escolar y podrán reconstruir la forma en que actúan e interactúan dentro de su grupo, de tal forma que sea su objetivo mejorar y potenciar el trabajo en equipo.</p>		
Reunión General de Evaluación	<p>Es un momento esencial y se considera un momento de capacitación. En esta etapa se pretende que el docente retroalimente su papel y trabajo como parte de un equipo, y que a través del diálogo analice y critique constructivamente la forma en que se ha venido trabajando dentro del colectivo escolar. El intercambio de ideas permitirá encontrar las fortalezas y debilidades en el trabajo grupal.</p>	<p>8 hrs. (2 días, de 4 hrs. Cada uno) Junio</p>	<p>Es obligación de los docentes participantes, asistir y participar en esta etapa para manifestar a través del diálogo sus puntos de vista y sugerencias.</p> <p>La evaluación les permitirá retroalimentar su trabajo a través de propuestas alternativas que les conduzcan a potencializar su trabajo en equipo.</p>

6.7.2. MAPA CURRICULAR DEL CURSO



6.7.3. UNIDADES TEMÁTICAS (en general)

Etapa Intensiva

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1.5 hrs. Técnica TKJ. (problema hipotético).	1.5 hrs. Técnica de simulación (desarrollo de aptitudes: autoconocimiento). Reflexión.	1.5 hrs. Importancia de la inteligencia emocional y el trabajo en la Org. Escolar.	2.5hrs. Desarrollo de aptitudes: Habilidades Sociales.	5 hrs. Puesta en práctica de la propuesta.
1.5hrs. Manos a la obra (solución del problema).	2 hrs. Propuesta: Cambio de actitud- ¿Qué es la inteligencia emocional?	1.5 hrs. La motivación.	1 hr. Aplicación de habilidades sociales en la organización escolar (ejercicio práctico).	(los tiempos dependen de la organización del o de los equipos.),
1 hr. Qué significa el trabajo en equipo (interacción).	1.5 hrs. Autorregulación.	2 hrs. Desarrollo de aptitudes: La empatía.	1.5 hrs. Propuesta de trabajo de interacción en el Colectivo. Escolar.	
1 hr. La importancia del trabajo en equipo (reflexión y análisis).				

Etapa continua

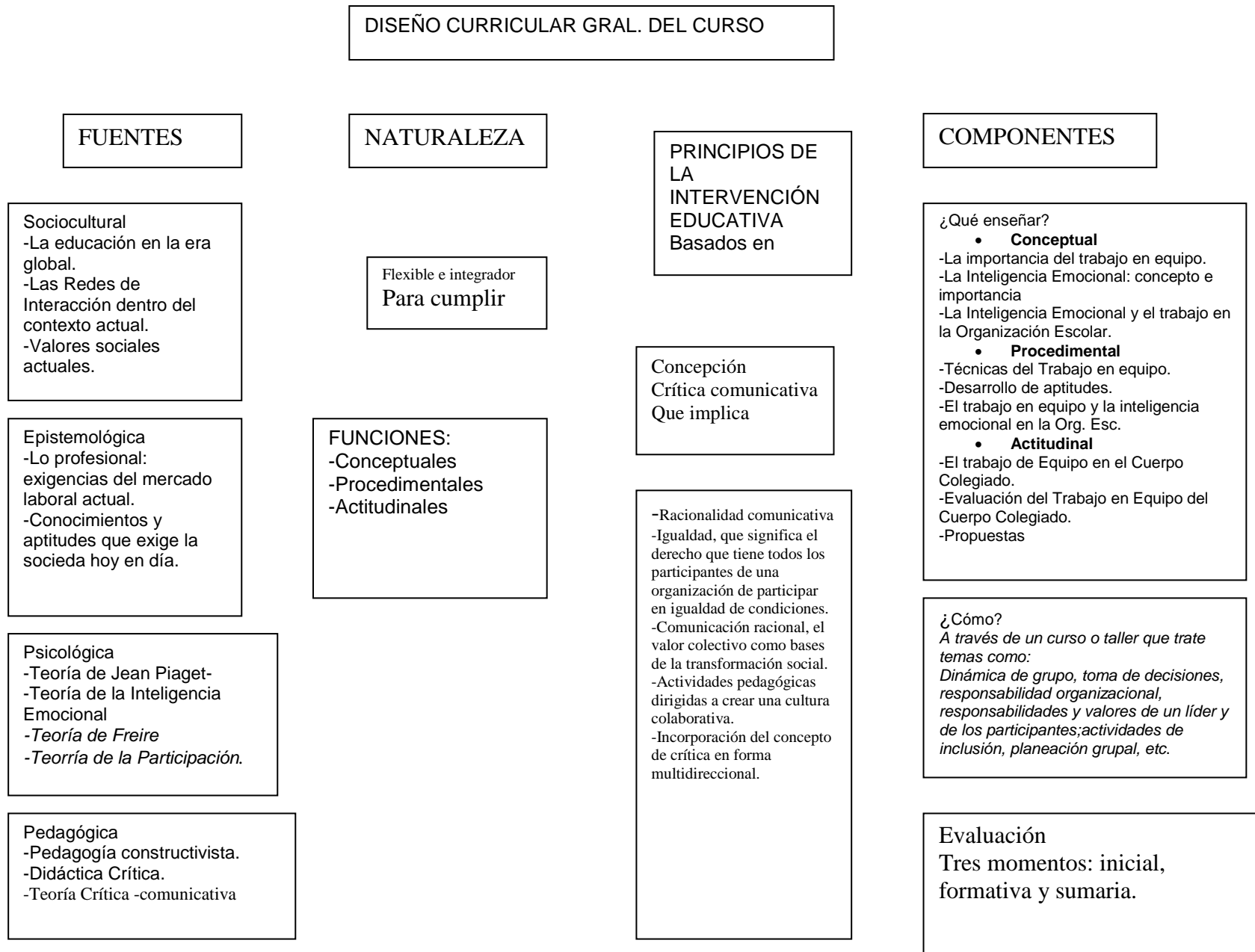
1er sábado	2° sabado	3er sábado	4° sábado	5° Sábado	6°Sábado	7° Sábado
Campamento: Desarrollo del autoconocimiento	Conferencia magistral y ejercicio práctico.: Inteligencia Emocional	Desarrollo de aptitudes: La motivación (ejercicio práctico)	El trabajo en Equipo del Cuerpo Colegiado (Desarrollo de habilidades sociales).	La empatía : Ejercicio práctico.	Cambio de aptitudes: Ser mejores . (Ejercicio de reflexión y práctico).	El trabajo en equipo: resolver un problema en conjunto. (Ejercicio práctico.)

Capacitación en el trabajo

Se lleva a cabo durante todo el ciclo escolar y depende de la forma de interactuar de los docentes dentro de su organización escolar, considerando lo aprendido y practicado en el curso de capacitación.

Reunión General de Evaluación

DIA 1	DIA 2
<p>½ hr. Organización de mesas de trabajo</p> <p>2 hrs. Intercambio de experiencias y conclusiones.</p> <p>1 hr. Presentación de conclusiones de cada mesa al colectivo .</p> <p>1.5 hrs. Preguntas y comentarios.</p>	<p>1 hr. Identificación de fortalezas y debilidades en el trabajo dentro de la Organización.</p> <p>1 hr. Intercambio de ideas para generar propuestas.</p> <p>1 hr. Se exponen propuestas y se llega a la toma de decisiones.</p> <p>1 hr. Asumen compromisos.</p>



BIBLIOGRAFÍA

ARMENGOL Asparó Carme. "La cultura de la colaboración". Edit. La muralla. España, 2001. 207 pág.

BRUNNER, José Joaquín. "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias" Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Chile, 2000, 36 pág.

BANCO MUNDIAL. "Informe Anual 1996, principales programas del Banco Mundial". www.inf.org/externa/spa/index.htm

CASARINI Ratto, Martha. "Teoría y Diseño Curricular". 4ª. Edic. Edit. Trillas. México, 2004. 230 pág.

CASTELLS, Manuel. "La era de la información: la sociedad red.". Vol I. México, edit. Siglo XXI.

CORAGGIO, José Luis. "Investigación educativa y decisión política: el caso del Banco Mundial en América Latina" (artículo páginas 43-57).

CHADI, Mónica. "Redes Sociales en el trabajo social". Edit. Espacio. Argentina, 2000. 161 pág.

CHEHAYBAR, Edith et-al. "Hacia el futuro de la formación docente. Centro de Estudios UNAM. 1ª. Edición. México 1999. 259 pág.

"Corrientes Pedagógicas Contemporáneas". UPN. Edit. Organización Veromart, SA de CV. México, 1996. 166 pág

DABAS, Elina, NAJMANOVICH, Denise. (comp..) "Redes. El lenguaje de los vínculos". Edit. Piados. Argentina, 1999. 455 pág.

DABAS, Elina. "Redes sociales, familias y escuela". 1ª. Edición. Argentina. Edit. Piados. 1998. 161 pág.

_____. "Red de redes" Edit. Piados. Argentina 1993. 175 pág.

Dirección Gral de Programación y Estudios Económicos. "Estudio Socioeconómico Delegación Venustiano Carranza". México, 1970. 71 pág.

EZCUITA, Ana María. "El Banco Mundial y la cuestión de la pobreza en el sur". [http:// www.escotet.ort/iid/papers/ezcur.html](http://www.escotet.ort/iid/papers/ezcur.html). 13-05-05

FERRADO, Dona. "Currículum crítico comunicativo". 1ª. Edición. España, Edit. El roure, 148 pág.

FREIRE, Paulo. "La importancia de leer y el proceso de liberación". 4ª edición; México, Ed. Siglo XXI, 1986, 176 pág.

FREIRE, Paulo. "Pedagogía del oprimido". 34° edición; México, Ed. Siglo XXI, 1986, 245 pág.

FREIRE, Paulo. "La educación como práctica de la libertad". 34° edición; México, Ed. Siglo XXI, 1985. 151 pág.

FREIRE, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar." 3° edición; México, Ed. Siglo XXI, 1993. 141 pág.

Investigación Cooperativa. Begoña Munárriz (coord.). 1ª. Edición. Edit. Pedagogía Ibaeta. España, 1997. 235 pág.

GENTO Palacios, Samuel. "Participación en la gestión educativa". Edit. Santillana, España, 1994. 300 pág.

Gobierno del DF. "Colonia Santa María la Ribera, Del. Cuauhtémoc". www.gobdf.a. Gob.mx. 24 de marzo, de 2005.

GOLEMAN, Daniel. "La inteligencia emocional". Edit. Vergara. 28ª. Edic. México, 2001. 397 pág.

GOLEMAN, Daniel. "La inteligencia emocional en la empresa". 3ª. Edic. Edit. Vergara. Buenos Aires, 2000. 460 pág.

INEGI. XII Censo General de Población y vivienda 2000. SCINCE por colonias: San José de la Escalera, y Pensador Mexicano.

KASUGA, Linda. "Aprendizaje acelerado". Ed. Grupo Editorial Tomo S.A. México, 1999. 87 pág.

KINCHELOE, Joe L. "Hacia una revisión crítica del pensamiento docente". 1ª. Edición, España, Edit. Octaedro, 2001. 312 pág.

"La formación docente en América Latina". Pedagogía por Proyectos. Cooperativa Edit. Magisterio. Colombia, 2001. 265 pág.

LAWRENCE, Saphiro. "La inteligencia emocional en los niños". Ed. Vergara, México, 1997. 130 pág.

MELUCCI, Alberto. "Acción colectiva, vida cotidiana y democracia". 1ª. Edición, México, Edit. Colegio de México, 1999, 260 pág.

MENDIETA, Jorge G. Y SMIDT, Samuel. "Análisis de redes. Aplicaciones en Ciencias Sociales". Edit. Impretei almería. México, 2002. 180 pág.

MUNÁRRIZ, Begoña (coordinadora). "Investigación cooperativa". 1ª. Edición, España. Edit. Pedagogía Ibaeta, 1997. 235 pág.

ORNELAS, Carlos. "El Sistema Educativo Mexicano". Editl. Fondo de Cultura Económica. 199___. 370 pág.

PACAEP. Módulo de Eje Rector. México, CONACULTA, 1999. 80 pág.

PACAEP. Módulo: El MAC y la práctica docente. CONACULTA. México 1999. 191 pág.

PALACIOS, Jesús." La cuestión escolar" 2° edición; España, Ed. Laia, 1989. 668 pág.

PIAGET, Jean. "Principios de educación y datos psicológicos". Ed. Paidós. México, 1973. 207 pág.

-----."La toma de conciencia". Ediciones Morata S.A.. España, 1976. 283 pág.

-----."A dónde va la educación". Editorial TEIDE. México, 1983. 110 pág.

-----."Naturaleza y métodos de la epistemología". Buenos Aires, 1970. 130 pág.

"Plan y programas de estudio de educación básica primaria 1993" 1° edición. México. Ed. Fernández Editores. 1993.164 pág.

PONCE, Aníbal. "Educación y lucha de clases" 8° edición. Edit. Editores Mexicanos Unidos. México, 1993. 245 pág.

PONCE DE LEÓN García, Grissel. "Manual de organización y desarrollo para comunidades marginadas de las ciudades". 1ª. Edición. México, Edit. Trillas, 1985. 125 pág.

PRAWDA, Juan. "Teoría y praxis de la planeación educativa en México". Edit. Grijalbo S.A. México, 1984. 380 pág.

PRIETO Herrera, Jorge E. "La gestión estratégica organizacional". ECOE ediciones. Colombia. 2001. 109 pág.

QUINTERO, Salvador, et-al. "Educar para convivir: Formación del maestro. 1ª. Edición. Grupo Editorial universitario. 1998. 126 pág.

REGAN, Helen B. "El profesor". 1ª. Edición. Edit. Centro de estudios Ramón]ArecesS.A.. España, 1992. 134 pág.

ROBSON, Mike. "Cómo resolver problemas en equipos de trabajo autorregulados" Edit. Panorama. México, 1995. 157 pág.

SANTOYO, Rafael. "En Perfiles Educativos, No. 27-28, CISE, UNAM", en Quehacer Docente. Dirección general de Educación Primaria. México, 1993. 34 pág.

SEP. "Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación". México, 1993. 94 pág.

SEP. "Bases filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano". México, 1999. 78 pág.

SEP. "Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria". México, 1997. 94 pág.

SEP. "Plan Nacional de Educación", México, 1977.

SEP. "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994". México, 1989. 57 pág.

SEP. "Programa Nacional de la Educación, cultura, Recreación y Deporte 1984-88". (versión abreviada), México, 1984.

SIMONE Rychen, Dominique. Et-al. "Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida". Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 2004. 420 pág.

SLUZKI, Carlos E. "La red social: Frontera de la Práctica Sistémica". Edit. Gedisa S.A. España, 1996. 162 pág.

TOPETE y cols. "Orientaciones teórico-metodológicas de la investigación para la planeación educativa en México". En : Planeación Educativa. Estados de conocimiento, cuaderno 21, . México 1994. pp-18-30.

TORRES Santomé, Jurjo. "Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado". 1ª. Edición. España. Ediciones Morata S.L. 1994. 279 pág.

SEP. "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994". México, 1989.

REGAN, Helen B. "El profesor". 1ª. Edición. Edit. Centro de estudios Ramón]ArecesS.A.. España, 1992. 134 pág.

Universidad Pedagógica Nacional. "Planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje". México 1995. 117 pág.

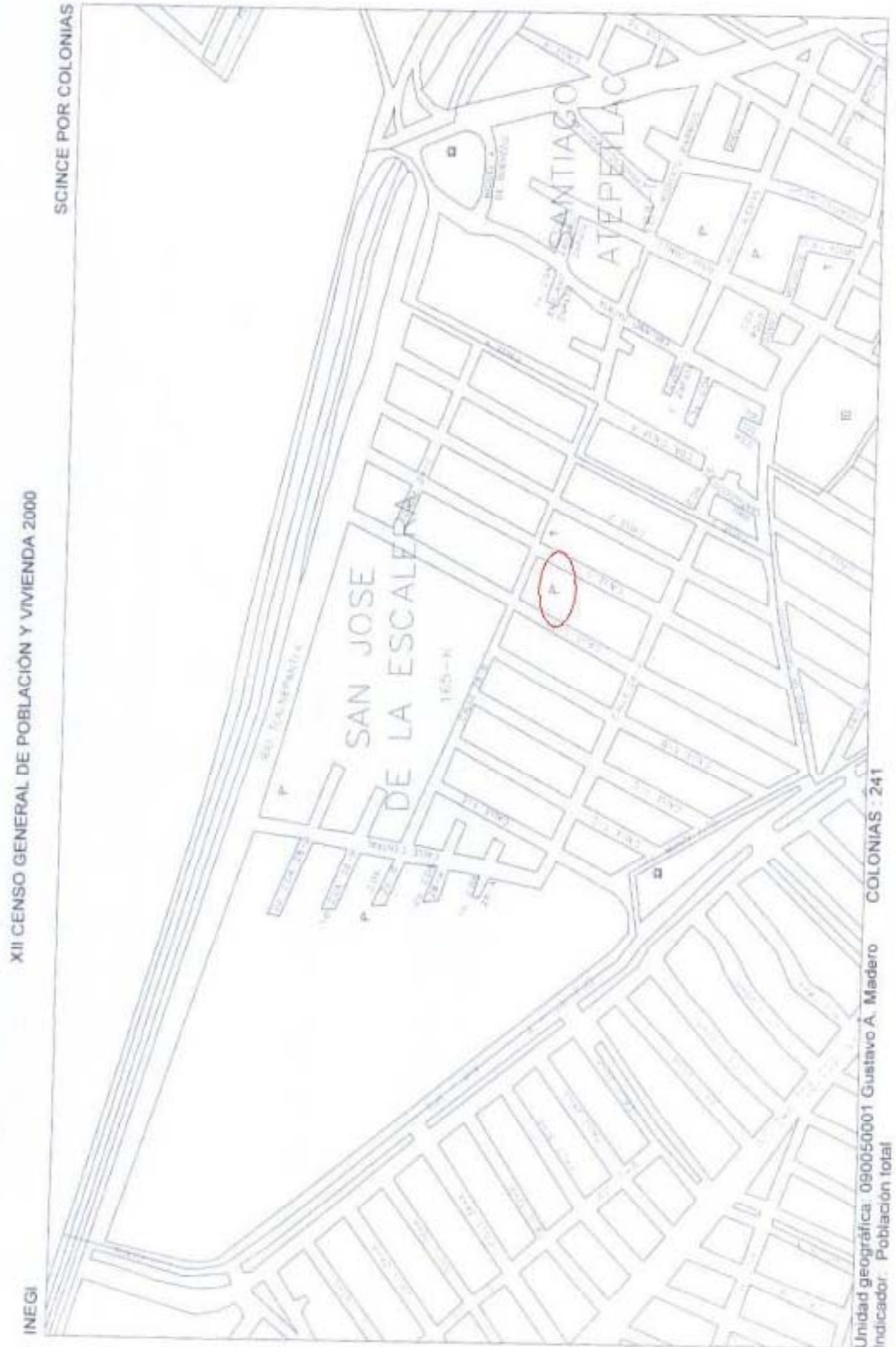
UPN. "Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva 2001" Tomo 1.. Ediciones la Jornada. México 2001. (CD)

UPN. "Paquete de Jean Piaget". Licenciatura a distancia. México, 1985. 528 pág.

VELASCO y Díaz de Rada: "Una aproximación al modelo de trabajo en Etnografía. Acciones, objetos y transformaciones" en La lógica de la investigación etnográfica. Edit. Madvid Trotta, 1999. pág. 89-171

WALKER. "La producción del trabajo final" en Cómo escribir trabajos de investigación.

ANEXO 1



XII CENSO GENERAL DE POBLACION Y VIVIENDA 2000

SCINCE POR COLONIAS

INEGI

Unidad geográfica: 090050001 Gustavo A. Madero
Indicador: Población total
COLONIAS: 241

ANEXO 2

SCINCE POR COLONIAS

XII CENSO GENERAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2000



Unidad geográfica: 090170001 Venustiano Carranza

ANEXO 3 CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario tiene por objetivo determinar las redes de interacción en la escuela primaria. Toda la información que usted proporcione es completamente anónima y confidencial. Conteste el siguiente cuestionario

A) DATOS GENERALES

1. Fecha de nacimiento Año Mes Día
2. Sexo: Masculino Femenino
3. Nivel de estudios:
 Normal Básica ()
 Licenciatura ()
 Especialización (.....)
 Especifique qué especialización _____
 Maestría ()
 Doctorado ()
 Otros estudios (.....)
 Especifique cuáles _____
4. Escriba la generación a la que pertenece en cuanto a educación normal:
 Año de inicio Año de término
5. Años de experiencia como docente:
6. Años de experiencia como docente en el centro escolar actual:
7. En el caso de ser directivo o miembro del equipo directivo, especificar los años de experiencia en cargos directivos
8. Marque la tarea que realiza actualmente en la escuela:
 Profesor frente a grupo ()
 Maestro (a) de Educación Física ()
 Maestro (a) especialista ()
 (USAER, computación, etc.)
 Maestro(a) adjunto (a) ()
 Secretario (a) ()
 Cargo directivo ()
9. Está tomando cursos de actualización: SI NO
 En caso de que su respuesta sea afirmativa especifique qué curso está tomando:

B) Organización Escolar

Para cada uno de los siguientes aspectos seleccione la situación (a,b,c) que mejor refleja la realidad de su centro escolar.

1. Dirección del centro escolar

- a) El trabajo que se lleva a cabo en la escuela es dirigido y coordinado por el director.
- b) El trabajo que se realiza en la escuela es distribuido y organizado por el equipo directivo para garantizar la eficacia y eficiencia del proceso educativo.
- c) El trabajo que se realiza en la escuela se basa en un tipo de liderazgo democrático.

2. Gestión de los directivos

- a) La dirección actúa según su plan de trabajo. Generalmente platica con cada persona su aportación a la institución.
- b) En la escuela existen tanto propuestas colectivas como individuales de trabajo y las tareas que de ellas se derivan son asignadas o distribuidas por el directivo.
- c) La dirección promueve un plan de trabajo colectivo. Las responsabilidades son compartidas y todos se apoyan mutuamente. La dirección actúa más como coordinador de decisiones que como asignador de tareas.

3. Planificación del trabajo escolar.

- a) En la planeación inicial se establecen rigurosamente los procedimientos de trabajo (quién, dónde, cuándo lo realiza, cómo, etc.)
- b) En la planeación inicial se establecen los propósitos y objetivos, así como las actividades a realizar individualmente o por grupos. Los individuos o grupos de trabajo en que se integran deben comprometerse a cumplir los objetivos propios, a fin de contribuir al logro de las metas de toda la institución.
- c) En la planeación inicial los objetivos y la estructura organizativa se ponen al servicio de los individuos. La asignación de tareas y responsabilidades atiende a las aspiraciones de los propios docentes, para hacerlos coincidir con los objetivos que se pretenden lograr en la institución.

4. *Asignación de tareas*

- a) En la dirección se decide, de acuerdo a la percepción del directivo, qué maestro puede trabajar mejor en ciertas áreas o tareas.
- b) La dirección de la escuela realiza un análisis y asigna a cada profesor la tarea que cree que desempeñará mejor según sus capacidades y preferencias personales. Los docentes aceptan la decisión sin oposición explícita.
- c) Las tareas se distribuyen de acuerdo con los intereses individuales de los profesores.

5. *Normas*

- a) Las normas para especificar los derechos y responsabilidades de los trabajadores se aplican con todo rigor y por escrito.
- b) Las normas para especificar derechos y responsabilidades de los trabajadores son estrictas y en lo posible escritas.
- c) Las normas son estrictas, sin embargo, su fuerza radica en la confianza, en la responsabilidad y conciencia de los individuos.

6. *Relaciones interinstitucionales*

- a) La escuela concentra exclusivamente la atención en los factores internos (organización propia, funciones, técnicas de trabajo, etc.), evitando relacionarse con el ambiente en que se inscribe.
- b) El centro educativo se encuentra en constante relación e interacción con el ambiente en que se inscribe.
- c) La escuela trabaja como un núcleo autónomo pero relacionado, en el que la comunicación y las relaciones del centro se producen hacia otras instituciones, configurando redes de interacción que repercuten en beneficio de la escuela como de las otras instituciones o grupos con los que se relacionan.

7. *Factor Humano*

- a) Las características de los docentes, sus sentimientos y aspiraciones tiene escaso interés.
- b) Se da mayor prioridad a los objetivos de la escuela que a los sentimientos, características y aspiraciones de los docentes.
- c) Se otorga prioridad al elemento humano. Se considera a la persona como el centro y eje de la institución.

8. *Cooperación*

- a) Los directivos determinan cómo pueden los docentes cooperar en determinadas circunstancias.
- b) Los docentes cooperan en el trabajo con el propósito de mejorar la eficacia y eficiencia de los objetivos propuestos.
- c) El clima favorable y agradable, los estímulos e incentivos que el docente recibe, promueven su cooperación en las funciones de la escuela.



C) Participación y comunicación

1. Las decisiones son tomadas por el director y los maestros ejecutan las acciones:

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

2. En la toma de decisiones, se pide opinión de los docentes, aunque la decisión final es tomada por el directivo:

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

3. Los docentes pueden exponer sus ideas y propuestas, y el directivo las aprueba, desaprueba o modifica.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

4. Las tareas se distribuyen, y el docente que la realiza lo puede hacer con autonomía, aunque la responsabilidad de que esto se realice recae en el directivo.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

5. Las propuestas son discutidas por los docentes y se llega a tomar decisiones sobre ellas en común acuerdo. Los docentes participan en la toma de decisiones y las llevan a la práctica.

Siempre ()
 Con frecuencia ()

A veces ()
 Nunca ()

6. Las decisiones son tomadas por quien las va a llevar a la práctica. Esta persona podrá actuar con total autonomía.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

7. Si un docente toma una decisión, el /ella la lleva a la práctica y le es factible desempeñar su tarea con total autonomía.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

8. ¿Se distribuye la autoridad entre todos los docentes?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

9. ¿Se estimula la responsabilidad de los docentes?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

10. ¿Siente que es apreciado, comprendido y que se le tiene consideración como persona y como profesionalista?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

11. ¿Las relaciones personales entre los docentes son fluidas?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

12. ¿Reconoce sus errores y trata de superarlos?

Siempre ()

Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

13. ¿Contribuye a que los demás docentes se superen?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

14. ¿El tipo de evaluación docente que se aplica en la escuela propicia la intervención activa e ilusionada de los propios docentes?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

15. ¿Se reconoce su trabajo docente a través de incentivos o estímulos?

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

16. Las juntas de consejo técnico son dirigidas de forma dictatorial y burocrática.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

17. Las juntas de consejo técnico son dirigidas democráticamente.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

18. La comunicación con el directivo es respetuosa y formal pues representa a la autoridad.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

19.El directivo y los docentes se comunican de manera respetuosa pero informal, pues más que una autoridad, el directivo es considerado un compañero de trabajo.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

20.La comunicación entre docentes refleja que es un grupo integrado.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

21.La comunicación entre docentes refleja que es un grupo que no está integrado totalmente.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

22.Se impulsa la confianza y el establecimiento de un clima positivo.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

23.Considera que en la escuela se promueve la comunicación y participación de cada uno de los miembros del grupo.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

24.El directivo se preocupa por conocer y escuchar sus problemas.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

25.El directivo acapara la información y la distribuye inequitativamente.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

26.Los mensajes se transmiten sucesivamente de unos docentes a otros, como una cadena.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

27.Los docentes reciben y emiten mensajes y esto les permite contrastar la información que reciben y elaborar nuevos mensajes.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

28.La información pasa de la dirección a los maestros, pero antes de que llegue a todos los maestros, aquellos que ya la conocen, se encargan de transmitirla a los demás, es decir, a los maestros (as) que todavía no han sido informados.

Siempre ()
 Con frecuencia ()
 A veces ()
 Nunca ()

D) REDES DE INTERACCIÓN

Conteste las siguientes preguntas:

1.*En los convivios generalmente me gusta sentarme junto a:*

2.En los convivios generalmente no convivo con:

3.Durante los descansos generalmente convivo con:

4.Cuando necesito apoyo o ayuda moral recurro a:

5.Considero que las personas por las cuales siento una especial simpatía y empatía son:

6.Cuando necesito ayuda o apoyo profesional recurro a:

7.Cuando necesito pedir consejos personales acudo a:

8.Del total de maestros (as) que hay en la escuela, enliste a aquellos que considera que tienen facilidad para dirigir o controlar situaciones, es decir, que tienen don de liderazgo:

9.Dentro del grupo de maestros (as) con los que usted socializa con frecuencia, mencione al maestro o maestra que considere sea líder dentro de su grupo.

10.Para realizar la planeación anual me gusta trabajar con:

11.Para el siguiente ciclo escolar me gustaría tener como compañeros de grado a:

12.En las comisiones me gustaría colaborar con:

13.Generalmente comparto información profesional con:

14. Para solicitar información administrativa acudo a:

En las siguientes cuestiones marque SI o NO.

15. *En las Juntas de Consejo Técnico me gusta trabajar siempre con las mismas personas:*

SI NO _____

16. En juntas de Consejo Técnico me doy la oportunidad de trabajar con diferentes maestros (as), de tal forma que trabajo con todos ocasionalmente.

SI NO _____

17. En esta escuela se organizan reuniones con otras escuelas para intercambiar ideas, propuestas, convivios.

SI NO _____

18. Cuando se da la oportunidad de reunir a los maestros de varias escuelas, los maestros de mi escuela evitan trabajar con los de las otras escuelas.

SI NO _____

19. Cuando se da la oportunidad de reunir a los maestros de varias escuelas, los maestros de mi escuela interactúan positivamente con los maestros de las otras escuelas

SI NO _____

20. Hay apertura por parte de los docentes para interactuar con otras escuelas o personas.

SI NO _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*Periodo de formación profesional.*Años N° de maestros.

<i>Entre 1960- 1970</i>	
<i>Entre 1971-1980</i>	
<i>Entre 1981-1990</i>	
<i>Entre 1991-2000</i>	
<i>Entre 2001-2004</i>	

Experiencia laboral

<i>Años en servicio</i>	<i>N° de maestros.</i>
<i>De 1 a 5 años</i>	
<i>De 6 a 10 años.</i>	
<i>De 11 a 15 años.</i>	
<i>De 16 a 20 años.</i>	
<i>De 21 a 25 años.</i>	
<i>De 26 a 30 años.</i>	
<i>De 31 a 35 años.</i>	
<i>De 36 a 40 años.</i>	
<i>De 40 en adelante.</i>	

Años de experiencia como personal administrativo.

<i>Años</i>	<i>N° de maestros.l</i>
<i>De 1 a 5 años.</i>	
<i>De 6 a 10 años.</i>	
<i>De 11 a 15 años.</i>	
<i>De 16 a 20 años.</i>	
<i>De 21 a 25 años.</i>	

Función actual:

<i>Función</i>	<i>N° de maestros.</i>
<i>Maestro de grupo</i>	
<i>Adjunto</i>	
<i>Secretario</i>	
<i>Director.</i>	
<i>Supervisor.</i>	
<i>Maestro especialista.</i>	

Actualización

<i>Actualización</i>	<i>N° de maestros.</i>
<i>Si se están actualizando al presente</i>	
<i>No se están actualizando al presente.</i>	

ANEXO 5.

*Registro Narrativo
Observación.*

<i>HORA:</i>	
<i>OBSERVACIÓN</i>	
<i>REFLEXIÓN</i>	

ANEXO 6

Guión de observación para el investigador.

Este guión se coteja con el apartado B del cuestionario de los docentes.

CTC= Consejo Técnico Consultivo.

Aspectos a observar

Juntas de C.T.C.

Items:	1 ^a .	2 ^a .	3 ^a .	4 ^a .	5 ^a .
1.El director dirige y coordina el trabajo					
2.El director organiza y distribuye el trabajo, priorizando eficiencia y eficacia.					
3.El director y los maestros en conjunto coordinan y dirigen el trabajo.					
4.El plan de trabajo de la escuela es elaborado por el director.					
5.El plan de trabajo de la escuela es elaborado con contribuciones individuales y colectivas; el director distribuye y asigna tareas. La jerarquía se basa en la competencia de tareas.					
6.El plan de trabajo se elabora en colectivo. Todos comparten responsabilidades y se apoyan, el director sólo es un coordinador.					
7.En la planeación se establecen rigurosos procedimientos de trabajo.					
8.En la planeación establecen objetivos y los docentes se comprometen a realizarlos con el fin de cumplir con las metas de la escuela.					
9.Los objetivos y la estructura organizativa se pone al servicio de las personas.					
10.El director elige quién realiza cada actividad.					
11.El director analiza las características de cada maestro y con base en esto asigna tareas de acuerdo a las características y preferencias de cada maestro.					
12.Las tareas se distribuyen de acuerdo a los intereses individuales y expectativas de los profesores.					
13.Las normas se aplican con todo rigor.					
14.Las normas son estrictas y cuando se aplican se hace por escrito.					
15.Las normas son estrictas, aunque flexibles, su aplicación depende de la confianza en la responsabilidad y conciencia de los individuos.					
16.Las características de las personas, sus sentimientos y aspiraciones son de escaso interés.					
17.Se da mayor importancia a los objetivos de la escuela que a las personas.					
18.Se da mayor prioridad a las personas.					
19.Los directivos deciden cómo y cuando deben cooperar los docentes.					
20.Los maestros cooperan porque desean mejorar la eficiencia y eficacia de los objetivos propuestos.					
21.Los maestros cooperan porque son motivados a hacerlo a partir de un clima agradable, estímulos, etc.					
Suma total de puntos					

ANEXO 7

Guión de observación para el investigador.

Se utilizará para cotejar la sección D del cuestionario de los profesores.

Items:

Compañía social

- 1. ¿Con quién se relaciona en convivios o actividades sociales?*
- 2. ¿Durante el recreo con quién se relaciona?*

Apoyo emocional

- 3. ¿Con quién se relaciona de manera emocional positiva, y denota comprensión, simpatía, empatía y apoyo?*

Guía cognitiva, consejos.

- 4. ¿Con quién acude para compartir información personal o social.*

Regulación social

- 5. Es líder en la escuela o en algún subgrupo.*

Ayuda material

- 6. ¿Para realizar la planeación con quién trabaja?*
- 7. ¿Con quién realiza trabajos relacionados con su trabajo?*
- 8. ¿De quién solicita apoyo en la dirección de la escuela?*

ANEXO 8

Registros de observación

Esc. Regente E. Uruchurtu

1ª. Observación Junta de Consejo Técnico Consultivo.

ESCUELA: Regente E. Uruchurtu

FECHA: 16 de agosto de 2005.

HORA: 8:00-12:30

OBSERVACIÓN

La junta inicia con el saludo y pase de lista. Los maestros se organizan para realizar el trabajo del día, y forman equipos para realizar parte de la planeación de su Proyecto Escolar. Se forman tres equipos, y observo que estos equipos se forman por afinidades.

Cada grupo está realizando su análisis a través de la resolución de las preguntas que se les dieron en la guía de actividades, a través de la discusión por parte de algunos miembros del equipo, el clima en general es tenso, pues está la supervisora revisando que se lleve a cabo el trabajo (el director no ha llegado).

Finalmente, los docentes escriben conclusiones

¿Todos los miembros de cada equipo participan?

Equipo A:

Es el equipo más numeroso, y sin embargo creo que es el que más divaga. Observo que en este equipo tres personas participan más que las demás, dos de los miembros tienen participaciones esporádicas y generalmente, asiente o aprueban lo que dicen los demás. Un miembro no participa.

Equipo B.

Todas las maestras están participando. Existe una relatora. Se observa un líder, y sin embargo, la participación es equitativa.

Entre ellas se piden opinión para la toma de decisiones. Parecen muy interesadas y comprometidas con el trabajo.

Equipo C.

Cuatro miembros de este equipo están participando. Un miembro no ha participado (tal vez no sea el grupo al que se siente afín). No se observa un líder.

Mientras estuvo la autoridad ajena (la supervisora), los docentes estuvieron con una actitud serie, podría decirse ¿tradicional? No se oían voces, todos concentrados trabajando. Sin embargo, una vez que llega la autoridad conocida (directivo), el clima se relaja notablemente.

Aquí entra una pregunta: ¿Simulan su trabajo frente a autoridades ajenas a la escuela?

REFLEXIÓN:

En general puedo decir que en general el trabajo es dirigido y organizado por el equipo directivo, quien distribuye y asigna tareas. Los docentes planean su trabajo escolar dividiéndose las tareas. Realmente no observo un compromiso real por parte de todo el equipo de trabajo (a excepción de las maestras del equipo B). En general se dividen los objetivos, las actividades y realizan las propuestas en cada equipo, sin embargo, no hubo un consenso general para determinar acuerdos generales, intercambio de ideas. La organización de la escuela más que de Relaciones Humanas, es más bien Fenomenológica, en donde los docentes buscan la eficacia y eficiencia de los objetivos, sin importar las necesidades reales del contexto en el que trabajan.

Su planeación carece de un diagnóstico bien elaborado, lo que desean los docentes es terminar lo antes posible con el trabajo. En cuanto a las relaciones interinstitucionales, observo que la escuela si tiene acceso a este tipo de relaciones, pues se ven involucrados en concursos de zona y sector. Sin embargo esta interacción entre instituciones, no surge de la propia escuela. Los docentes cooperan con el fin de que los objetivos se logren, pues es parte de su trabajo.

2ª. Junta de Consejo Técnico Consultivo.

ESCUELA: Escuela Regente E. Uruchurtu

FECHA: 30 de septiembre de 2005.

HORA: 8:30- 12:30

OBSERVACIÓN

La junta inicia con el saludo y pase de lista. Son las 8:00 hrs.

Los docentes participan en la junta, y sólo la secretaria y adjunta estuvieron ausentes.

Los maestros eligieron sentarse junto a las personas hacia las cuales muestran empatía. Así, observo que aquí formaron Redes de Interacción social. Esto es importante para el buen funcionamiento de la organización, pues buscan estar cerca de las personas que les agradan.

La junta se inició siguiendo el siguiente orden del día:

- Saludo, pase de lista.
- Lectura del acta anterior.
- Lectura de sensibilización.
- Conocimientos generales.
- Redes de Interacción.
- Programa contra la violencia.
- Proyecto Escolar. Análisis y planeación para su presentación a la comunidad.
- Comisiones.
- Concurso de la Canción Mexicana.
- Asuntos Generales.

El director dirigió la junta en todos los puntos antes mencionados, tomando una posición de autoridad. En ningún momento observé que se actuara de manera horizontal.

Se inició por dar el saludo, se pasó lista y el director les pidió leer la lectura "Un hermoso mensaje". Al finalizar les pidió su opinión acerca de la misma. Una maestra expresó: "Significa que todos debemos estar abiertos al cambio", y el director y el personal estuvieron de acuerdo, por lo que nadie más opinó.

Posteriormente les entregó una hoja con cinco preguntas de conocimiento general (preguntas capciosas y divertidas). Los maestros se agruparon con las personas que estaban más próximas. En general trabajaron en grupos (con los que se llevan bien). Formaron Redes.

Observo que al tener autonomía, libertad de poder elegir a quien quieren para trabajar, se crea un clima propicio para que participen.

Al revisar respuestas con el grupo, los tres grupos que se formaron participaron animadamente. Incluso, de un grupo a otro se transmitieron mensajes (Comunicación en cadena, y arracimada). En este tipo de actividades, los maestros en su grupo tienen un buen nivel de participación y de comunicación.

Posteriormente se me proporcionó un tiempo para exponer el tema de investigación "Las Redes de Interacción", y para proporcionarles los resultados cuantitativos obtenidos en la sección A, B, C del cuestionario aplicado en la junta de agosto.

Durante la plática, el director estuvo ausente pues de acuerdo a su propia voz tenía mucho trabajo. Cuatro docentes tampoco se mostraron muy interesados

en los resultados, ni en la exposición, pues su prioridad era hacer la lista y recoger el dinero de los maestros (as) que iban a pedir “gorditas” para el descanso.

Al terminar la plática y pedirles que expresaran su opinión o dudas, nadie opinó, y tampoco expresaron dudas. Observo cierta incomodidad con el trabajo que realizo.

A continuación, el maestro encargado del programa “Contra la violencia” expuso cuál sería su forma de trabajo y les pidió a los compañeros que cooperaran con él. Sin embargo, no pidió su opinión. Se puede observar en este punto que cada maestro se hace cargo de lo que le corresponde con total autonomía, pero sin tomar en consideración el sentir o pensar de los demás (Fenomenológica). En sí, el grupo carece de una real toma de decisiones a nivel grupal, pues no hay discusión grupal. A los maestros(as) se les dice que es lo que hay que hacer, y ellos lo hacen.

En cuanto al Análisis y planeación para la presentación de su Proyecto a la comunidad, realmente, no existió tal análisis, y la planeación de cómo se llevaría esto a cabo vino desde arriba. El directivo simplemente habló sobre la importancia de las competencias, y posteriormente les explicó a los maestros cuándo, a qué hora y cómo se llevarían a cabo las juntas para presentar el proyecto escolar a los padres de familia. No se analizó el contenido del Proyecto Escolar, ni se tomaron acuerdos sobre lo que tratarían con los padres, tampoco pidió opinión a los docentes. No existió planeación por parte del grupo de la presentación del Proyecto.

Al hablar sobre Asuntos Generales, tratan el tema de los botes de basura, y es aquí donde los maestros dan opinión, intercambian ideas y llegan a acuerdos.

REFLEXIÓN:

La organización de la escuela es más bien fenomenológica. En la planeación, los docentes realmente no planean, simplemente se limitan a cumplir con lo que el directivo les pide, y ellos lo hacen.

Algo que me preocupa mucho es un comentario que me realizó el director: “Trabajan bien, porque ya están educados”, implicando, que los docentes son dóciles y hacen lo que el quiere porque así los ha acostumbrado. Esto me preocupa porque habla de un tipo de dirección y gestión del directivo vertical, envuelta en un abrigo de simulación, pues el clima es extremadamente relajado con el director. Los maestros ya saben lo que tienen que hacer, lo hacen para cumplir, sin importar la calidad real de los resultados.

3ª. Junta de Consejo Técnico Consultivo

ESCUELA: Regente Uruchurtu

FECHA: 2005 -11-28

HORA: 8:00 HRS-12:30

El orden del día de esta junta fue el siguiente:

1. Pase de lista.
2. Lectura del Acta anterior.
3. Lectura de sensibilización “la gente grande”.
4. Plática sobre discapacidad auditiva (USAER)
5. Programa contra la violencia
6. Reflexión sobre la práctica.
7. Asuntos generales

Los maestros están sentados en forma de U. Sus lugares son los de siempre.

La junta se inició con la lectura de sensibilización, después de la cual se hizo un breve comentario sobre la misma, sin embargo, creo que no se alcanzó el objetivo de la misma, que es sensibilizar al personal docente.

Posteriormente, el equipo de USAER, dirigió una actividad y plática sobre discapacidad auditiva, pues en la escuela hay dos niños con este problema. Iniciaron con una dinámica, hablaron sobre los tipos de pérdida, el auxiliar auditivo, cómo hablar con estos niños, mencionaron las adaptaciones a los aparatos y cómo se debe evaluar a los niños con esta discapacidad.

Durante este trabajo se hizo una dinámica y cada maestro debía explicar un dibujo. Observo que al pasar al frente cada maestro, el grupo no presta la misma atención a todos. Esto habla de la integración, el interés, y el respeto que existe entre los miembros. Durante el trabajo de las maestras de USAER, la atención del grupo se dispersó en repetidas ocasiones.

Posteriormente, el maestro encargado del programa contra la violencia, inició su plática sobre “Manejo de sentimientos y emociones”, sin embargo, la atención se dispersa nuevamente cuando el grupo se entera que la comida para el desayuno ya llegó.

Por lo que puedo observar, cuesta mucho trabajo que el grupo de docentes permanezca un largo periodo atentos a una clase y entonces me pregunto: ¿es la forma en que se presenta el material? ¿Es la disposición de los docentes? ¿La falta de solidaridad? ¿Falta de interés o motivación?.

Se recupera la atención con una plática y narración de un cuento sobre valores. Los maestros expresan opiniones (los líderes), intercambian puntos de vista, en sí, este es el único instante en que exponen sus ideas, y sólo duró como 5 min. A continuación, los docentes se van a desayunar.

Este desayuno me pareció muy importante, pues aquí por primera vez, pude constatar que el director también pertenece a un subgrupo que había pasado por alto. Y en este subgrupo se hicieron comentarios velados sobre otros docentes. Realmente considero que existe apatía oculta entre varios miembros del grupo.

Al regresar a la junta, el maestro encargado del Programa contra la violencia retoma la plática, sin embargo, el director, le pide que lo deje para la siguiente junta, pues hay otros asuntos que tratar y ya no va a dar tiempo. Aquí se denota cómo el directivo sigue un tipo de organización fenomenológica, en donde él decide lo que se debe hacer.

El director continúa con el tema reflexión sobre la práctica, quien da lectura a un texto donde proporciona información sobre qué es la reflexión y tipos de reflexión. Se toca el tema de por qué se debe reflexionar diariamente sobre la práctica, principalmente en la planeación (aunque sólo se refieren los maestros a la planeación dentro del aula). El director realiza una pregunta: ¿por qué es importante lo que piensen los demás de uno? Sin dar tiempo a que los demás contesten el director realiza la siguiente respuesta:

Porque somos individuos que siempre vamos a trabajar colectivamente. Es importante desechar lo negativo y quedarse sólo con lo positivo. No es bueno sólo criticar por criticar, es importante considerar que cada maestro tiene una forma de trabajo, no importa el qué, sino el cómo.

Es una retroalimentación mutua entre docentes. La interacción maestro/alumno es importante. Si hay una buena interacción habrá mejores resultados. Si los niños hablan en clase es porque hay confianza.

Posteriormente, se pasa a asuntos generales, que en sí fue una serie de recomendaciones e indicaciones por parte del director hacia los maestros/as: calificaciones que deben entregar (no entregaron a tiempo, y sólo dos maestros lo han hecho), asistencia a clases de computación, que vigilen la salida de los niños, que cierren los sanitarios al salir para que los niños ya no pasen, y que cooperen con la limpieza de los salones porque el conserje va a ser operado, y no está presente. Ante esta última petición, algunos maestros(as) reclaman, que cuando ellos llegan los salones ya están sucios. Se observa cierto rencor hacia los maestros de la tarde. Existe conflicto entre turno matutino y vespertino.

REFLEXIÓN

En general la organización y planeación de las Juntas de Consejo Técnico es tanto fenomenológica, como normativa, viene de arriba hacia abajo. El director se encarga de organizar la junta, coordinarla, y establecer las pautas de acción. No se llega a ningún consenso general, ni toma el parecer de los maestros. Los problemas son resueltos por el director, quien sólo informa al personal lo que se debe hacer.

El trabajo de los maestros es fragmentado, cada persona se hace cargo de su comisión. Existe una gran apatía entre ciertos subgrupos de docentes. Las Juntas de Consejo Técnico se han convertido en un simple trabajo de rutina, en donde los docentes se relajan, descansan, socializan durante el desayuno con sus amigos o amigas y piden silenciosamente a gritos que el día termine lo más pronto posible. En esta escuela, no observo que en las juntas haya una discusión crítica sobre los asuntos de la escuela, intercambio de ideas, búsqueda de solución conjunta a los problemas. Tampoco existe la toma de decisiones de forma grupal. La participación sólo está reservada a algunos

maestros (los líderes), la comunicación es muy formal, e informal dentro de los subgrupos.

La organización de este tipo provoca un debilitamiento en las Redes de Interacción, lo que produce graves consecuencia en el trabajo colegiado, como son: la fragmentación, la carencia de solidaridad, de respeto entre compañeros. Considero que lo más grave en este grupo de trabajo es la simulación, pues mientras se aparenta que todo está bien, he podido observar conductas hostiles y escuchar comentarios velados hacia compañeros de otros grupos, lo cual me confirma que es un colectivo que carece de solidaridad, de unión. Esto se refleja en la forma en que consideran la planeación: cuando se les habló sobre la reflexión sobre la práctica, los docentes se limitaron a hablar sobre la planeación que realizan en el aula, por lo que pude ver, ninguno optó por considerar la planeación del colectivo escolar (la cual se plasma en el Proyecto Escolar). En sí, en la escuela, el proyecto no es tan importante, pues cada quien trabaja como puede en su grupo (aislados), para ellos el Proyecto Escolar es parte de la norma, y se le sigue porque se les pide, no porque tenga un impacto significativo dentro de su trabajo.

Otro aspecto preocupante es el hecho que se les haya dicho a los maestros que, en cuanto al trabajo de los maestros, lo importante no es el **qué, sino el cómo**. Esto nos habla sobre carencia de actualización, pues no sólo es importante el cómo, sino también el que, el porque, el cuando, etc.

El tipo de organización que provoca el establecimiento de subredes sociales dificulta el trabajo en el colectivo escolar, evitando que se formen Redes de Interacción. Este mismo tipo de organización conduce a sus miembros a planear normativamente, sin llegar a una planeación de tipo reflexivo, que eleve la calidad del Proyecto Escolar.

Escuela República de Islandia

1ª. Junta de Consejo Técnico Consultivo}

ESCUELA: República de Islandia

FECHA: 30 de septiembre de 2005

HORA: 14:00- 18:30 hrs.

OBSERVACIÓN

La junta inicia con el saludo y pase de lista. Son las 8:00 hrs.

Los docentes que participan se sientan alrededor de una mesa larga. No observo predilección por sentarse con alguna persona en específico.

La directora pregunta a los maestros si desean que se lea el acta anterior a lo que los maestros responden negativamente, sin embargo, la directora comenta brevemente cada uno de los puntos tratados en la junta anterior.

Posteriormente explica de manera general a los docentes el propósito e importancia del Proyecto Escolar.

A continuación me da la palabra para iniciar la plática sobre Redes de Interacción y sobre los resultados de los cuestionarios que se les aplicó a los maestros el día 5 de septiembre de 2005.

En general observo gran interés por parte de todos los docentes, incluyendo la directora, Al final realizaron preguntas sobre la investigación, una maestra contribuyó al exponer sus ideas para la investigación. La directora y otro maestro también hicieron algunas preguntas.

En este punto puedo observar que la comunicación entre todos los docentes, incluyendo la directora, es respetuosa, fluida y multidireccional.

Los docentes emiten sus opiniones con libertad y se nota gran interés por los diversos puntos a tratar.

Una vez terminada la lectura la directora informa que el equipo directivo casi termina de dar forma al Proyecto Escolar, y se leen algunos aspectos del mismo como son: misión, visión, diagnóstico, ámbitos, objetivos, acuerdos. Y dio a conocer cuándo, y a qué hora se haría la presentación del Proyecto a los padres de familia. En esta escuela tampoco se planea cómo será esta presentación a la comunidad, ni se pide opinión de los docentes.

En cuanto a la planeación del Proyecto, sólo fue informativo, hoy no realizaron ningún tipo de análisis. De hecho, el Proyecto Escolar fue elaborado en las Juntas iniciales, con la colaboración y aportaciones de todos los maestros. El trabajo se realizó en equipos. El producto de cada equipo pasó a la dirección para que se le diera una estructura adecuada a los requerimientos oficiales. Como se ve, la planeación en esta escuela es más horizontal, sin dejar la verticalidad del punto de vista de la autoridad.

A continuación la directora expresa que está disgustada porque el equipo de maestros que debía trabajar un valor en el mes de septiembre no lo ha hecho. Puedo observar que la directora es una persona asertiva, que expresa lo que siente, sin embargo, no podría todavía determinar si los maestros tienen el mismo nivel de comunicación para expresar ante el grupo lo que les disgusta.

A esta expresión de la directora no hubo respuesta, por parte de los maestros a quienes iba dirigida

Posteriormente festejaron el cumpleaños de la directora, por lo que la junta se relajó un buen rato.

Finalmente los maestros discutieron, opinaron, Intercambiaron ideas y puntos de vista sobre el alto grado de agresividad e indisciplina que observan en los niños (as) de la escuela. Llegaron a propuestas y a toma de decisiones.

REFLEXIÓN

Durante la última discusión pude observar que son un grupo con una organización basada en las Relaciones Humanas, en donde el clima que se respira, permita que exista participación activa, comunicación horizontal entre docentes y directivos.

Observé que las Redes de Interacción son generales. No observo redes específicas, todos interactúan con todos

La escuela muestra algunos rasgos de organización fenomenológica, sin embargo, creo que están transitando hacia la de las Relaciones Humanas, aunque la planeación, no puedo determinar con precisión cómo se lleva a cabo todavía.

2ª. Junta de Consejo Técnico Consultivo

ESCUELA: República de Islandia

FECHA: 2005-11-28

HORA: 14:00-17:30

El grupo de maestros están sentados alrededor de una mesa grande. Observo que ocupan lugares diferentes a los de la junta pasada, a excepción de dos maestros.

Se inicia la junta con el saludo y la lectura del acta anterior, y se continúa con el análisis de la misma. Se indica a cada maestro, que den su punto de vista sobre la misma.

La directora entrega a todos los presentes una lectura llamada "Calidad". Los maestros intercambian ideas sobre la excelencia. El maestro Ajax disiente con los demás maestros en cuanto al término "excelencia", pues para él no existe la excelencia absoluta, sólo grados de excelencia. La discusión continúa entre tres personas, quienes se empeñan en tener la razón. (Aquí podemos ver, que tal vez haga falta realizar técnicas sobre cómo discutir sin llegar a cerrarse mentalmente).

La discusión sigue y sigue, hasta que un factor externo interrumpe y finalmente se pasa a leer otra lectura, que voluntariamente pidió leer una maestra.

La directora propone usar esta última lectura, pero dirigida hacia los padres de familia, pues hay madres que maltratan excesivamente a los niños, y reflexiona sobre la importancia de que los padres reflexionen sobre cómo tratan a sus hijos. Aquí la maestra pregunta: ¿qué les parece si lo tratan en juntas con los padres de familia para que lo trabajen? Los maestros aprueban.

Posteriormente se habla sobre cómo fue la presentación de el Proyecto Escolar a los padres de familia, y la directora les informa a los maestros, que el día que se presentó el Proyecto, se presentaron cerca de 30 padres (de acuerdo a la directora fueron muchos padres, pues la población total es de 76 niños) los cuales se mostraron muy interesados en el Proyecto Escolar.

La directora pide a los maestros responsable de las comisiones de valores que preparen su informe para el día lunes y les agradece el hecho de que los maestros hayan entregado en tiempo y forma sus calificaciones del primer bimestre lo cual resultó muy bien. También informa que las madres de familia se ofrecieron a colaborar con la limpieza de la escuela, pues la conserje tuvo un asunto personal (el fallecimiento de un familiar y no está en la escuela). Reitera que los maestros del primer bimestre de valores, no cumplieron con su comisión, por lo que les delega otra actividad para junio (el cierre para el fin de curso). En este último punto, la directora simplemente decidió como autoridad, sin considerar la opinión de los maestros (quienes no dijeron nada).

Se pasó a Asuntos Generales, en el que se habla de la entrega de calificaciones, se les recuerda sobre el avance programático, y se les pide que cada maestro elabore y tenga a la mano su expediente personal, y se pasa a discutir sobre los horarios de Educación Física. Dos maestros argumentan la

carencia de clases de E. Física, pues la maestra se ausenta constantemente. La directora les ofrece opciones para actuar en cuanto a esto y dar solución.

Se puede observar que hay acuerdos internos, pues los maestros buscan soluciones conjuntas a los problemas. Los maestros proponen estar presentes cuando asista la supervisora de Educación física para hablar con ella, y explicarle la situación.

La directora pide opinión a los maestros sobre qué hacer con los grupos de 1° y 2° que son a quienes no atienden, y llegan a una solución: se propone cambio de horario (una clase por la de la otra maestra), así cada grupo tendría por lo menos una clase. La maestra de 4° da su punto de vista, y otros maestros van proponiendo. Finalmente se llega a una decisión. Aseguran por lo menos una sesión con cada grupo con el maestro de E. F. que si cumple con su horario.

La directora, menciona que no han comido, por lo que mandan traer comida. Durante la comida, platican como verdaderos colegas y compañeros y continúan discutiendo asuntos relacionados con la escuela, de forma informal

Posteriormente la directora agradece su apoyo emocional ante el deceso de su hermano. Al igual apoyan a la trabajadora, quien también tuvo un deceso de un familiar. Los maestros opinan que ellos junto con los padres de familia apoyarán a la conserje en cuanto a la limpieza (los padres ya lavaron los baños). Se pide tomar acuerdo sobre si van a llevar a cabo apoyo económico para la conserje y todos acceden.

Se habla sobre las juntas de firma de boletas, y cada maestro elige la hora en que se realizará su junta. Como se ve, se consideran las necesidades de cada maestro, y no se impone nada.

En cuanto a la planeación del bimestre, se ponen de acuerdo sobre el convivio con los niños de diciembre, así como del festival navideño y de los arreglos navideños. También se ponen de acuerdo sobre su convivio navideño. La comisión de Acción social lee su plan de trabajo, Requieren en algunas actividades de la participación de todos, a lo cual todos acceden.

REFLEXIÓN

Se observa claramente, cómo en una organización que facilita las Redes de Interacción dinámicas entre todos os miembros, es más fácil trabajar con mayor provecho. Observo que las discusiones son realmente fructíferas, y se llegan a acuerdos que favorecen el trabajo en la escuela. La toma de decisiones conjunta conduce además a que todos los miembros se sientan considerados, escuchados, y por lo tanto se comprometen realmente con lo que hacen.

La búsqueda de soluciones es más fácil, y los problemas se resuelven con mayor claridad al trabajar el grupo como equipo. Debo mencionar que la directora tiene un papel muy importante en el establecimiento de este tipo de organización, que favorece las Redes de Interacción en el colectivo. Además, la planeación toma un papel importante, en el Proyecto Escolar, el cual si es considerado como un documento que guía las actividades a realizar en la escuela. Y no sólo eso, observo cómo las Redes de Interacción de la Escuela, se fortalecen, si bien falta ejercer un poco más las discusiones grupales; el

nivel de comunicación, participación, toma de decisiones, reflexión; es bastante bueno. Los maestros, además, consideran el entorno, y están considerando seriamente a los padres de familia dentro de sus actividades, lo que habla de otro tipo de Redes de Interacción.

ANEXO 9

ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DIRECTIVOS

ENTREVISTA 1.

Nombre del entrevistado: Profr. Jesús Paniagua.

Cargo: Director de la escuela A: Regente E. Uruchurtu.

Día de la entrevista: Noviembre 2005

¿Cómo las interacciones entre docentes facilitan u obstaculizan el desarrollo de la planeación?

Director: Bueno, yo creo que las interrelaciones de los maestros son bastante importantes porque dependiendo de cómo se relacionan pueden llegar a planear en conjunto o en forma individual. Un aspecto muy importante es las relaciones sociales. Aquí en la escuela siempre he manejado eso de que a la mejor no hay amistad, pero hay respeto, hay trabajo y hay colaboración, y se comprometen más a hacer sus actividades como las comisiones o lo que les corresponde a cada uno de ellos.

¿Qué tipo de relaciones interpersonales cree que deben darse entre los docentes para lograr la planeación del Proyecto Escolar?

Director: Pues como dije desde el principio, las relaciones deben ser de respeto, de colaboración, más que nada de compartir experiencias, porque lo que a unos les sirve a otros no, o a lo mejor les sirve de base para crear su propia actividad y eso influye bastante en la planeación porque a veces se presentan proyectos, actividades, y como yo les he dicho muchas veces a los maestros: yo no vengo a ver qué van a hacer, sino cómo lo van a hacer y esa es una gran diferencia.

Hay por ejemplo un concurso x, y les digo: “a ver maestros cómo vamos a hacer esta actividad, quiénes desean participar, quiénes no, a quiénes les corresponde, a quiénes no, y cómo lo vamos a hacer”, entonces ahí ellos dicen:” maestro estaría mejor así, o así, y ya entre todos llegamos a la conclusión”.

¿Cuál cree que sean las fortalezas y las debilidades de la escuela relacionado con la planeación del Proyecto Escolar?

Directivo: Las fortalezas son la colaboración de los maestros, el trabajo y la responsabilidad, además de cómo cumplen. Que ellos no tan fácilmente faltan. Cuando no viene un maestro es que tienen días económicos o licencia médica, pero que usted diga: “este maestro ya va a faltar”, no, no, no, siempre hay puntualidad, siempre cumplen, siempre hacen lo que les corresponde, incluso, el tema del proyecto es: “Cada quien lo que le corresponda”.

Las debilidades desafortunadamente son el entorno social. Ahorita en todas las escuelas ya las madres de familia trabajan, descuidan un poquito más a los niños, o hay familias desintegradas, hay familias homoparentadas, luego

muchas abuelitas se hacen cargo de los niños y no es la misma responsabilidad, y pues esas son las debilidades que hemos encontrado, porque siempre cooperan, hay muchos papas que están aquí, todo lo que se les pide lo hacen, pero hay unos papas que aunque quieran muchas veces no quieren hacerse cargo de la responsabilidad que tienen con sus hijos.

¿Cómo se podría favorecer el logro de metas?

Director: Si ha mejorado en conseguir las metas en que se comparten, se convive, hay colaboración, por lo tanto vuelvo a lo mismo, no es lo mismo trabajar con un compañero amigo mío, a trabajar con alguien que nos cae mal, con el que ni nos hablamos y con el cual se tienen dificultades, etc., etc. etc. Son muy importantes las relaciones en el logro de las metas.

¿Considera que el grupo de maestros y maestras está totalmente integrado?

Director: Si

¿Cómo ha logrado esta integración?

Director: Pues si ha costado trabajo, pero... pues la comunicación, hablar a tiempo y enfrentar las cosas en su momento. Por ejemplo, lo discutimos, lo hablamos y lo aclaramos por que si no, se va haciendo una bola, en cambio me he encontrado que al solucionar un problema, en ese momento se pueden evitar las fricciones y no es enfrentar a los maestros, pero sí sentarlos y aclarar situaciones, que después de todo son malos entendidos: "fíjate que me dijeron que dijiste"... pero en el momento en el que se aclaran, se ha llegado a limpiar el ambiente de la escuela: todo mundo se saluda, todo mundo se habla. Cuando hay un encuentro tanto cívico como social, todo mundo coopera, nadie dice que no, por ejemplo, para la ceremonia del 20 de noviembre, que es la más cercana, la maestra que le corresponde mandó una hojita para que escribieran quien desea participar, y todo mundo va a participar, porque saben que cuando les toque a ellos van a recibir el mismo apoyo tanto de los compañeros maestros como de la dirección se recibe el apoyo, las actividades lógicamente salen mejor y favorece la imagen de la escuela y aquí al menos no hemos encontrado las mamás tengan. Es que la maestra dijo esto..., y al contrario al inicio de curso siempre se da: "Sra., conmigo no venga a hablar de la maestra, si quiere decírselo, dígaselo a ella, yo me dedico a mi trabajo y vamos a trabajar".

¿Cómo define o describe la planeación que se lleva aquí en la escuela?

Adecuada a los alumnos que tenemos, adecuada a los intereses de la sociedad y también a los señalamientos que nos da la SEP, la adaptamos a las necesidades propias del plantel, van cumpliéndose las metas que nos fijamos, porque las metas nos las estamos echando de acuerdo a las necesidades que vamos detectando, si fueran unas necesidades irreales: de otra escuela o a nivel nacional; pues no, no se podría cubrir, pues están muy altas, pero las adecuamos a nuestras necesidades.

El trabajo de equipo que aquí se realiza es un trabajo integrado, de acuerdo a lo que Usted me ha dicho, pero... ¿de qué forma se podría fortalecer aún más ese trabajo en equipo?

Director: El apoyo de los papás. Aumentaría el porcentaje de si apoyaran un poquito más sería lo ideal. Porque los maestros ponen bastante de su parte y esto es bastante subjetivo en la escuela porque yo he visto el trabajo de los maestros, he visto todas sus actividades y pase a la hora que yo pase a los salones, ellos están trabajando. No hay un momento que estén platicando con los compañeros. A la hora del recreo, con que yo ve que le echa un ojito para todos lados, pero los maestros siempre cumplen con su trabajo. Están comprometidos con su trabajo.

ENTREVISTA 2

Nombre del entrevistado: Profra. Leticia

Cargo: Directora de la Escuela B: República de Islandia.

Fecha de la entrevista: Noviembre 2005.

¿Cómo las relaciones entre los docentes facilitan u obstaculizan el desarrollo de la planeación?

Directora: Favorecen. Las formas de interrelacionarse entre todos favorecen la planeación, porque se toman acuerdos, se analizan resultados y se toman para otros trabajos posteriores.

¿Qué tipo de relaciones interpersonales deben darse entre docentes y directivos para lograr la planeación del Proyecto Escolar?

Directora: De respeto, una relación de respeto, de aceptación, de apertura, de disposición, de compromiso.

¿Cuáles cree que sean las fortalezas y debilidades de su centro relacionadas con la planeación del Proyecto Escolar?

Directora: Fortalezas:

- Disposición al trabajo
- Responsabilidad (asumir responsabilidades)
- El ambiente de armonía y respeto entre los compañeros.
- Preparación de los maestros.
- El trabajo colegiado.

¿Cómo logró que se llegara a trabajar en colegiado?

Directora: cuando yo llegué si había a veces la pregunta de por qué o para qué, me costó trabajo, pero creo que más que nada fue la cuestión de tratar de ser compañera de ellos, para construir juntos. Siempre he procurado de tener una tarea que nos una, y ha surgido de ellos mismos, sin que yo les diga "a ti te toca", por imposición y la gente lo hace porque a fuerzas le toca pero no por gusto.

¿Cómo se podría favorecer el logro de metas?

Directora: Traerles temas manejados por especialistas, sobre temas que he detectado que les van a servir, no sólo profesionales, sino personales: Desarrollo humano, de Autoestima, etc. Porque damos por hecho que se hace, y no es así.

¿Cómo define la planeación?

Es una forma de organizar un trabajo definiendo el propósito, los objetivos, las actividades, las estrategias, los recursos humanos y materiales, el tiempo disponible para realizarlo.

¿Cómo se realiza la planeación del Proyecto Escolar?

Directora: Consideramos los documentos de la SEP. Si se tiene que hacer, pues hay que hacerlo. Se apega a lo que es oficial, se hace de manera conjunta, participando todos. No soy la única que habla. Yo les digo que sé y ellos integran lo que se hace, opinan y dan sus puntos de vista, analizan lo que es prudente y llegan a acuerdo.

Es muy bueno que en el Proyecto Escolar se quede lo que ellos dijeron porque a fin de cuentas ellos lo eligieron.

¿Qué consideraría esencial para el trabajo en equipo?

Directora: La aceptación. Aprender a aceptar a los demás, respetar y valorar a las personas y lo que se aporte es bueno.

