



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO.**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“LOS COLEGIADOS ESCOLARES EN EL JARDÍN DE
NIÑOS ‘BENITO JUAREZ’ COMO ESPACIOS
DE CONTROL CONCERTADO”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
MARÍA DEL CONSUELO HERNÁNDEZ JIMÉNEZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. ANTONIO MARTÍNEZ HERNÁNDEZ**

HUEJUTLA DE REYES, HGO.

OCTUBRE DE 2017.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a **DIOS** por la vida,
y la oportunidad de permitirme llegar.

A tí **MUNDO**, por permanecer siempre
a mi lado, te amo.

Gracias a mis queridos hijos: **KARENN Y BETO**,
que son mi impulso y mi razón de ser.

A papá **MIGUEL (+)** y mamá **LALA (+)**, gracias porque son parte de mí,
por su amor incondicional, su ejemplo y enseñanza de vida,
los llevo siempre conmigo.

Gracias a mis hermanos **MIGUEL Y ARACELI**,
en especial a **LETY (+)** y **PORFIRIO (+)**,
saben que los amo, respeto y admiro.

A la **FAMILIA de HUEJUTLA**, mi otra familia
gracias por estar siempre conmigo, los quiero mucho.

Gracias a la familia **CENDI No.2.** y a su **COLEGIADO**,
por ser mi motivo de continuar aprendiendo.

A la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**,
gracias por su grandeza. **MAESTROS**, muchas gracias
por su entrega y profesionalismo que contribuyó
en el proceso de mi formación.

Mtra. **GLORIA**, Mtra. **ESTELA**, Mtro. **ANTONIO**,
gracias por su tiempo y dedicación invaluable
en la construcción de mi tesis.

Al Jardín de Niños '**BENITO JUÁREZ**',
gracias por permitirme entrar.

Gracia **LAURA**, por tu confianza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1. Un intento normativo de coordinar la práctica educativa en el contexto escolar, el inicio de mi preocupación temática.	16
1. 2. La investigación educativa desde una perspectiva cualitativa, una forma diferente de estudiar la realidad.	27
1.2.1. El cambio del escenario de mi investigación, una decisión que tiene que ver con la implicación.....	39
1.3. Mis experiencias en el campo de la investigación, un acercamiento a la práctica a través del método etnográfico.	42
1.3.1. El acceso al campo de la investigación o escenario.	43
1.3.2. El diario del investigador, un instrumento para recuperar el proceso de mi formación y seguimiento en la reconstrucción de mi objeto de estudio.	48
1.3.3. La observación participante, una técnica de la investigación cualitativa.	50
1.3.4. La entrevista, una técnica de la investigación etnográfica.	55
1.3.5. Análisis de documentos recuperados en el campo de la investigación.	60
1.4. Construcción de categorías de análisis.....	61
1.4.1. De las categorías descriptivas a las sensibilizadoras.	64
1.4.2. De las categorías sensibilizadoras a las analíticas.....	66
CAPITULO II. LOS ESPACIOS COLEGIADOS EN UN JARDIN DE NIÑOS DE UNA ZONA ESCOLAR DEL NIVEL PREESCOLAR	68
2.1. Los colegiados escolares: un espacio de formación que proviene de arriba. .	68
2.2. Los espacios colegiados al interior de la escuela, una práctica instituida e instituyente.....	92

CAPITULO III. LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LAS DOCENTES SE MANIFIESTA EN LOS ESPACIOS COLEGIADOS..... 105

3.1. Formación inicial y permanente, antigüedad en el servicio y experiencia laboral..... 105

3.2. Perspectiva del trabajo colegiado, un imaginario construido por el discurso actual. 132

3.3. Estilos de participación y actitudes de las docentes al interior del trabajo colegiado..... 138

CAPITULO IV. EL EJERCICIO DEL PODER EN LOS ESPACIOS COLEGIADOS. 146

4.1. El saber de una docente: elemento constitutivo del poder. 146

4.2. El papel de la directora: un elemento indispensable en la legitimación del poder de una educadora. 153

4.3. El prestigio de la escuela..... 160

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN

En la tesis que hoy presento, se encuentran las experiencias más significativas en torno a mi interés temático: “Los colegiados escolares”, aquello que me llevó alcanzar mi formación profesional en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, espacio donde descubrí que existen diferentes formas de estudiar y entender la realidad social: la investigación cualitativa de enfoque interpretativo, una investigación etnográfica que apoyada en los aportes de la hermenéutica y fenomenología me ayudó a comprender el sentido que le dan los sujetos a sus acciones, y dar una explicación a los problemas enfrentados en la práctica cotidiana.

La narrativa de este trabajo que título: *“LOS COLEGIADOS ESCOLARES EN EL JARDÍN DE NIÑOS ‘BENITO JUÁREZ’ COMO ESPACIOS DE CONTROL CONCERTADO”* la estructuro en cuatro capítulos:

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, recupero el inicio de mi preocupación temática, los problemas que enfrentamos en reuniones, consejos técnicos consultivos, cursos y talleres de actualización, entendidos normativamente como espacios para colegiar la práctica. Hablo del Programa de Educación Preescolar 2004, basado en el desarrollo de competencias, enfoque integral que reitera la necesidad de compartir experiencias, reconocer dificultades y atenderlas para responder a las exigencias del perfil de egreso del niño preescolar, situación que hace patente mi preocupación temática de buscar un espacio de formación en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo.

Recupero los fundamentos teóricos metodológicos revisados en los cursos y líneas de formación en la Maestría, que me llevaron a la construcción y reconstrucción del objeto de estudio, al análisis crítico en el que reconozco que mi interés de colegiar la práctica estaba inscrito en una perspectiva positivista para

responder a una exigencia institucional, cumplir con la norma, la regla constituida por otros, paradigma ligado a intermediarios y expertos.

Explico los procesos que me llevaron a comprender que hablar de TRABAJO COLEGIADO no es tarea sencilla que se puede resolver en una reunión planeada desde arriba, que es necesario un cambio de paradigma, una investigación inscrita en una perspectiva cualitativa¹, apoyada en los aportes teóricos del método etnográfico, la hermenéutica y fenomenología² que posibilitan un análisis más profundo de la realidad que viven los sujetos en la institución educativa en un proceso de reconstrucción del interés temático: “el trabajo colegiado”.

En la investigación cualitativa, el método etnográfico permitió un trabajo de campo, estar en el lugar y observar los hechos, recabar la información pertinente y registrarla en el sentido de reconocer la acción colectiva de los sujetos, romper con el mundo de la pseudoconcreción, mundo común, cosificado, lleno de cosas, de símbolos que el hombre ve de manera natural, lo que cree que es y da por hecho, realidad en la que se vivencia conocimientos, valores, costumbres, un lenguaje representativo de doble sentido que la fenomenología presenta como la esencia o “la cosa misma” entendido por Kosik como lo oculto, que para descubrirlo es necesario un rodeo, un esfuerzo sistemático por observar, captar, describir, entender y explicar las actitudes y comportamientos de los sujetos.

¹ (García Nieves, 2010) explica distintas posiciones apoyada en los fundamentos de Elliott Eisner (1998) quien sintetiza, los investigadores inscritos en una perspectiva cuantitativa buscan las causas, la explicación y el control; los cualitativos, se centran en la búsqueda del acontecimiento y destacan la comprensión de las relaciones complejas en los hechos humanos, porque entienden que “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”. Quien investiga juega un papel fundamental, en la investigación cuantitativa se pretende que ese papel debe ser natural, objetivo, en la cualitativa, quien investiga es el principal recurso de la investigación, coherente con la idea de que “el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre” (p.46-89).

² Husen (1988) explica los diversos paradigmas de la investigación educativa el empírico positivista, el hermenéutico o fenomenológico y el etnográfico, y fundándose en ideas de Kevees (1987) especialista en métodos de investigación explica que en la unidad de la investigación educativa existe solo un paradigma pero muchos enfoques que pueden considerarse mutuamente como complementarios, que la mayoría de los problemas en educación pueden ser mejor investigados si se les examina mediante diversos enfoques metodológicos (p.130).

Un proceso que para Beuchot y Ricoeur, partidarios de la hermenéutica, significa un trabajo de interpretación, de comprensión que permite descifrar, dar sentido a las cosas, la acción social, valorar la realidad sin calificar o emitir juicios, cuestionar lo que realmente sucede en el campo, contextualizar los hechos, buscar la verdad en el lugar, el tiempo en que sucede los hechos y las acciones.

Abordo las experiencias más significativas en el campo de la investigación, del acercamiento a la práctica colegiada que por el método etnográfico y enfoque interpretativo no se reduce a una descripción de lo que sucede en el lugar donde se desarrolló, más bien y como dice Auge (2005), se muestra una tarea que implicó creatividad, entrega, responsabilidad, compromiso de un investigador informado y formado en lo teórico y práctico, un conocimiento metodológico del trabajo que se realizó en el lugar que se estudió, observó, escudriñó para interpretar la realidad, entenderla y explicarla.

Presento el procedimiento que seguí en el análisis de la información y construcción de categorías, momento que me ayudó a interpretar y descubrir la tesis de la investigación: “la legitimación del poder a través de lo académico”, un hallazgo que me llevó a revisar y escudriñar con mayor profundidad la información recabada, un proceso que me permitió reformular el título que hoy presento y organizar el índice en cuatro capítulos en los que intento explicar el sentido que las educadoras de esta escuela le dan al trabajo colegiado.

CAPITULO II. LOS ESPACIOS COLEGIADOS EN UN JARDÍN DE NIÑOS DE UNA ZONA ESCOLAR DEL NIVEL PREESCOLAR, muestro el escenario organizacional del Jardín de Niños “Benito Juárez”³, institución educativa en la que decido emprender la investigación, una escuela de organización completa con un colectivo integrado por Laura, la directora, y cinco educadoras con grupo: Marisol y Samanta a cargo de los niños de preescolar tres, Adriana y Roxana en atención

³Los nombres que aparecen en la narrativa de esta investigación son seudónimos que utilizo para resguardar el nombre original del Jardín de Niños y de los sujetos investigados.

a los niños de preescolar dos, y Lupita responsable de los niños más pequeños de la escuela, preescolar uno⁴. Los sujetos y el escenario son fundamentales para la construcción analítica de este panorama⁵ para poder comprender la cultura institucional en la que se inserta⁶, y explicar las prácticas de los sujetos que la integran, sus relaciones interpersonales, el control que se ejerce a través de toda una estructura de poder, los conflictos y las redes de significaciones que construyen tanto en lo individual como en lo colectivo de este espacio educativo.

En este capítulo explico cómo se estructuran estos espacios de formación, quién los organiza, dónde, cuándo y cómo se realizan, apoyándome en algunos aportes teóricos revisados en el transcurso de la maestría y bibliografía que me ayudan a interpretar y comprender la voz de los sujetos investigados.

En el primer apartado “Los colegiados escolares: un espacio de formación que proviene de arriba”, considero la voz de Laura quien en un inicio, al enterarse de la temática de mi investigación refiere: *“¿a partir de qué fecha piensas iniciar?, en las escuelas oficialmente dieron inicio los talleres generales de actualización, mañana es el último día, si quieres puedes acudir, sería de utilidad para tu trabajo”*, una frase que me ayuda a desarrollar una explicación amplia y profunda acerca de la organización de los espacios colegiados al interior de esta institución

⁴ En el nivel preescolar los niños se distribuyen en grupo de acuerdo a su edad: preescolar uno se conforma por niños de tres a cuatro años, preescolar dos de cuatro a cinco años y preescolar tres de cinco a seis años de edad, lo que corresponde al primero, segundo y tercero de educación preescolar.

⁵ Lourau (1975) afirma que “el análisis institucional debe captar la acción social en su dinamismo y, sin prejuizar acerca del sistema institucional existente, trata de poner en evidencia donde está la institución, es decir, las relaciones entre la racionalidad establecida (reglas, formas sociales, códigos) y los acontecimientos, desarrollos, movimientos sociales que se apoyan implícita o explícitamente en la racionalidad establecida” (p.144)

⁶ Corvalán (1996) propone un análisis de la institución a través de un rastreo de los documentos fundacionales y actuales reglamentos, así como de testimonios orales de los integrantes de la organización, la versión oficial instituida y la no oficial, con la finalidad de reconstruir la historia de la institución pues como explica “La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones en ella se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales, individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas” (p. 42)

educativa.

Recupero la voz de Samanta, Roxana y Lupita, lo que dicen y piensan acerca de los colegiados escolares, que por sus concepciones significan ser, un espacio de formación docente recibida a través de los Talleres Generales de Actualización, una disposición que se da de arriba y más arriba para llegar a los de abajo y más abajo.

Hablo del rol oficial que cada una de las educadoras que laboran en esta institución desempeña, de las consignas y tareas en la organización, del orden y estructura jerárquica que se encarga de vigilar el control, la sistematización que lleva a ver a la formación como una necesidad de responder a un programa. Los prejuicios de las docentes por ser mujeres, la sobre carga de trabajo, el conformismo, como se ve la formación en sentido de un formador y sus formados, quiénes son, cómo se conciben, cómo se miran de manera diferente, que unas saben más, otras menos, y algo muy importante, los estilos de liderazgo del actual discurso educativo sobre el cual gira dicho problema. Una realidad institucional que algunos autores ayudan a interpretar y explicar.

Autores como Lidia Fernández (2001), quien argumenta que la comprensión de lo institucional es un proceso de desciframiento, Juan Prawda (1987), quien me ayuda a entender que el sistema educativo se caracteriza por una estructura jerárquica, Michel Foucault (2001), quien habla de una vigilancia jerarquizada, una organización piramidal, aparato entero que produce poder y distribuye a los individuos, que argumenta vivimos en una sociedad y poder disciplinario, con procedimientos para dividir, controlar, medir, encausar a los individuos y hacerlos dóciles, útiles a esta sociedad en la que cada uno se define por el lugar que ocupa.

De Alicia Corvalán (1996), quien explica que el poder establecido e instancias de poder producen, transmiten, sostienen e imponen una fuerte marca en el psiquismo que impide pensar, de Michael (Apple Michael, s.f.), quien habla

del rol de la mujer y madre trabajadora, del Estado que legitima los roles como una forma de control, y de la escuela como un aparato del Estado, así como de René Kaës (1996), quien explica la alienación como una parte de si mismo que está “fuera de sí”.

De Michael Fullan y Andy Hargreaves (2000), quienes dicen que el trabajo colectivo en una escuela se caracteriza por una serie de procedimientos formales, Ferry Guilles (1997), quien habla de la formación dinámica entendida como un desarrollo personal, LuhmannNiklas (2001), quien define el poder como una capacidad de actuar efectivo y obtener el comportamiento de los otros, Pierre Bourdieu (1984), quien dice que cuanto más oficial sea una situación, mas autorizado tiene que ser el que tiene el acceso a la palabra, Crozier y Friedberg (1990), quienes explican que la organización técnica lleva a la inmovilidad del contexto estructural, a normas establecidas, que cada gente haga lo que tiene que hacer, según el lugar que ocupa, de las relaciones de poder, la posibilidad de algunos individuos y grupos de actuar sobre otros individuos y grupos, lo que convierte al poder en una relación y no en un atributo.

En el segundo apartado: “Los espacios colegiados al interior de la escuela, una práctica instituida e instituyente”, recupero nuevamente la voz de Laura, quien por ser la directora, la máxima autoridad según las docentes de esta institución se encarga de organizar los espacios colegiados refiriendo: *“todas son súper puntuales, no batallo para reunirme, respetan el calendario que yo les doy, si les digo a las nueve de la mañana, ahí están, si les digo a las doce treinta de la tarde aquí están, son responsables”* (EF/LAU:17). Una categoría que me ayuda a explicar la organización de estos espacios formativos, cómo se responde a estos, desde lo instituido pero también desde lo instituyente, es decir, desde el significado que tiene para las docentes que forman parte de esta institución educativa asistir a un taller general de actualización, espacios concebidos por ellas como los colegiados escolares.

Además de la voz de Laura, en este apartado recupero la voz de la delegada sindical, lo que indica que estos espacios también se utilizan para informar asuntos de interés en los ascensos jerárquicos en la zona escolar, momentos en los que descubrí inconformidades manifiestas en algunas docentes que como Laura argumenta se dan claves directivas a personas sin merecerlo. Un hecho que muestra el lugar privilegiado que le dan a la parte sindical y a los movimientos de ascenso jerárquico. Momentos que muestran el interés de Laura por su ascenso a una supervisión de la región y dejar en su lugar a Samanta, educadora que “por su saber y entrega al trabajo”, Laura considera merecedora de la dirección, no así por Roxana, educadora que concibe como negativa por sus acciones y comentarios que realiza en el colegiado y trabajo que desempeña al interior de la escuela, una idea que tal parece es compartida por sus compañeras, como lo manifiesta Lupita en su expresión.

Al final de este apartado muestro, que las maestras no suelen ser tan puntuales como lo afirma Laura, pues las educadoras asumen compromisos de grupo que les limita llegar a tiempo, además y como lo expresa Samanta no están tan dispuestas porque están cansadas una cuestión que obliga a Laura a encontrar la forma de responder a la necesidad laboral y personal de las docentes del colegio, “reducir la sesión al menor tiempo posible evitando lecturas tediosas y cansadas”.

Entre los autores que me ayudan a interpretar, comprender y explicar la realidad que aquí se presenta puedo mencionar a Loureau, R. (1975), quien explica lo difícil que resulta el análisis de la institución, el significado de lo instituido y lo instituyente, Fernández, L. (1994), quien menciona que la institución es un espacio organizado, un establecimiento que simboliza a los sujetos, un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, un ámbito que garantiza y legitima una reproducción social que transmite y conserva una cultura, Alma Elizabeth Vite (2004), quien sustenta que existen dos vías usuales para llegar a ser director de una escuela, una larga y la otra corta.

Lapassade y Loureau (1981), quien señala la presión sobre la uniformidad de un grupo que supone el rechazo de los que se desvían de las normas, en donde existen leyes y factores principales de funcionamiento, un objetivo común, un sistema de participación y comunicación de reglas, de procedimientos que Kurt Lewin denomina dinámica de grupo. Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein (1989), quienes explican el orden instituido como aquel que nace y crece en un marco de reglas y símbolos institucionalizados, fuente importante del poder en el que se focaliza la resistencia, la presencia de una relación de fuerza opuesta y que puede ser la base de una actividad instituyente generador de nuevas formas, una cuestión que influye determinantemente en las relaciones de grupo como en el caso de la investigación: el rechazo de Roxana por su negativa, y la aceptación de Samanta por su buena disposición al trabajo académico que proviene de arriba.

Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein (1989), quienes explican que en el dominio de las relaciones en una organización los participantes utilizan el poder para conseguir algunos propósitos personales, y en su intento por caracterizar este ejercicio sustenta que el poder constituye el saber con el cual la organización educa a sus miembros y, a su vez, el saber realimenta el poder, José Pérez Segovia (1997) quien habla de la actitud del profesorado ante un cambio que en sí mismo permanece inmodificado, Etzioni Amitai (1993) quien argumenta que el éxito de una organización depende en gran parte de la capacidad de mantener el control de quienes participan en ella, entre otros que hablan del ejercicio del poder, como Lewis Coser (1978), quien explica la presión que ejercen las instituciones voraces.

En el CAPITULO III. LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LAS DOCENTES, explico la formación académica inicial y permanente, la antigüedad en el servicio y experiencia laboral de las docentes, de la organización, el control y las relaciones de poder de una estructura piramidal, los objetivos de formación que se dan de arriba abajo, de la cultura institucional aceptada y definida por las educadoras quienes se mueven con naturalidad en un mundo establecido, de la

vida personal y profesional de las docentes, sus ideas y experiencias, sus interpretaciones, el sentido de sus acciones. Muestro algunas reflexiones en torno a la tendencia de formación tradicionalista y tecnocrática que lleva a las educadoras de esta escuela a reproducir la práctica, los problemas que se desprenden. La formación que responde a demandas de carácter sindical que ayudan a Laura a su deseo de ascender en la pirámide jerárquica de organización docente del nivel preescolar.

En el siguiente apartado muestro la perspectiva del trabajo colegiado, un imaginario construido por el discurso actual, las concepciones de las docentes, la asistencia a los cursos de actualización docente, entendidos por ellas como los espacios para colegiar la práctica, que hacen, para que les sirven, como se sienten: este espacio es visto por ellas como el motor de la escuela, el espacio idóneo para cumplir con una organización, como el lugar del consenso, donde pueden y deben aclarar sus dudas, donde se ponen de acuerdo, comparten y sacan adelante sus obligaciones, como el lugar en donde reflexionan su práctica, evalúan lo que hacen bien y lo que no, en donde cambian lo negativo, aprenden a apreciar a las personas, a valorar su trabajo, a ser más humilde, el lugar donde reconocen sus debilidades y fortalezas, el papel que juegan y lo defienden, pero lo más importante, es visto por ellas como el lugar donde se aceptan y adaptan al nivel de sus compañeras.

En el último apartado de este capítulo, recupero los estilos de participación y actitud de las docentes al interior del trabajo colegiado, sus relaciones y opiniones, muestro cómo la directora apertura las actividades, las dirige, dice la última palabra de acuerdo a lo que ve y sabe, cuida que se lleve a cabo lo que el programa indica, atiende dudas, corrige, recuerda lo que se hacía antes y ahora, quien decide si está bien o mal lo que se habla, y cómo el resto de las educadoras participan según se perciben, unas hablan más, otras menos, cómo cuidan ser aceptadas, siguen la pista, cumplen, se integran, hablan sobre lo que saben, piensan y hacen en razón a lo que se espera de ellas.

En el primer apartado del CAPITULO IV. EL EJERCICIO DEL PODER EN LOS ESPACIOS COLEGIADOS, muestro cómo el capital lingüístico y el manejo del discurso del programa, saber de una docente, que por ser validado por la directora se convierte en un elemento constitutivo, que le da el poder de opinar, decidir y convencer a las compañeras educadoras de lo establecido, el deber ser.

Expongo lo que la directora expresa acerca de su experiencia laboral vivida a través de los años, lo que piensa de los niños, los padres, la familia, la comunidad, sus ideas de innovar la práctica, diciendo qué hacer y cómo hacerlo. Muestro el interés de la directora en la imagen docente, por el lugar que ocupan socialmente, lo que le lleva a exigir y hacer bien su trabajo, a mejorar la escuela, y dar una buena proyección a la comunidad.

En el siguiente apartado muestro el papel de la directora como elemento indispensable en la legitimación del poder de una docente, que por relacionar lo que sabe con el programa, con lo dicho por los representantes del saber es concebida por la directora como una educadora innovadora, comprometida, que sabe lo que hace, por lo que se valida, aprueba, compara, reafirma, pone de ejemplo en sus ideas, sugerencias, conocimiento, dándole un valor, un lugar privilegiado en la escuela, como solicitar su apoyo en lo pedagógico, en lo administrativo, nombrarla secretaria técnica, y por su desempeño hacerle merecedora de la dirección el día del acenso de la directora a una supervisión en alguna de las zonas escolares del nivel preescolar.

En el último apartado de este capítulo, el prestigio de la escuela, muestro cómo la directora y el resto de las educadoras cuidan la buena imagen del Jardín de Niños “Benito Juárez”, cómo cumplen con lo oficialmente establecido, cómo responden a las exigencias institucionales y sociales, cómo se apoyan de diversas instancias y lo hacen evidente para proyectar lo que hacen en bien de la escuela, de la institución, cómo hablan de prestigio de la escuela, de las educadoras, de su organización, que los niños aprendan lo que deben aprender, cómo involucran a

los padres de familia y les muestran lo que les interesa ver y escuchar.

En las CONCLUSIONES, recupero los colegiados escolares, vistos por las educadoras como espacios de formación docente que provienen de una organización estructurada que se da de arriba para llegar a los de abajo, como el espacio que permite a las docentes atender las necesidades de su formación y responder las disposiciones que se estipulan en el programa del nivel preescolar lo que desde su perspectiva hace necesario un orden, una vigilancia, un saber aceptado: el deber ser, lo que convierte a estos espacios formativos en espacios concertados en donde se legitima el poder y lo académico es el pretexto, un hecho que lleva a mantener una realidad establecida por otros y aceptada por las educadoras sin mayor cuestionamiento.

CAPÍTULO I

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 Un intento normativo de coordinar la práctica educativa en el contexto escolar, el inicio de mi preocupación temática.

El interés en la temática de mi investigación surge en el Centro de Desarrollo Infantil No. 2, ubicado en la ciudad de Huejutla Hgo., institución que brinda atención educativa y asistencial a los hijos de las madres trabajadoras de la Secretaría de Educación Pública y que actualmente atiende a doscientos cincuenta niños, cuyas edades oscilan entre cuarenta y cinco días de nacidos, a cinco años, once meses de edad, aproximadamente.

El CenDI, cuenta con una organización que le distingue; con normas, reglas y funciones para cada una de las personas que lo integran. La función que desempeño en la escuela es oficialmente reconocida como jefa de área pedagógica y mi responsabilidad la especifica el manual de organización del centro de desarrollo infantil, en el servicio que brinda esta área⁷, las actividades que se definen en este documento, me permiten apoyar a la dirección en la distribución e integración del personal en los grupos a inicio del ciclo escolar, participar en el diagnóstico de necesidades que los infantes, educadoras y asistentes presentan, intervenir en la actualización y capacitación del grupo pedagógico, orientar a las docentes en la planeación y desarrollo de situaciones didácticas a través de la metodología de proyectos, unidades, talleres, rincones y otros ambientes de aprendizaje que los programas de educación inicial y preescolar proponen.

Entre otras, verificar y promover el uso de los recursos, revisar la documentación en la atención y seguimiento de los niños de cada grupo, organizar, cuidar la utilización y funcionalidad de los horarios de actividades, espacios

⁷ El manual de organización del centro de desarrollo Infantil en el servicio que brinda el área pedagógica, establece la necesidad de trabajar coordinadamente con el personal a cargo, con los técnicos de otras áreas y la dirección de la escuela pues se dice que solo a través de la capacidad organizativa y asesoría permanente, es posible potenciar las acciones educativas en la escuela.

exteriores y materiales comunes. Analizar con los especialistas⁸ del centro, los casos de los niños que presentan dificultades en la adaptación y desarrollo de su conducta para determinar el tipo de atención que requieren, coordinar acciones de comunicación a padres de familia, pláticas, periódico mural, folletos, eventos especiales, asesoría, actualización y supervisión para el seguimiento de las indicaciones dadas por los especialistas.

El área pedagógica del CenDI está integrada por nueve educadoras con grupo, una educadora de inglés, una maestra de música, una educadora responsable de las actividades de educación física, una educadora a cargo de la biblioteca escolar, y dieciocho asistentes educativas distribuidas en las diversas secciones: lactantes, maternal y preescolar, personal con perfil profesional distinto.

Situación que me preocupaba, y llevó a cuestionar: ¿cómo atender profesionalmente la responsabilidad que estipula el manual dirigido a la jefa del área pedagógica?, ¿cómo coordinar el trabajo de educadoras y asistentes educativas adscritas al CenDINo.2 y contribuir en el buen desempeño de sus funciones?, ¿cómo atender las muchas necesidades observadas en el personal y niños de acuerdo a los objetivos planteados en los planes y programas de educación inicial y preescolar?, ¿cómo coordinar la labor educativa y asistencial con los servicios técnicos en atención a niños con necesidades educativas específicas?, ¿cómo atender las necesidades de asesoría y actualización del personal docente en esta escuela?.

Informar y orientar sobre las actividades programadas, revisar los diagnósticos, intentar llegar a acuerdos sobre el trabajo en base a las necesidades que se observan para planear, y evaluar lo que se hace para replantear nuevos objetivos según los programas del nivel, han sido motivo de reunión en el CenDI.

⁸ Los CenDI llaman especialistas a los responsables de las diversas áreas técnicas: médico, psicóloga, trabajadora social, nutrióloga y jefa de área pedagógica.

En dichas reuniones se establecen compromisos, responsabilidades que tiene que ver con horarios y funciones que cada uno realiza en la atención y cuidado de los niños, valores que tienen que ver con el orden, la disciplina, el cumplimiento que a cada uno corresponde. Por el tipo de servicio que brinda la escuela difícilmente se autoriza suspender para realizar una reunión o un taller de actualización, normativamente se llevan a cabo dos horas antes de la salida normal y en este horario el personal cumple cansado y poco dispuesto, con más deseos de retirarse que de participar. En los consejos técnicos consultivos vistos como una normativa más con la que se debe cumplir, comúnmente se abordan temas que obvian las necesidades académicas de la escuela.

La directora coordina la labor de las áreas técnicas, lleva a cabo reuniones con docentes para considerar su punto de vista en ciertas decisiones que se deben tomar en relación a los niños, sin embargo, comúnmente se observa mayor preocupación por cumplir con la responsabilidad administrativa y financiera, situación que dificulta la atención a los problemas existentes en la creación de condiciones necesarias para el trabajo académico, y la detección de necesidades comunes para la elaboración de un proyecto de institución.

De ahí que el proyecto escolar no cumpla su función, cada uno realiza su trabajo, hace un diagnóstico de su grupo, plantea estrategias, les da seguimiento y las evalúa al final del ciclo escolar, sin identificar las problemáticas a nivel escuela, participar de manera conjunta y coordinar su atención. Los proyectos se convierten en un documento administrativo con el que se debe cumplir, cada año se repiten las mismas actividades, la misma información, y los problemas reales que afectan a la escuela persisten. Además del poco tiempo que se tiene para colegiar, se piensa de manera distinta, y la diversidad de ideas que se manifiestan dificulta la toma de acuerdos, lo que muchas veces lleva a que unos cuantos decidan el trabajo a desarrollar en la escuela (Dewey, J. 1916).

Sin embargo, en el ciclo escolar 2001-2002, la Coordinación Estatal de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio, ofertó el curso: “El trabajo colectivo”, una modalidad formativa de los programas de estudio, componentes del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, ProNAP⁹, con valor a Carrera Magisterial¹⁰, una

⁹ La transformación de los planes, programas y materiales de estudio conllevan a la necesidad de transformar las prácticas educativas, y con ello, a la creación de un programa de actualización magisterial que impulsa la puesta en práctica a las modificaciones curriculares y enfoques educativos de la reforma educativa. Así, la formación de los maestros inicia como una de las principales prioridades del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa firmado en Mayo de 1992, por el gobierno federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de los estados de la república, que establecen como propósito fundamental elevar la calidad de la educación pública. Fecha en la cual, a los gobiernos de cada entidad federativa corresponde la dirección de los establecimientos educativos de la Secretaría de Educación Pública bajo todas sus modalidades y tipos, educación preescolar, primaria, secundaria, formación de maestros, incluyendo la educación normal, indígena, especial, y asumen la responsabilidad de integrar un sistema para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación, investigación y motivación al maestro en servicio a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad. El mismo año, inicia un periodo intensivo de actualización llamado Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) y al año siguiente, con el inicio de la renovación de libros de texto gratuitos surge el Programa de Actualización de Maestros (PAM), que define las características básicas del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de educación básica en servicio (ProNAP) creado en 1995, por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de los trabajadores de la educación (SNTE) que establecen las bases de su funcionamiento. Su objetivo inicial impulsar la puesta en práctica de las modificaciones curriculares y enfoques educativos a la Reforma Educativa. Sus componentes Centro de Maestros (C.M.), biblioteca y programas de estudio que adopta diferentes modalidades formativas (Cursos Nacionales y Estatales, Talleres Generales y Estatales) con el propósito de una flexibilidad de la oferta que permitiera a cualquier maestro, directivo, personal de apoyo técnico pedagógico, con independencia de sus condiciones laborales, incorporarse a las tareas de desarrollo profesional y responder a los propósitos educativos generales de educación básica, y a los de cada nivel (preescolar, primaria y secundaria). (SEP, 2003, Pp.3- 34).

¹⁰ Un objetivo central del ANMEB 1992, es revalorar la función del maestro, por considerar es el protagonista de la transformación educativa, quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y es ejemplo de superación personal, de quien, sin su compromiso decidido cualquier intento de reforma se vería frustrado, de aquí que se comprenden seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, carrera magisterial y el aprecio salarial por su trabajo. A fin de dar respuesta a la demanda del SNTE, el gobierno federal y los gobiernos estatales adoptan una medida de especial trascendencia: la creación de Carrera Magisterial (CM), que busca la atención a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. Pp.3- 34. Así, Carrera Magisterial es un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente de la educación básica que se crea con el propósito que los maestros pudieran acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial. En la idea que un sistema educativo de calidad solo se consolidaría creando una nueva institucionalidad que enalteciera el ejercicio y vocación magisterial, a su vez, una educación de calidad contribuiría a valorar mejor la tarea del maestro. (SEP, 1992, p. 14). En el

oferta de actualización a la que asistimos la mayoría de las educadoras del CenDI.

El propósito y contenidos de este curso de actualización¹¹ intentó recuperar el contexto escolar como el espacio para favorecer “el trabajo colectivo”, una cultura de participación docente que nos llevaba a reflexionar nuestras experiencias en el trabajo en equipo, las reuniones de consejo técnico consultivo, las reuniones académicas, los círculos de estudio, los conocimientos, actitudes y valores que debía tener el docente para desempeñar su función en un ambiente colaborativo.

El curso pretendió “implementar el taller como una modalidad del trabajo colectivo” y mediante estos, atender las necesidades de nuestra institución educativa. Las actividades propiciaron la recuperación de condiciones que favorecían u obstaculizaban el desarrollo de este tipo de trabajo, la disposición, el espíritu de servicio, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el sentido de pertenencia, actitudes necesarias de participación docente para el trabajo colectivo. Así, y con la idea de mejorar la calidad educativa se promovió la elaboración y puesta en práctica de un proyecto que habría de seguir la escuela para favorecer estos propósitos.

La Reforma Educativa de los últimos años llevaba al CENDI a una nueva organización en la dimensión técnico pedagógico, a cumplir nuevas exigencias, asumir nuevos compromisos, nuevas responsabilidades, abordar los problemas educativos de forma colegiada y buscar la manera de solucionarlos en la misma escuela. En ese momento el contenido del curso me impacto, lo vi como la forma mágica de resolver los muchos problemas a los que nos enfrentábamos y nos

2001, la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAC), se hace cargo de la dictaminación académica de esta modalidad de cursos para su validez en el Programa de Carrera Magisterial. Pág. 9 -13

¹¹ Los cursos de actualización a partir del ANMEB, pretendían como objetivo principal, transmitir un conocimiento inicial, suficiente y solido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica y proseguir la actualización a través de actividades de concentración, pero en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares. Pág. 13

dimos la tarea de elaborar dicho proyecto.

Tiempo después observé que el trabajo que se realizaba en los diferentes espacios de la escuela continuaba igual, que el proyecto elaborado como producto del análisis y revisión de los contenidos del curso no se llevaba a cabo, sucedía lo mismo que en los Talleres Generales de Actualización¹², parecía que todo el esfuerzo quedaba en el discurso de un momento. Vivíamos una realidad que nos impedía avanzar como equipo de trabajo, ciertos condicionantes se entrecruzan con la práctica que poco o nada tenían que ver con lo que se abordaba en los cursos y talleres generales de actualización, se hablaba de unión y participación en la tarea educativa, pero en la práctica no resultaba.

En los Talleres Generales de Actualización¹³ se abordaban las dificultades de los docentes del nivel preescolar, se decía que no se había logrado avanzar en el aspecto educativo, que los niños no desarrollaban su capacidad para pensar, crear y decidir por el aprendizaje tradicional, mecánico y poco reflexivo de una enseñanza no acorde a las exigencias actuales. De la necesidad de continuar

¹² Los Talleres Generales de Actualización son otra modalidad formativa de los programas de estudio componentes del ProNAP, que se crean en 1994, posterior a los cursos emergentes de actualización, y tienden a mejorar progresivamente el grado de competencias didácticas del conjunto de profesores de educación básica. Se realizan a inicio del ciclo escolar con la posibilidad de llevar a cabo al menos una actividad organizada y estructurada de actualización al año. Tienen efecto en las escuelas o en las zonas escolares. Los profesores se agrupan por nivel en el caso de educación preescolar, por grado en el caso de la primaria y por asignatura en el de secundaria, también participan en ellos los directivos escolares y el personal de apoyo técnico pedagógico adscrito a las zonas escolares. Cada maestro recibe una guía que le permite conocer los contenidos a trabajar y la propuesta de organización para el taller. Su propósito, evitar la distorsionadora "cascada", fomentar el trabajo colectivo para analizar, reflexionar y planear conjuntamente actividades destinadas al aula, y el uso de la lectura y la escritura, además de fortalecer la reflexión, el análisis de problemáticas escolares, y profundizar en el conocimiento de los recursos educativos, obtener de forma inmediata un producto aplicable en el aula, un plan de clase, el diseño de una estrategia didáctica, e incidir en la calidad de la educación de cada una de las escuelas. (SEP, 2003, Pp. 7)

¹³ Los Talleres Generales de Actualización eran en el momento, la opción básica de actualización para todos los maestros, se constituían como el espacio de trabajo académica para la reflexión de los profesores en torno a una problemática educativa común, y en base en ello, establecer acuerdos sobre las acciones a desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula, en su propósito de detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo, profundizar en el conocimiento de su materia educativa, generar estrategias didácticas y planes de clase, y a partir de todo ello, conocer mejor los contenidos educativos y enfoques pedagógicos.

nuestra formación en cursos y talleres generales de actualización docente que ayudaran a transformar las prácticas, a asumir un mayor compromiso académico con la participación de los supervisores, directores y apoyos técnicos de las zonas escolares que ayudaran a profundizar en el diagnóstico, a detectar las dificultades de los niños, de los docentes, y atenderlas en una trayectoria de seguimiento y acción colectiva que permitieran avanzar y resolver los problemas de la escuela.

Lo anterior en un proceso que llevara a la academia docente a comprender los propósitos y fundamentos del nuevo Programa de Educación Preescolar 2004 basado en el desarrollo de competencias¹⁴, que se comenzó a operatizar en el

¹⁴ El Programa de Educación Preescolar 2004, reconoce los rasgos positivos del nivel educativo y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar. La renovación curricular tiene como finalidades principales contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños en el reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, y establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumno debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo que contribuye a una mejor atención de la diversidad en el aula. Además busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales; pues es quien establece el ambiente, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permita avanzar en el desarrollo de competencias. Pp.8 Sin embargo, el programa que entra en vigor en este ciclo escolar establece que la formación de los niños no es solo responsabilidad de la educadora, se trata de una tarea compartida entre el colectivo docente de la escuela, lo que hace necesario revisar su organización y funcionamiento que influye en el proceso educativo: prioridades reales de la escuela, cumplimiento de las responsabilidades profesionales, relación entre el personal docente, ejercicio de la función directiva, uso del tiempo escolar, y la relación que se establece con las familias de los alumnos (formas de comunicación, tipo de acciones en las que se les involucra, orientaciones que se les ofrece, la revisión periódica de las condiciones, la organización y el uso de los espacios escolares. Pone énfasis en el análisis sistemático y periódico que el equipo docente, coordinado por la dirección de la escuela y la supervisión de zona, realice respecto al proceso y los resultados educativos, constatar los avances de cada grupo, identificar casos de niñas y niños que requieren atención específica, compartir experiencias exitosas, y valorar la eficacia de las estrategias docentes. Transformar la gestión escolar mediante la toma de decisiones que lleven a fortalecer acciones que funcionen, suprimir o cambiar formas de trabajo que no son eficaces y diseñar nuevos tiempos de acciones. Decisiones basadas en la evaluación interna (en la cual la evaluación del aprendizaje es el punto de partida) y en la reflexión individual y colectiva, son las herramientas para integrar un plan de mejoramiento educativo en cada escuela. (SEP, 2004, Pp.134) Que en la evaluación del aprendizaje y de otros aspectos de la vida escolar se integre la opinión de los principales destinatarios del servicio educativo (niñas, niños, madres y padres de familia) y la de los colegas (docentes de otros grupos, de educación física, música, especialistas de apoyo), que cada uno aporte puntos de vista desde el lugar que ocupa en el proceso; así las conclusiones obtenidas en la evaluación puedan ser objetivas, más cercanas a la realidad. (SEP, 2004, Pp.13) Entre las funciones centrales de las autoridades escolares (dirección de escuela o supervisión de zona) se encuentran:

CenDI, con la puesta en práctica de una reforma curricular que continuo su curso en secundaria (2006), posteriormente en primaria (2009), dando surgimiento al Plan de estudios para la Educación Básica 2011¹⁵, y en nuestro nivel educativo al actual Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar¹⁶ que entro en vigor en el mismo año, y hace patente mi preocupación

asegurar las condiciones para el desarrollo adecuado del trabajo educativo, coordinar el trabajo docente en torno a los propósitos fundamentales y promover la colaboración profesional. La base para que el personal directivo colabore en la evaluación es el conocimiento profundo de los propósitos del programa educativo, así como de sus implicaciones en el aprendizaje de los niños y en la práctica docente.(SEP, 2004, Pp. 13-136)

¹⁵ En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la educación básica de nuestro país, la administración federal desarrolla una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que ofrece la articulación en el diseño del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca al centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los Estándares curriculares establecidos por periodos escolares y favorece el desarrollo de competencias que les permita alcanzar el perfil de egresos de la educación básica. Así, la RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación Básica, que inicio en 2004 con la reforma de educación Preescolar, continuo en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la educación primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes: El Plan de estudios 2011, que busca de todos un compromiso mayor, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo. Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo; docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los Programas de estudio. Entre los principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011, se encuentra: trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, que considera el trabajo inclusivo, la definición de metas comunes, el liderazgo compartido, intercambio de recursos, el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, entornos presenciales, virtuales, tiempo real y asincrónico. Evaluar para aprender, que desde un enfoque formativo busca que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes, por tanto el docente debe compartir con la comunidad lo que espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Lo que brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje. En los fundamentos de este tipo de evaluación, las estrategias e instrumentos que deben usarse para la obtención de evidencias se encuentran los proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemas y alternativas de solución. Reorientar el liderazgo, que implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el dialogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos, mantener una relación de colegas que, además de contribuir a la administración eficaz de la organización produzca cambios necesario y útiles. Desde una perspectiva que requiere un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, lo que hace necesario impulsar la creatividad colectiva, la visión de futuro, innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, la promoción del trabajo colectivo, la asesoría y la orientación. Entre otros principios y fundamentos que hacen referencia a la necesidad de "trabajar en colegiado".(SEP 2011. Pp.10-41) Plan de estudios 2011

¹⁶ El Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Preescolar, que la Secretaria de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en

manos de las educadoras, tiene la certeza de orientar el trabajo en el aula, y que a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos realice un autodiagnóstico que apoye y promueva sus necesidades para la profesionalización docente. Pág.7 La guía hace énfasis en la reflexión individual y colectiva del personal docente y directivo, en la revisión exhaustiva de los nuevos enfoques, la discusión colegiada y la puesta en práctica de las sugerencias planteadas. Pág. 92 El proceso de consolidación de la Reforma destaca la articulación de los programas, los libros de texto, el desarrollo de materiales educativos digitales, y la consolidación de los portales educativos como espacio de comunicación, intercambio y colaboración en red, así como la generalización de los procesos de alta especialización docente en los que será imprescindible su participación. Considera que el desarrollo de una competencia es el resultado de la intervención de todos los docentes que participan en la educación básica, lo que hace necesario un proceso de diálogo y colaboración entre los docentes de estos niveles educativos, a fin de compartir criterios e intercambiar ideas y reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sobre las formas colectivas de intervención que pueden realizarse para contribuir al logro educativo. El diseño de una actividad o de una secuencia de actividades requiere del intercambio de reflexiones y prácticas entre pares que favorezca la puesta en común del enfoque y la unificación de criterios para la evaluación. Pág.97 Para que el trabajo colaborativo sea funcional, inclusivo, entendiendo desde la diversidad, debe orientar acciones para la convivencia y construcción colectiva, promover prácticas de trabajo colegiado entre los maestros para enriquecer su práctica a través del intercambio entre pares, compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de soluciones en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción colectiva en la implementación de los programas de estudio. Es a través del intercambio entre pares en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, que reglas de convivencia requieren, como expresar sus ideas para reconstruir las propias, esto favorecerá el desarrollo de sus competencias en colectivo. El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el respeto a la organización escolar. Pág. 101 La tecnología de la información y de la comunicación tiene un impacto importante, delinea la idea de una sociedad de la información. Este enfoque centra su atención en el manejo, procesamiento y la posibilidad de compartir información. Los organismos internacionales como CEPAL y la UNESCO, ponen énfasis en la responsabilidad de los estados nacionales en propiciar la transformación de la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento. La sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos; en cambio, la sociedad del conocimiento pone énfasis en la diversidad cultural y lingüística; en las diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la construcción de las sociedades, la cual se ve influida en el progreso científico y técnico moderno. Bajo este paradigma, el sistema educativo considera el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes, que sean susceptibles de adquirirse durante su formación académica. De esta manera, las TIC apoyaran al profesor en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y conectados, que permitan a estudiantes y maestros: manifestar sus ideas y conceptos; discutirlos y enriquecerlos a través de las redes sociales. Para acercar estas posibilidades a las escuelas de educación básica, se creó la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT), que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”. Para lograr este objetivo, la Secretaria de Educación

en la temática: los colegiados escolares.

La reforma educativa de la educación básica, política del sistema educativo actual que conlleva a la renovación curricular de los programas de estudio, a nuevos enfoques, a cambios académicos en la escuela, reitera la necesidad de una actualización y profesionalización de la práctica docente, a colegiar la práctica para aprender más, a compartir experiencias, reconocer dificultades y atenderlas en, y con el colectivo escolar para contribuir al perfil de egreso del niño preescolar. Este escenario demanda a las educadoras un mayor compromiso de reflexión individual y colectiva, de participar en la elaboración de un diagnóstico que permita identificar las necesidades prioritarias de la escuela, planear y evaluar acciones con la

Pública genera nuevos tipos de materiales educativos y plataformas tecnológicas. Pág. 102 y 103 Portales HDT: Portal federal, estatal, local o de aula. Herramientas de trabajo colaborativo y de comunicación disponibles en los portales HDT: Blogs, Foros. Wikis, que se usen con fines educativos, entre otros, en el acompañamiento para la conectividad, crear redes de aprendizaje donde las comunidades educativas intercambien información en función de sus avances en el uso educativo de las TIC y el desarrollo de habilidades digitales. 113 y 114 lo que demanda que docentes y directivos se certifiquen para que actúen como equipos de trabajo, que hagan uso de trabajo colegiado y de otras formas de colaboración que les permita abandonar el enfoque de trabajo solitario y hacer frente a la tarea educativa a partir de la cooperación con los colegas, a efecto de aprender unos de otros, resolver problemas conjuntamente, realizar tareas de planeación didáctica y de evaluación conjunta, aplicando sus competencias en TIC y todos los recursos disponibles para mejorar sus estrategias de enseñanza. Pág. 113 De aquí, que la Subsecretaría de Educación Básica define una estrategia para la formación y certificación docente en el uso efectivo de la tecnología de la información y la comunicación en el aula, con el fin de avanzar en la consolidación de la estrategia Habilidades Digitales para todos (HDT). Así, se constituye el comité de Gestión por Competencias de Habilidades Digitales en procesos de aprendizaje, a través del cual se impulsa, entre otros, el estándar de competencias EC0121 “Elaboración de proyectos de aprendizaje integrando el uso de las TIC” Un proceso de formación y evaluación flexible, con centros y sesiones de formación en contraturno, sabatinos, entre otros según se requiera. Las instituciones que participan son seleccionadas a nivel estatal, sensibles a las necesidades de los docentes involucrados. La estrategia operativa (planeación y logística) la definen las autoridades educativas estatales que son quienes conocen la dinámica escolar. Las convocatorias son organizadas por las autoridades educativas estatales, a fin de que sean ordenadas, planeadas y den oportunidad a los docentes de participar en el momento que es correspondiente. Los docentes obtendrán mayor información sobre esta estrategia con sus autoridades educativas estatales quienes los orientarán y les proporcionarán los requerimientos establecidos. También podrán consultar el portal federal de HDT. SEP (2011), Pp. 117 y 118. PEP 2011

pretensión de desarrollar las capacidades necesarias en la vida de los niños.

En este contexto, las docentes del CenDI ponen en práctica su habilidad de leer, observar y registrar lo más significativo, expresan algunas dudas, hablan entre compañeras, preguntan en la espera de una solución a los problemas que enfrentan. Situación que lleva a la búsqueda de mejores y mayores oportunidades para reunirnos e intercambiar en colegiado nuevas ideas, pensamientos, experiencias, formas de entender el programa, a ponernos de acuerdo para planear y llevar a los niños del CenDI a desarrollar las competencias y poner en práctica los enfoques del nuevo programa de educación preescolar y la actual reforma educativa. Sin embargo, los acuerdos planeados continúan sin funcionar en la práctica.

En este proceso, el Centros de Maestros acompaña al colectivo con trayectorias de actualización docente para la construcción de acciones de un trabajo colaborativo y el CenDI pretende abordar el proyecto escolar de manera distinta, no como el documento administrativo que únicamente informa las actividades realizadas en base a la función de cada integrante, más bien como la forma de involucrarnos todos en las necesidades de la escuela, y los esfuerzos fueron vanos, siempre hubo asuntos más importantes que atender y por la falta de tiempo para reunirnos y participar en colectivo, cada uno terminó en lo suyo. Por otro lado, las reuniones técnicas pedagógicas organizadas por el nivel de Educación Inicial en donde se comparten experiencias sobre la labor educativa, me permitía entender que lo vivido en la escuela era parte de los problemas de los CenDI, y en sus manos no estaba la solución.

Me pregunté entonces: ¿qué hacer ante los problemas que se viven en la escuela?, ¿qué pasa?, ¿por qué los colegiados escolares no funcionan?, ¿Por qué la dificultad para trabajar en colectivo?, ¿por qué el personal docente se nota tan poco dispuesto a participar?, ¿por qué se dificulta opinar y llegar acuerdos?, ¿por qué se cumple con el producto de un curso de actualización, una reunión o un

proyecto de trabajo colectivo, sin llevarse a cabo?. Y de esta manera fui en la búsqueda de respuestas a mis cuestionamientos, la dificultad, lo que quería estudiar, resolver o averiguar, explorar o explicar, como lo dice Sánchez Puentes (1993, p. 3) en sus reflexiones sobre la didáctica de la problematización en el campo de la educación, lo que me motivó a estudiar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa y vincular la docencia con la investigación, en un proceso de clarificación y entendimiento de mi realidad.

1. 2. La investigación educativa desde una perspectiva cualitativa, una forma diferente de estudiar la realidad.

Interesada en mi preparación profesional, acudí a la oficina de la UPN, en donde me informaron que uno de los requisitos para ingresar a esta institución educativa, consistía en realizar un anteproyecto de investigación sobre una problemática de la escuela, sin más, pensé en “EL TRABAJO COLEGIADO”, y apoyada en mi experiencia en la elaboración de propuestas de intervención pedagógicas, intenté recuperar mis preocupaciones y angustias en relación a la temática y a lo vivido al interior de mi contexto escolar.

El análisis crítico de los aportes teóricos metodológicos revisados en el curso propedéutico, me permitieron desde un primer momento, mirar de manera diferente los problemas de la escuela, reconocí que era la exigencia institucional con perspectiva positivista, la que me había llevado a la necesidad de colegiar la práctica, que mi prioridad era cumplir con lo establecido, la norma, las reglas constituidas por otros, paradigma ligado a intermedios o expertos, estar a la espera de lo dado. Deseaba que los demás compartieran conmigo mi preocupación, mi angustia, me apoyaran y orientaran para lograr un colectivo participativo que atendiera las necesidades de la escuela y responder así, a lo establecido en el programa de nuestro nivel, a lo que tanto se discursaban en los cursos y talleres de la actual Reforma Educativa.

Comprendí que hablar de trabajo colegiado, no era una tarea sencilla que se pudiera resolver a través de un proyecto de intervención, producto de un curso estatal de actualización docente, para una posible intervención, sería necesario un estudio más reflexivo de mi realidad, observar detenidamente los sucesos sociales para descubrir e interpretar el entramado que repercutía en el intento de colegiar la práctica en la escuela, estudio que hacía necesario un cambio de paradigmas, la investigación educativa desde una perspectiva cualitativa, una tarea para muchos complicada, difícil de hacer, que requería de habilidades y capacidades para “lograr y asegurar la obtención de la situación real de las personas a las que se investiga”(Álvarez, 2005, p. 13), una investigación con interrogantes y respuestas que llevaran a comprender e interpretar la realidad que se estudiaba.

Trabajo que requería de un esfuerzo serio, de una actividad reflexiva, analítica, crítica del sujeto investigador y me pregunté: ¿quién más que el propio maestro para investigar su práctica, observar de cerca los problemas que día con día se viven en la escuela, detectar las dificultades que obstaculizan el trabajo y buscar los procedimientos que le ayuden a descubrir lo que afecta su labor?.

El curso propedéutico me permitió comprender que la investigación cualitativa sería la eficaz en el estudio, comprensión y explicación de lo que tanto deseaba, para lo cual, sería necesario poner en práctica algunos elementos que la caracterizan: ser parte de la realidad para observar, descubrir y explicar con la aplicación de un conocimiento sistemático, un procedimiento de rigor para examinar los fenómenos, los hechos, los sujetos y estudiar la realidad desde afuera, con la idea de develar el sentido y significado que los nativos le daban al trabajo colegiado, tema de mi interés.

Desde estos aportes y sin entender la importancia de la implicación en la investigación cualitativa, que en ideas de Taylor, S. significa, “estar íntimamente ligado al objeto de estudio”, es decir; estudiar escenarios con una “directa participación personal o profesional” (Taylor S., 1992), ni entender lo difícil que me

resultaría desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente, pretendí construir la realidad en torno a sucesos importantes:

¿Quiénes serían los principales actores de este estudio?, ¿qué los identificaba?, ¿cuáles eran sus antecedentes personales, su formación profesional, su historia laboral y cómo influían en sus relaciones?, ¿qué pensaban acerca de la escuela, los cambios educativos y la política que los originaba?, ¿cómo conceptualizaban el aprendizaje?, ¿cómo se organizaban, quiénes participaban y cómo se involucraban en el trabajo de la escuela?, ¿cómo se llevan a cabo los talleres y colegiados en la escuela?, ¿qué sentido le daban las educadoras?, ¿cuál era la participación de otros agentes educativos que tenían que ver con la organización y la actualización docente?, ¿qué pensaban de la actualización?, ¿cómo se llevaban en la práctica los contenidos que se abordan y qué impacto o actitud mostraban los docentes y los niños en lo que se enseñaba y aprendía?.

Estas y muchas otras preguntas surgían en mi mente, pensaba entonces que cualquier cosa que tuviera relación con los colegiados era un tema potencial para un estudio cualitativo, además consideraba que estos planteamientos me ayudarían a explicar la conformación social, ideológica, laboral, cultural, económica de los involucrados en el tema de mi investigación y hacer una observación, una descripción detallada y precisa de los hechos me permitirían entender lo que pasaba, cómo actuaban y se movían los sujetos a partir de lo que acontecía en su realidad, ejercicio que “reduciría” y “eliminaría” la subjetividad del investigador (Filloux, 1993, p.37), según las ciencias humanas en las que se encuentra la ciencia de la educación.

Reconocí entonces, que el proceso de la investigación cualitativa me permitiría entender la organización y funcionamiento de los colegiados docentes en un CenDI, la política educativa que los sustentaba, sus fines educativos, a quiénes servía, qué pensaban los involucrados, cómo se relacionaban, y que en el intento

de reconstruir la realidad objetiva, sería necesario llevar a cabo algunas entrevistas que permitieran recuperar datos para su análisis, tarea de un investigador cualitativo con mentalidad abierta, reflexiva, crítica de la totalidad para llegar a la especificidad de los docentes y hacer una descripción viva de aquello que se observa. Investigación que me llevaría de un conocimiento común al científico, a fundamentar la interpretación y explicación de los hechos, pues como lo explica Sánchez Puentes (1993) “la teoría y la práctica están demasiado unidas para separarlas” (p. 64), posturas y enfoques que sustentan el estudio de una problemática que permite la comprensión de la realidad.

Lo anterior me llevó a comprender que para dar contenido, interpretación y significado al tema de investigación requería de una formación como investigador, usar “un lenguaje cualitativo de experiencia” (Eisner W., 1998, p. 43) que me llevara a explicar de manera clara los hechos observados, a escribir con emoción, sentido y significado en el intento de acercarme a los fenómenos ocurridos, a tener cuidado en el acento interpretativo pues al expresar la realidad cada persona le pone un sello particular a sus escritos.

Comprendí que en la investigación tendría que construir todo argumento en relación a los sujetos, observar de cerca los componentes que intervienen en este sentido, describir lo que ocurre, aprender “sobre lo que es importante en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (Taylor S., 1992, p. 115), conocer el modo en que realmente ellos ven las cosas, para lo cual tendría que aprender a identificarme con los informantes, compartir sus experiencias, sufrimientos, goces, a distanciarme de los sentimientos subjetivos que equivale, negarse a asumir el rol de la otra persona, ver las cosas desde el punto de vista del investigador, y lograr hacer comentarios desde sus propios sentimientos, interpretaciones, intuiciones preconcepciones, me pregunte entonces: ¿sería conveniente realizar la investigación en el CenDI?, ¿cómo establecer un distanciamiento de los sujetos con quien estaba tan directamente implicada?.

El proceso de mi formación, me llevó a entender que en la investigación cualitativa, las fuentes y las formas tienen un gran valor, que de ello dependería la direccionalidad del estudio, el carácter interpretativo en la investigación que trata de justificar aquello de lo que se ha informado, ideas que me ayudaron a reformar el planteamiento de algunas preguntas: ¿cuál es la intención y el sentido del Estado de actualizar a los maestros de nuestro nivel en el trabajo colectivo?, ¿por qué y para qué estos cursos, si no estamos preparados para ello?, ¿qué importancia tienen los colegiados para las autoridades educativas?, ¿para qué y para quiénes se realizan los colegiados?, ¿cómo influye la formación docente en el trabajo colegiado?, ¿quiénes y cómo se promueven los colegiados?, ¿cómo conceptualizan los colegiados las docentes?

Entendí que la investigación cualitativa me llevaría a evitar el uso de conceptos a los que estaba comúnmente acostumbrada, a emitir juicios sin conocimiento profundo, que para explicar lo que pensaban los sujetos investigados, sería necesario partir del lugar de los hechos, usar nociones que dieran sentido a los términos, descubrir las formas en que eran utilizadas las palabras extrañas.

Así, el proceso de reflexión y cuestionamiento en función de los hechos observables me permitiría plantear el problema de estudio y pensar en la forma de proceder en la investigación, los supuestos, las estrategias, las acciones a emprender, precisar el propósito de la investigación para alcanzar el objetivo propuesto. Ideas que me llevaron a replantear nuevas interrogantes a mi preocupación temática sobre los colegiados escolares: ¿Por qué las educadoras aceptaban sin problema toda indicación, estructura y metodología dada?, ¿Por qué demostraban una actitud de desagrado cuando se les pedía diseñar, crear, pensar nuevas formas de enseñar?, ¿cómo influía la formación docente en el trabajo colegiado?, ¿por qué se les dificultaba dar más tiempo al trabajo?, ¿cuáles eran las condiciones de la escuela en el trabajo colegiado?, ¿cómo repercutía la organización y el funcionamiento de un CenDI en el trabajo colegiado?

Los cuestionamientos surgidos en el proceso de la problematización, me permitieron avanzar hacia una clarificación gradual y progresiva al objeto de estudio (Sánchez, P. 1993, p.5), y definir con mayor lucidez y precisión el problema de la investigación: ¿qué sentido le dan las educadoras del CenDI No.2 a los colegiados escolares a partir de la actual reforma educativa?. Una pregunta que me permitió darle ubicación, dirección y sentido a la temática de mi objeto de estudio, hacer un análisis con mayor profundidad del sistema y proceso educativo, del qué y cómo estamos realizando nuestro trabajo en la escuela, y explicar el actuar de los sujetos del colectivo escolar¹⁷.

La problemática de investigación surge en la necesidad de colegiar la práctica e intervención educativa del equipo pedagógico del Centro de Desarrollo Infantil No. 2, institución infantil que se localiza en el kilómetro 215 de la carretera México Tampico en la ciudad de Huejutla, Hgo., con la idea de compartir ideas, saberes y experiencias docentes que llevaran a diseñar acciones encaminadas a mejorar los ambientes de aprendizaje en la atención y desarrollo integral de los niños de educación inicial. Esta idea me llevo al siguiente objetivo: conocer cómo se trabajan los colegiados escolares en una institución que atiende a niños pequeños, y más específicamente a reconocer los factores que intervienen en el desarrollo y sentido que le dan las educadoras a la práctica colegiada.

La sistematización de la información es a partir de la triangulación de los datos, es decir, la realización de un análisis constante de los datos empíricos o de campo, y la construcción de la interpretación que de los sujetos investigados se va

¹⁷ Esta investigación la ubico en el área temática: Sujetos de la educación del COMIE “se relaciona con estudios que toman como unidad de análisis al sujeto individual o colectivo, enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida, sus experiencias en torno a la transmisión y apropiación del conocimiento, sus perspectivas e identidades como actores de la educación, sus procesos de socialización así como los de la génesis, evolución y reproducción de grupos e instituciones en los que participa”. (Tríptico Coloquio Estatal de la MECPE “La construcción de la tesis” Comité de Posgrado de la universidad pedagógica Nacional Hidalgo. 04 de febrero de 2017).

manifestando, reconocido este proceso como: la doble hermenéutica, la interpretación de las interpretaciones que realizaron los sujetos con respecto a la temática investigada.

Durante el proceso de mi formación en la maestría comprendí, que la institución educativa forma parte de un sistema de dominación y control, de un “*bloque hegemónico*” que amalgama a todas las clases sociales, “*las educa*” para que vivan su sometimiento y la supremacía de las clases dominantes como algo natural y conveniente que inhibe su potencial revolucionaria, idea que significa “la obtención de una hegemonía ideológica como condición indispensable para el mantenimiento del poder” (Miranda G., 2006, p. 33), proceso que nos lleva a hacer las cosas sin reflexionar, sin una valoración e interpretación de lo que pasa, de lo que se dice, de lo que se piensa y se actúa, tarea del maestro innovador que implica un análisis profundo de la práctica, de las acciones de los sujetos, de los factores económicos, políticos, sociales que se entrecruzan en nuestra labor, que hace posible reconocer los problemas que nos anteceden y limitan enormemente las reformas educativas que se discursan en la búsqueda de un cambio.

El curso introducción a la investigación educativa, me brindó algunos elementos epistémicos, fundamentos, métodos científicos útiles en el proceso de la investigación cualitativa, aquella que me llevaría a comprender la realidad de mi práctica educativa. Así, recuperé el método etnográfico que privilegia el dato cualitativo, con la mirada epistémica del enfoque hermenéutico y fenomenológico y por los fundamentos que las sostienen me posibilitaron conocer, reflexionar e interpretar más profundamente el problema de mi investigación: el trabajo colegiado.

Como ya lo exprese, en el CenDI comúnmente la acción colectiva se daba desde un paradigma institucional ligada a intermediarios o expertos en los que se estaba a la espera de lo dado, lo establecido, producto del mundo de la pseudoconcreción, en el que “la realidad se manifiesta como un mundo de medios,

finés, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerlas” (KosikK., 1985, p. 84), mundo común, cosificado, lleno de cosas, de símbolos que el hombre ve de manera natural, lo que cree que es y da por hecho, un mundo en el que muchos nos movemos para satisfacer nuestras múltiples necesidades personales, un mundo del que hoy, soy consciente, formo parte.

Una realidad en la que día a día se vivencia conocimientos, valores, costumbres, con un lenguaje en el que el individuo “crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenomenológico de la realidad” (Kosik, 1985, p. 84), lo que se aprende y se reproduce a través de las mismas acciones sin una comprensión de la realidad, lo que permitiría dar un uso distinto a las cosas para lo cual fueron creadas.

Desde mi experiencia, la organización jerárquica conlleva a una relación vertical, al mundo de las formas fenomenológicas que Kosik se fundamenta en Marx, sustenta es una clara evidencia de las diferencias sociales, la práctica fragmentada en la división del trabajo, que determinan la actividad práctica y pensamiento del individuo quien acepta el mundo físico y social tal cual es, las acciones de un mundo hecho, determinado al que corresponde cada uno y en el que nos desenvolvemos con naturalidad y confianza.

En la escuela era notorio observar quien mandaba y decidía por los otros, quien recibía y ejecutaba órdenes, todos y cada una de las personas desempeñamos un rol, una función oficial que de manera escrita manifiesta y delimitan nuestro actuar cotidiano; desde el director, hasta el personal de apoyo y mantenimiento de la escuela, padres de familia y niños, lo que parecía ser un mundo normal, un mundo regido por verdades aparentemente acabadas, mundo del traficar y manipular, de prácticas ideológicas, creencias, costumbres y tradiciones sociales transmitidas que mantienen un mundo estático, de representaciones comunes, hacer todos los días lo mismo para lo mismo, un

mundo de aceptación de ambientes y formas de vida acorde al nivel social al que se pertenece, sin una crítica o reflexión de la realidad.

Lo que desde mi parecer, limita una relación horizontal de comunicación y confianza entre los sujetos que participan en un colegiado, “la apertura y no la autoridad, la dignidad contra todo lo que humilla y deshumaniza” (Valenzuela F., 2006), la búsqueda por la innovación y la creatividad, en el sentido de caracterizar a los colectivos como organizaciones flexibles, autónomas de toda organización exterior (RAMIS; 2000).

Lo anterior me inquietaba, me llevaba a preguntar más: ¿qué había en realidad sobre los problemas que se presentaban en el trabajo colegiado?, ¿qué se sabía y qué se pensaba de estos?, ¿qué sentido les daba la escuela?, ¿qué otros hechos se manifestaban que no había observado tan claramente?, ¿qué se ocultaba en las actitudes del personal?

Recuperé a Kosik, quien expresa que la esencia, lo oculto, lo que hay detrás, se manifiesta en el fenómeno que revela lo que en realidad se quiere y para descubrir lo hace necesario una investigación que implica una actividad especial “caracterizada como esfuerzo sistemático y crítico tendiente a captar la cosa misma, la estructura oculta de las cosas, y descubrir el modo de ser del existente”(Kosik K.,1985, p. 86), una actividad que requiere poseer cierta conciencia de que existe una verdad que no se deja ver tan fácilmente en el actuar de las personas, hay que hacer un rodeo, un esfuerzo por descubrir lo que hay detrás de las actitudes de las personas, observar los sucesos, describir lo que pasa, lo que se presenta, lo que está allí en relación con el mundo físico y social, pues la comprensión de las actitudes, del comportamiento del individuo, permitirá descubrir, dar sentido a su forma de pensar, sentir y creer.

Así, “indagar y describir como se manifiesta esta cosa en dicho fenómeno, y también como se oculta al mismo tiempo” (Kosik K., 1985, p. 86), significa llegar al

concepto de la cosa, conocer su estructura, descomponerla, separar el fenómeno de la esencia, es decir, hacer un desdoblamiento de la realidad en lo esencial y lo secundario, lo que permitirá entender los hechos, lo que está allí, lo que se ve del mundo social y lo que se quiere de manera interna, porque a simple vista el fenómeno se manifiesta inmediatamente como en los colegiados de la escuela en donde observaba actitudes de apatía, aburrimiento, conformismo, en cambio “la esencia” o “*la cosa misma*”, entendido como “lo oculto”, requería de esfuerzos y rodeos para captarla pues se oculta a la percepción inmediata de otros.

Actividad que desde mi apreciación requería de una formación, de una preparación, de conocimientos, teorías, paradigmas que desde diversas perspectivas permitieran sustentar estos argumentos, así y en reconocimiento a los hombres que a través de la historia han contribuido al campo científico y que ayudan a continuar avanzando, consideré los aportes de la hermenéutica de corte ricoeuriano¹⁸ lo que permitiría la interpretación de los comportamientos de los sujetos investigados, sin olvidar que a pesar de ser una disciplina de las ciencias sociales encargada del estudio subjetivo de la conducta humana, sería difícil entender y explicarla realidad investigada.

No obstante y con los aportes de Rossy Prieto, esto lo lograría si durante la investigación y en mi intento por comprender, me limitaba a explicar los fenómenos sociales sujetos a las circunstancias, planteamientos apoyados en los pensamientos de Weber, quien habla de la comprensión del sujeto investigado, del fenómeno y explica que para comprender las condiciones del evento hay que recuperar todos los factores sociales que le rodean e interpretar la problemática

¹⁸ La hermenéutica de corte ricoeuriano que abarca el discurso o texto “es una hermenéutica del símbolo, del enunciado y del discurso o texto completo, en el que encuentra sentido como totalidad abierta y con relación al cual debe operarse la verificación contextualizada que remite a una verdad contextual, como es la del sujeto humano en su proceso” la explicación busca la verdad en los enunciados tiene un aspecto semántico dentro del contexto, del discurso o texto, consta de palabras y de acciones, esta mediatizada por la reflexión, la explicación se relaciona con la comprensión y lo científico con lo histórico. En el sentido interpretativo habla de la traducción de un lenguaje, de una distinción entre causas y motivos. Las primeras brindan la explicación de las conductas y las segundas la comprensión de las mismas.

desde cada individuo, las condiciones que lo originaban, estar atenta a los hechos vividos en la práctica cotidiana, lo que pasaba en las relaciones que guardaban los diversos factores con el problema, valorar la realidad, sin tratar de calificar o enjuiciar los hechos, más bien en el sentido de comprender e interpretar el significado de la acción social, vista desde lo individual de cada sujeto, qué hacían, cómo se comportaban, de qué platicaban, proceso en el que todo gesto, movimiento, palabra sería importante en el conocimiento de lo manifiesto e interpretar lo subjetivo, lo interior, lo que pensaban las personas que conformaban el colectivo escolar, y obtener los elementos necesarios para entender la práctica, explicarla y posteriormente contribuir a mejorarla en este sentido.

Desde esta concepción analítica recuperé a Paul Ricoeur, contemporáneo de la perspectiva histórica social quien propone una hermenéutica que estudia los hechos pasados para comprender las acciones de hoy, pues señala que la hermenéutica científica de enfoque interpretativo “alcanza la explicación comprendida como: comprensión de las causas de la conducta y de la estructura psíquica del ser humano” (Beuchot M., 1987, p.52), busca la verdad en el contexto, el lugar, el tiempo en que suceden los hechos, las acciones, en la que se habrá de intentar narrar la historia, describirla, explicarla en el sentido interpretativo, en una corriente epistémico humanística que permita un ir y venir entre lo que se observa y lo que dice la teoría.

Sin olvidar que la ciencia se construye y nosotros los maestros precisamos de hacer el esfuerzo por contribuir a favorecer un capital científico con nuestros propios argumentos, sin repetir teorías que acumulan conocimientos aceptados, “que asegura un poder, sobre los mecanismos constitutivos del campo” (Bourdieu, 1997, p. 96), que se encargan de mantener, manipular, convencer, reprimir la acción crítica e innovadora de conocimientos que propician un cambio del mundo social existente, reflexionar que “lo dado” no es perdurable en la medida en que lo cuestionamos.

Comprendí a través de Ricoeur la importancia de la interpretación, del símbolo y el lenguaje, la tendencia analítica de la hermenéutica y la fenomenológica, la importancia del significado y el valor de las palabras, la necesidad de contextualizar el lenguaje, de conocer el mundo vivido de los sujetos, el ambiente familiar, escolar, social, que prevé al individuo de ciertos símbolos que van formando parte de su realidad.

Entendí que la fenomenología por su enfoque me permitiría interpretar los fenómenos sociales, el actuar humano, en una dialéctica interna del espíritu que presenta las formas de conciencia hasta llegar al saber absoluto, con el cuidado en el estudio del lenguaje, de las palabras que se utilizan en un dialogo, en una conversación, de no cambiar la idea original, en el caso de una observación escribir, redactar los hechos tal cual son, como se dijo, sin cambiar las palabras, un trabajo que requería de mucha dedicación y atención, pues todo lenguaje tiene un símbolo y el símbolo va más allá del signo.

Tener claro que el símbolo es un conjunto de signos que llevan a algo y que estos pueden ser interpretados de diversas maneras de acuerdo al mundo vivido de cada sujeto, que la vida del ser humano está regida por símbolos, manifestaciones creadas por nuestra propia conciencia, costumbres y experiencias vividas, que “lo simbólico es la mediación universal del espíritu entre nosotros y lo real; lo simbólico quiere expresar ante todo el carácter no inmediato de nuestra aprehensión de la realidad” (Ricoeur P., 1999, p. 71), lo que parece designar la cultura de la realidad, la palabra expresa en el espacio, tiempo, causa y llevarla a la interpretación, a la comprensión y entendimiento.

En el proceso de la interpretación comprendí que hablar de la semántica del signo, se refiere a dar sentido, valor a la palabra, que la acción y el significado tiene que ver con la concepción del sujeto, que el signo es simplemente una manera, una persona, una cosa, una palabra, lo que se ve y escucha a simple vista, pero que tiene un valor, un sentido y significado para los sujetos, lo que valía

la pena interpretar. El significado es convencional, está ahí, son los signos, el problema es entender su sentido el que se va a definir de acuerdo a lo que se sabe, se piensa, de lo que ha vivido cada persona, cada sujeto y esto es el símbolo “una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar los símbolos” (Ricoeur, 1999, p. 71).

Por tanto y para llegar a una interpretación lo más cercano a las múltiples realidades de los sujetos investigados, escudriñe con el cuidado de descubrir algún enmascaramiento que pudiera impedir, develar el sentido real de su acción, de lo que dicen y piensan sobre los colegiados, si participan de manera consciente o inconsciente, convencida en la idea de que el nivel de conciencia se puede observar en su actuar, en lo que saben y expresan los sujetos, reconociendo la necesidad de innovar la forma de hacer investigación educativa, de concebir esta actividad como una estrategia de razonamiento que permita conocer y explicar la realidad social, de recuperar los conocimientos científicos e institucionales de la educación en el transcurso de la historia, que puedan servir a la comprensión de los problemas de la investigación y potenciar un cambio.

1.2.1. El cambio del escenario de mi investigación, una decisión que tiene que ver con la implicación.

De lo anterior, y apoyada en “el principio de que se aprende a investigar mediante la investigación y que esta es una aventura del pensamiento reflexivo y crítico” (Zapata, 2005, p.14), me cuestioné: ¿qué propósito tiene investigar el sentido que le dan las educadoras del CenDI No.2 a los colegiados escolares en la actual reforma educativa?, ¿para qué y para quién realizo esta investigación?, ¿por qué es de mi interés?. Estos planteamientos fueron dando una estructura razonada, un seguimiento coherente a mi estudio en donde reconocí la importancia de lugar y los sujetos de una investigación, por tanto, la necesidad de distanciarme del CenDI, la escuela en donde inicie mi interés temático y en la que estaba tan fuertemente implicada por la función que desempeñe por años, así que

era el momento de decidir qué, en dónde y a quiénes observaría.

Con el cuidado de no enjuiciar a través de ideas preestablecidas, el deber ser, el bagaje histórico de una cultura que traemos puesta por lo experiencial, lo vivido, lo que creemos pudiera ser lo mejor y parte de las ideas de una vida normal, dejarnos llevar de nuestros propios conceptos y valores. En la experiencia etnográfica “el observador se capta a si mismo como su propio instrumento de observación” por lo que debe “aprender a conocerse” a convertirse en parte integrante de la observación de otros yo. Lo que hace importante evaluarnos, mirarnos, observarnos, cuestionarnos sobre lo que registramos, porqué, cómo, cuándo, y dónde apoyarnos de otros para comprendernos.

Formamos parte de la investigación, somos instrumento de recolección de la información y como tal debemos reconocer cómo pensamos e interpretamos las ideas que manejamos, cómo entendemos el mundo, las cosas, lo que vemos, hacia donde nos dirigimos, ya que somos quiénes vamos a interpretar y a escribir. En este proceso es importante pensar que el trabajo de campo consiste únicamente en ver lo que sucede, lo diferente y registrarlo para posteriormente analizarlo, comprenderlo a través de la teoría.

Estar en el campo implica muchos peligros que debemos cuidar, cada lugar es distinto y no existen recetas para enfrentarlos, es la propia capacidad reflexiva, analítica, crítica del investigador, su conocimiento, su forma de involucrarse la que le va a permitir enfrentarlos. Se trata de un ir y venir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, en sentido dialectico, lo que le habrá de ayudar a acercarse a la realidad de los otros. Es el propio campo, la investigación la que nos va a decir cómo actuar en el espacio, somos nosotros mismos quienes vamos a decidir qué hacer. Habrá mucho que observar y registrar para el análisis del objeto de estudio, los colegiados escolares.

La idea de continuar la investigación en otro espacio, sin cambiar el sentido

de lo que deseaba saber sobre los colegiados escolares me emocionaba, así que decidí emprender mi estudio en el Jardín de Niños “Benito Juárez”, una escuela de organización completa ubicada en una colonia céntrica de la ciudad de Huejutla, Hgo., lugar que por sus características me permitiría ver en otros, lo que sería difícil ver en uno mismo, y encontrar lo que buscaba, una comprensión y explicación a mi realidad existente.

Fue entonces, y con el argumento que todo lo que percibimos tiene que darse en el espacio y el tiempo (Sánchez, P. 1993, p. 20), que me di a la tarea de delimitar y formular nuevamente el problema de mi investigación: ¿qué sentido le dan las educadoras de Jardín de Niños “Benito Juárez” ubicado en una colonia céntrica de la ciudad de Huejutla Hgo., a los colegiados escolares a partir de la actual reforma educativa?

Ahora bien, ¿cuál sería el método más conveniente para lograr una investigación fundamentada en los argumentos anteriores?

Durante el desarrollo académico de los semestres en la línea de investigación abordamos el método etnográfico de corte cualitativo el cual requería de algunos elementos epistémicos de la hermenéutica y la fenomenológica para darle un enfoque interpretativo, que por sus características creí sería el más conveniente para realizar mi investigación pues se apoyaba de la técnica de la observación participante, el diario del investigador, la entrevista abierta, pero lo más importante permitía entrar al campo para observar, registrar, acceder a la información y escribir desde mi propio punto de vista.

Reconozco que mi preocupación temática tuvo cambios, me di cuenta de que los problemas que se vivían en las escuelas eran profundos, difíciles de entender, que muchos, la mayoría tenían que ver con valores, una cultura proveniente de nuestra historia tanto personal como colectiva y que para interpretarlos era necesario un estudio de la realidad de cada sujeto, una reflexión,

un análisis, una investigación del propio maestro. Tarea que demandaba mayores conocimientos, tiempo, dedicación, recursos que pudieran facilitar el acceso a nueva información, de habilidades y capacidades para leer, escribir, observar e interpretar.

Ideas que me llevaron a pensar en una investigación distinta pues mi preocupación ya no giraba en el cómo hacer para mejorar el trabajo colegiado, ni en el con qué podía hacerlo, más bien me preguntaba: ¿qué pasa?, ¿quiénes son los sujetos que conforman el colectivo escolar?, ¿cómo revelar su pensamiento?, ¿qué pudieran ocultar en sus actitudes?

1.3. Mis experiencias en el campo de la investigación, un acercamiento a la práctica a través del método etnográfico.

El curso “Seminario de Investigación I” me llevó al trabajo de campo, el cual permitió un mayor reconocimiento en el manejo de técnicas y recursos de la investigación etnográfica, de la observación participante y la entrevista abierta que implicó el diseño y elaboración de algunos instrumentos para la recolección y registro de la información, a iniciar el proceso de escritura de manera más sistemática, a organizar los hallazgos en categorías empíricas o rudimentarias, aquellas que surgen de los sujetos, en ejes de análisis, que posteriormente podrían convertirse en posibles categorías analíticas.

Comprendí que la etnografía¹⁹ como metodología, permite el trabajo de

¹⁹ La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa, consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (Gonzales y Hernández, 2003). Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. Un criterio importante a tener en cuenta es la credibilidad, criterio de rigor que toda investigación cualitativa debe tener. Equivale al concepto de validez interna, es decir, que se reconozca o que se crea que nuestras conclusiones responden a la realidad que se estudia. Existen unas estrategias para asegurar la credibilidad. 1. La triangulación, que es la observación permanente del espacio, tiempo, y método. 2. Recogida de material para contrastar información. 3. Coherencia interna del informante de investigación. 4.

campo, que en transcurso el investigador participe en la vida cotidiana de una cultura distinta, lejana o próxima, en la que observa, registra, accede a la información, y escribe, lo que hace necesario un conocimiento metodológico sustentado en lo que dicen los autores, un investigador informado y formado en lo teórico y práctico, entendido lo último como el conocimiento del lugar, el sentirse familiarizado con el medio en el sentido de interpretar lo que observa de la realidad circundante y comprenderla con ayuda de otros, ya que “una investigación no se reduce a la descripción de lo que sucede en el lugar, donde se desarrolla” (Auge, 2005, p.08), más bien en una acción que implica creatividad, entrega, responsabilidad, compromiso, un ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa en sentido dialéctico, comprometidos a organizarnos y cumplir con la complicada tarea de leer, escribir, ir al campo, recuperar la información teórica y práctica, discutirla, analizarla en el sentido de interpretar, comprender y explicar la realidad estudiada.

1.3.1. El acceso al campo de la investigación o escenario.

En un primer momento, con sustento en las ideas de Hammersley, quien afirma que la comprensión teórica y práctica de la investigación de campo, así como la implementación de estrategias y recursos interpersonales son fundamentales pues de ello depende el éxito o fracaso en un trabajo de investigación, comencé el acceso al campo, sin olvidar que en el proceso podrían presentarse algunos problemas que obstaculizarían la obtención de la información lo que hacía importante descubrir, analizar dónde, cómo, cuándo, porqué sucedía tal cosa.

Comprobaciones de los participantes. La metodología cualitativa educativa pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa. La investigación influye decisivamente en la innovación pedagógica, didáctica y curricular, el desarrollo de este tipo de investigación en nuestro país coincide con la reforma educativa. De lo anterior que citando a (Rockwell 1994), la etnografía no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, “documentar lo no documentado”, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto que describe densamente la especificidad del lugar (Murillo J. y Martínez Ch., 2010, p.3-9)

Comprendí que el acceso al campo era “mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación” (Hammersley M., 1994, p. 69), que la presencia física podía no representar un problema que hiciera posible aceptar la entrada con cierta facilidad y la actividad investigativa ser un obstáculo, argumento que de alguna manera permitió cuidar aspectos importantes que posteriormente me facilitaron el acceso a la información como recurrir a las personas indicadas para obtener el permiso de entrada al campo, sin negar que en ciertas ocasiones me sentí envuelta en una serie de conflictos que peligraban seriamente la calidad de la información obtenida como el hecho de que los anfitriones en la investigación en un principio actuaban en relación a la intención y la identidad del etnógrafo, acción que según Hammersley podría contribuir a serias consecuencias en la investigación.

Desde un inicio comencé por identificar lo que estaba o no abierto a la investigación, la disposición de las personas para ser observadas y colaboraren un ambiente de buenas relaciones, y con la idea de no bloquear el acceso a la investigación cuide en todo momento que mi actitud como investigador fuera segura y eficiente, evitar ser demasiado educado y solícito o comprometerlos a decir y hacer lo que no deseaba sintiéndose obligados a participar o hablar demasiado.

Igual y con la idea que a “los porteros generalmente les interesa dar una imagen de la organización que el etnógrafo va a retratar”, posiblemente con el interés de buscar algún provecho en la actividad investigadora, lo que llevaría a ejercer cierto grado de vigilancia y control, a bloquear, guiar el trabajo de campo en una u otra dirección y limitar la investigación (Hammersley, 1994, p. 69), cuide no presentar la imagen de una persona que está bien informada sobre los problemas y sus soluciones, de la que pudiera esperarse algo a cambio, tampoco sobresalir por una aparente falta de actividad, que llevara a no tomar en serio el trabajo que realizaba, me di entonces a la tarea de analizar los datos que arrojaban los problemas de acceso a la información y que a la vez me dieran cuenta de la

organización del lugar, que proporcionaran una explicación sobre el trabajo de investigación y propiciaran buenas relaciones para un trabajo efectivo: empatía, amistad, habilidad de interacción con los involucrados en todo tipo de actividades y lugares de concurrencia.

Tenía la idea de aprovechar todas las oportunidades que surgieran en el proceso para obtener la información necesaria, incluso abandonar el diseño sistemático de la investigación e identificar las fuentes de acceso en términos de confidencialidad, participación de personas conocidas o un padrino, persona que según Hammersley, forma parte del círculo y por amistad o parentesco podría facilitar el acceso a la información. Así que inspeccioné el escenario elegido para la investigación con personas que sabían lo suficiente sobre el lugar para valorar las estrategias que probablemente serían más efectivas para conseguir entrar²⁰, argumentar la investigación, lo que se deseaba observar, lo mundano, la rutina, incluso los aspectos más tediosos de la vida cotidiana de ese lugar.

Decidida a realizar mi investigación en un espacio con características similares al CENDI y sobre todo con sujetos que me brindaran la oportunidad de acceso al campo, dispuestos a colaborar en el proceso de recuperación de la información e interpretación de la realidad de ese espacio concreto, emprendí la tarea de contactarme con Laura, la directora del Jardín de Niños “Benito Juárez” para solicitar la autorización de acceso al campo e iniciar la interacción directa con el colectivo docente de la escuela el cual estaba integrado por cinco educadoras con grupo: Marisol y Samanta a cargo de los niños de preescolar tres, Adriana y Roxana en atención a los niños de preescolar dos, y Lupita responsable de los

²⁰ El escenario es la situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos allí presentes. El etnógrafo debe acceder al escenario en el que se encuentran los miembros y en el que se provocan las situaciones culturales que quiere investigar, el encuentro de obstáculos a la hora de acceder al escenario y los medios efectivos para esquivarlos, aportan señas de la organización social del lugar que el investigador podrá tener en cuenta a la hora de realizar sus estudios. La selección del escenario se realiza de forma intencionada y ha de estar de acuerdo con el objetivo de la investigación. Una vez que se ha elegido el escenario, el etnógrafo ha de acceder a él, para lo cual tiene que establecer una serie de estrategias de entrada. (Murillo J. y Martínez Ch., 2010, p. 11)

niños más pequeños de la escuela, preescolar uno, una secretaria y dos intendentes, todos en atención a ciento cuarenta y cinco niños de edad preescolar, durante un horario laboral de cinco hora diarias de lunes a viernes, es decir, de las ocho treinta de la mañana, a las doce treinta de la tarde.

Me contacte con la directora por teléfono para solicitar una cita y explicar la tarea que iba a emprender²¹, sin embargo, no fue posible vernos esa tarde debido al mal tiempo que se suscitó y, a su pronta aceptación pues sin más, me invitó asistir al día siguiente al primer Taller de Actualización a nivel zona, el cual se realizaría en el Jardín de Niños “Benito Juárez”, y aprovechar el momento para dar a conocer a las educadoras de esta escuela la intención de mis visitas a estos espacios, aún recuerdo sus palabras “*por lo que me dices, me imagino que son los talleres a los que quieres venir*”²².

Había explicado a la directora que emprendería un trabajo sobre los colegiados escolares y que me interesaba comprender como se llevaban a cabo en el nivel preescolar, sustentada en el argumento que un modo útil para explicar los intereses de la investigación “consiste en hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esta organización particular, ni en las personas específicas que encontramos en ella” (Taylor S., 1992, p. 106).

Asistí al primer taller en donde afortunadamente observe buena aceptación aunque me pidieron mantener la privacidad de la escuela, por lo que decidí utilizar seudónimos, no obstante, y aun cuando en un principio me sentí contenta por haber logrado entrar al campo sin ningún problema, el hecho de conocer al

²¹ En las investigaciones etnográficas el acceso al escenario suele ser un problema, sobre todo en ámbitos formales o privados en los que se establecen unos límites muy marcados, y los cuales suelen estar vigilados por “porteros”, que son miembros que autorizan o no el acceso debido a su posición jerárquica. Por tanto, para hacerlo más fácil, los investigadores suelen explicar la intención, los objetivos y las aportaciones del estudio como estrategia abierta. El acceso se suele iniciar a través de un contacto previo con algún miembro destacado, este contacto puede ser formal, es decir, un miembro elegido por un canal oficial, o puede ser informal, es decir, un amigo personal que pueda introducir al investigador al escenario. (Murillo J. y Martínez Ch. , 2010, p. 11)

²² Diario del investigador. Jueves 16 de agosto del 2007. Pág.3

personal y sentirme hasta cierto punto parte del lugar al recordar que años atrás había pertenecido a esta zona escolar, me dejaba ciertas angustias, temores, miedos, tenía claro que me enfrentaría a una realidad en la que podría implicarme, una de las tantas razones por las que me había distanciado de mi escuela de labor, de ahí, que una de las cosas que más cuide fue no involucrarme demasiado y lograr interpretar lo manifiesto, desenmascarar lo oculto sin prejuicios para no obstaculizar mi trabajo.

El momento de negociar el acceso al campo había comenzado, así que acomode el estudio a las situaciones establecidas por el lugar, y con práctica en mi formación, de lo que sabía acerca de la investigación, acerca de cómo moverme, ser discreta en el manejo de la información a la que debía acceder poco a poco y dejar los puntos delicados para cuando las relaciones de campo estuvieran más establecidas, de cuidar la relación con personas jerárquicas, populares, de respeto y avisar a “*porteros*”²³ y padrinos las posibles consecuencias de la investigación evitando problemas que pudieran presentarse pues por mas amistosos y cooperativos que fueran, algún motivo podría condicionar la conducción, desarrollo e incluso el cierre de la investigación.

Durante mis primeras visitas en los talleres note que se esperaban aportaciones de mi parte, hubo preguntas, miradas que me involucraban y que al paso del tiempo fueron tomando su rumbo, estaba ahí, pero no estaba, creo haber logrado un ambiente propicio para recabar la información que buscaba, sino la suficiente, quizás la necesaria para iniciar el proceso de construcción de categorías.

Reconozco las facilidades que me brindo el personal de la escuela, así como el de la directora de la institución, a quien considero portera de la

²³ Hammersley M. y Atkinson, P. argumentan que un portero en la investigación es “*quien tiene el poder de facilitar o bloquear el acceso o quienes se consideran o son considerados por los demás como poseedores de autoridad suficiente para garantizar o rechazar el acceso*” (HAMMERSLEY, M.1994:69).

investigación por permitirme en todo momento el acceso a todo tipo de información.

1.3.2. El diario del investigador, un instrumento para recuperar el proceso de mi formación y seguimiento en la reconstrucción de mi objeto de estudio.

Las experiencias anteriores me llevaron a reflexionar el importante papel del etnógrafo en la tarea de registrar los procesos más significativos del trabajo de campo, de mi formación como investigador, “el observador se capta así mismo como su propio instrumento de observación” (Auge, 2005, p.05), de mi sentir, mis preocupaciones, lo que me ayudaría a mirar qué estoy haciendo y cómo lo estoy haciendo y que mejor que el diario del investigador, un instrumento que ayuda a recordar lo vivido en la experiencia etnográfica²⁴.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el etnógrafo forma parte de la investigación, somos un instrumento de recolección de la información y como tal nos compromete a reconocernos como personas, qué pensamos, qué ideas

²⁴ El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Cada investigador tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante su diario. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo. Lo importante es que pueda volcar al diario aquello que ve durante su proceso investigativo para después interpretarlo. Los pasos generales que suelen establecer en este sentido son comenzar llevando a cabo una observación general, registrar todo lo que se vea en ese primer contacto (olores, sonidos, clima, acciones...) y describir las sensaciones e impresiones que le causan aquellos elementos al científico que está realizando ese citado diario. No obstante, para que aquel documento sea completo, exhaustivo y útil también se recomienda incluir conclusiones, diferenciar lo que son los elementos generales de los elementos propios del estudio o anotar los periodos de observación de una manera cronológica, con una redacción clara y fiel de lo que se observa con el estilo personal que posee el investigador que al que finalmente le será útil. Por supuesto, registrado en el diario de campo no será la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador con sus percepciones y su cosmovisión. La subjetividad entra en juego desde el momento del registro de los hechos, y no solo en su interpretación. Por eso puede afirmarse que, aunque los investigadores trabajan juntos sobre el mismo tema, los diarios de campo de cada uno son diferentes. Los especialistas recomiendan que el diario de campo sea dividido en dos columnas para que el investigador pueda incluir en un lado lo referente a las observaciones que realiza y, en el otro sus impresiones o conclusiones. También es recomendable que durante la jornada, el investigador se reúna con los compañeros de trabajo para compartir ideas que puedan ser volcadas en el diario. (Pérez Porto Julián y Merino María en: Definición de diario de campo. Publicación, 2009. (<http://definicion.de/diario-de-campo/>))

manejamos cómo entendemos el mundo, las cosas, lo que vemos, hacia donde nos dirigimos, somos quienes vamos a interpretar, a escribir, y para aprender a conocernos, es necesario convertirnos en parte integrante de la observación y evaluarnos, mirarnos, registrarnos, cuestionarnos sobre lo que escribimos ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y apoyarnos de otros para comprendernos.

Entrar al campo implicaría muchos peligros, en la comprensión de que cada lugar es distinto, que no existen recetas, que sería mi propia capacidad reflexiva, analítica, crítica, mi conocimiento, la forma de involucrarme, la que permitiría enfrentarlos, que el propio campo, la investigación misma, me diría como actuar en el espacio, que sería yo quien decidiría que hacer, por lo que me di a la tarea de continuar con mayor dedicación mi diario, una actividad nada fácil por las habilidades que se ponen en juego para abstraer los pensamientos en forma escrita, por el tiempo del que disponía, sin embargo, al momento de hacerlo reconocí una y otra vez, la importancia de registrar los aspectos más importantes en el proceso de la investigación.

Registros que aparecen en mi diario con fecha, lugar en el que se realizaron y título para recordar su contenido y facilitar su acceso en el momento necesario: recuperando mi proceso de formación, algunas reflexiones teóricas en el acceso al campo, la reafirmación de mi distanciamiento, el Jardín de Niños “Benito Juárez” primer acercamiento al campo de la investigación y la entrada al campo, el diario del investigador, la observación densa mi preocupación en el registro de la información, conozco más la escuela, una mirada con sentido en el proceso de la investigación, mis experiencias en el registro de observación, taller: el trabajo de campo, compartimos experiencias del registro en el diario del investigador, un registro en el olvido, mi primer visita al taller de actualización a nivel zona escolar, taller: la observación participante, mi angustia, preocupación, nervios y experiencias, conferencia de investigación cualitativa, revisión de registros de observación, tutorías, cansancio, satisfacción, aprendizaje, terminamos tarde, taller: el análisis de documentos, un alto en el camino, algunas reflexiones en el

trabajo de campo, la entrevista abierta, un ejercicio práctico, taller: mi experiencia en la entrevista.

Los registros en mi diario del investigador permitieron recuperar con mayor claridad el sentido de la investigación, dar seguimiento y construir la tesis, producto de mi formación como investigador en la maestría.

1.3.3. La observación participante, una técnica de la investigación cualitativa.

Tenía claro que una de las intenciones de la investigación cualitativa era interpretar la realidad de los sujetos lo más objetivamente posible, lo que hacía cada vez más interesante el proceso de estudio. En este entendimiento me di a la tarea de examinarla observación participante, un ingrediente principal de la metodología cualitativa, una técnica que ayuda a la recolección de datos en forma sistemática, a procesar la información, y que en su expresión involucra la interacción social investigador- informantes, labor que hacía necesaria la presencia en el campo (Taylor S., 1992, p. 100).

Otro argumento importante es la selección de las técnicas e instrumentos de investigación, para lo cual, la observación participativa definida por Frederick Erickson [1989], es la técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación. En este sentido, observar y participar suponía la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos (Bertely M., 2007, p. 48).

De esta manera, comprendí que las técnicas más empleadas en las investigaciones etnográficas son las observaciones y las entrevistas. Así también la observación no participante, en la que el investigador observa pero no se relaciona con el objeto de estudio, y por otro lado, la observación participante en la cual el etnógrafo colabora de forma activa y así poder recoger información

necesaria para su investigación. El objetivo que se pretende es conseguir con esta última, describir a los grupos sociales y las escenas culturales de los grupos sociales, todo esto a través de la vivencia de las experiencias (Murillo J. y Martínez Ch., 2010, p.10).

Así me dispuse asistir a los Talleres Generales de Actualización, espacios a donde había sido invitada por Laura desde un primer momento, por ser concebidos como los colegiados escolares, y comencé a poner en práctica la observación participante, a mirar con detalle los sucesos que transcurrían en el colegio conformado por el Jardín de Niños “Benito Juárez”, sin perder de vista al resto de las escuelas integrantes de la zona escolar y con el cuidado de no intervenir de modo directo en su desenvolvimiento natural, tomando en cuenta que mi función participativa modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado, por tanto, y lo más probable sería que el equipo docente trataría de comportarse sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo de acuerdo con lo que esperaba observar y escuchar en mi papel de investigador. Sin olvidar que en la medida en que transcurriera mi estancia en el campo podrían comenzar a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían debían decir o hacer en un primer momento por lo que tendría que estar atenta a los códigos de representación y acción que contradijeran lo que dijeron o hicieron antes.

Desde mi primera visita comencé por ganarme la confianza de los informantes, les comuniqué mi interés y motivación académica mostrando mi inquietud por conocer más acerca de los colegiados escolares con el cuidado de verme demasiado inmiscuido o ignorante de lo que observaba y escuchaba al respecto. Durante mi presencia en el campo logré establecer el *rapport* con la mayoría de los informantes, un concepto que en la observación participante de una investigación cualitativa significa, lograr una relación de confianza sincera con los integrantes, que se abrieran y manifestaran sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, compartieran su mundo simbólico, su lenguaje y sus perspectivas (Taylor S.,1992, p.112), idea que puse en práctica en los

momentos oportunos, el receso, la salida, los festejos, y al colaborar en cada una de sus responsabilidades de la escuela, siempre con una actitud de compañerismo, con el cuidado de mantener un ambiente en el que se sintieran cómodas y con reserva de los comentarios que confidencialmente me hacía una u otra maestra.

En todo momento observé los diversos espacios de la escuela, el uso que le dan a las cosas, la forma en que se mueven en el trabajo cotidiano, cómo se organizan y se desarrollan los talleres, de que hablan, quiénes y cómo participan, con quiénes platican, cómo se relacionan, quién deciden, qué actitud asumen, sin perder detalles en aspectos importantes como el lugar en el que preferían sentarse, sus gestos, sus deseos, el tono de voz y la forma en el que se comunican, lo que hacía que los registros de mis primeras observaciones en donde acudí toda la mañana de trabajo, se extendieran demasiado y que me tardara de cinco a seis horas en recuperar los datos, lo que me llevo a la necesidad de observar por periodos más cortos y registrar únicamente lo que tenía relación con el tema. No puedo negar que en ocasiones llegué a saturarme de trabajo, me angustiaba perder la información recuperada, por lo que tuve que reorganizarme y no dejar pendientes²⁵.

Recuperar la información en los registros de observación significaba dedicar varias horas para escribir y recordarlo que me había llamado más la atención, me concentraba en la persona, en su actividad e interacciones que ocurrían en el escenario, incluyendo las opiniones, quien las respetaba, quien proponía, que actitud asumía cada integrante del colegio, y devuelta la vista a la situación global, concentrada en sus comentarios, recordaba las palabras clave que me impulsaban a una recolección del contenido de la conversación, hasta

²⁵ El dominio de las técnicas e instrumentos de investigación se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento (Bertely M., 2007, p. 50).

recrear y describir las escenas que había observado. Tarea en la que procuré *recuperar* “los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preceptos”, distinguiendo los datos descriptivos mediante el empleo de paréntesis para continuar indagando (Taylor S., 1992, p. 100).

Es importante mencionar que durante la investigación de campo lleve a cabo ocho registros de observaciones con algunos criterios y características formales y de contenido, es decir, en las inscripciones ampliadas realizadas después de tomar las notas de campo, considerando la importancia y experiencia vivida de los investigadores, el rigor de la disciplina metodológica y el valor artesanal en este tipo de esfuerzo intelectual (Bertely M., 2007, p. 50). En el encabezado de cada registro incluí la fecha, el lugar, el escenario, la hora, el tiempo de realización, el número de registro y páginas, con una frase de la intención:

No.1 La entrada al campo. Una visita a la escuela, mi primera experiencia en la investigación. Taller General de Actualización a nivel zona escolar.

No. 2 Conociendo más la escuela, una mirada con sentido en el proceso de la investigación. Colegio informal. Samanta me explica que las educadoras se ponen de acuerdo sobre la competencia que van a trabajar en el mes, acabaron la semana del diagnóstico y deben ver que van a trabajar.

No.3 Conociendo más la escuela ¿quiénes lo conforman?. Visita a la escuela. Recupero información en voz de la directora sobre la historia del Jardín de Niños “Benito Juárez”, y el trayecto formativo de las educadoras que conforman el colegio escolar docente. Me proporciona documentos personales del archivo de la escuela y de la historia de la escuela.

No.4 Taller General de Actualización a nivel zona escolar. Una vista al Jardín de Niños de organización completa perteneciente a la misma zona escolar, y cercano al “Benito Juárez”. Tema: los niños, sus procesos creativos y los productos que logran, preparación de la práctica.

No.5 Taller General de Actualización a nivel escuela. Jardín de Niños “Benito Juárez”. Tema: ¿que propone el nuevo programa?.

No.6 Una visita a la escuela, recuperando algunos documentos.

No.7. Taller General de Actualización a nivel escuela. Tema: las capacidades de los niños, punto de partida.

No.8 Taller General de Actualización a nivel zona escolar. Experiencias del diario de trabajo.

Construí claves en cada página del registro de observación y entrevista para facilitar la categorización y análisis de la información como: (RO/02:08), que significa: RO = registro de observación, /02 = el número del registro de observación en el que se encuentran todos los datos formales en la recuperación de la información, y: 08, el número de página en donde se encuentra el dato recuperado. Una clave que aparece en la información recuperada en los siguientes capítulos de este escrito y que da sentido a la tesis de este trabajo permitiendo el fácil acceso al total de la información recuperada.

Separe el registro ampliado en tres columnas. En la primera registre el tiempo dedicado a cada situación o aspecto, cada veinte minutos, en la segunda la inscripción ampliada, es decir, registre a detalle los sucesos observados, lo dicho y hecho por los sujetos investigados, y en la tercera la interpretación, en donde registre cada evento que llamo mi atención, con preguntas, inferencias, conjeturas y mis propias valoraciones como investigador.

Para profundizar analíticamente recupere algunas categorías sociales que utilizaron las maestras al ser observadas o entrevistas como: “el Jardín de Niños es muy buena escuela”, “la directora, las maestras son muy responsables”, “ya estamos viejas”, “si quieren descansar a su casa”, entre otras que validaban las acciones y representaciones subjetivas de las docentes investigadas.

Es importante mencionar que el proceso de interpretación de la información

recuperada en los registros de observación, me llevó a “subrayar lo que llamó mi atención preguntar, inferir, conjeturar” (Bertely M., 2007, p. 72), trabajo que orientado en tutorías, cursos y coloquios, me permitió organizar la información para su análisis.

1.3.4. La entrevista, una técnica de la investigación etnográfica.

En la idea de que el etnógrafo además de mirar también tiene que preguntar y examinar con el objetivo de obtener una perspectiva interna de los participantes del grupo (Murillo J. y Martínez Ch., 2010, p. 10), me apoye en la técnica de la entrevista, en la investigación cualitativa con enfoque interpretativo, por su carácter flexible y su amplia libertad para intervenir en cada caso en particular con preguntas planteadas por el propio investigador y sus propios instrumentos de trabajo, permite investigar más profundamente la personalidad de los sujetos, conocer qué y cómo piensan acerca del mundo, las cosas y las personas con un mayor interés, motivación y participación por parte de los entrevistados (Bleger, 1998, p. 270).

Desde lo anterior y con el conocimiento de que las entrevistas pueden ser informales, en profundidad, estructuradas, individuales o en grupo, comprender una serie de conversaciones espontáneas y dificultar su diferencia con una observación participante, contrario a lo que ocurre con las entrevistas formales, pero que ambas deben tomar en cuenta el contexto y la creación de una relación de comunicación con los miembros del grupo, atento a los efectos que como investigador produce (Murillo J. y Martínez Ch., 2010, p. 10), me di a la tarea de elaborar una entrevista formal con diez preguntas abiertas para cuatro educadoras²⁶, de las seis que integran la academia docente, sin olvidar que el entrevistador controla la entrevista, pero quien la dirige es el entrevistado, en otras

²⁶ La entrevista formal abierta en esta investigación, se llevó a cabo con cuatro educadoras, de seis que integraban la academia docente: La maestra Roxana, Samanta, Lupita y Laura la directora, quienes por la información recuperada las considere elementos clave en el desarrollo de este trabajo.

palabras, que la relación entre ambos delimita y determina todo lo que en ella acontece (Bleger, 1998, p. 270).

Tenía claro que en la entrevista solo sería posible observar una parte de la vida de los entrevistados, la que estaba en relación y frente a mí, así que pensé en los objetivos y las condiciones para llevarla a cabo: el día, la hora, el lugar, el tiempo necesario y la autorización de las maestras para utilizar una audio grabadora, instrumento imprescindible en la transcripción fidedigna de los registros ampliados (Bertely, M. 2007, p.52), siempre con el cuidado de preservar el rapport, el ambiente de confianza que poco a poco se había establecido con los integrantes del colegio.

En esta idea solicité a la directora autorización para realizar algunas entrevistas, y en el momento me explico que las alumnas de la Escuela Normal se presentaban al día siguiente a realizar sus prácticas y atenderían a los niños del grupo durante la entrevista con la maestra, y a las doce treinta podría asistir al taller que se llevaría a cabo a nivel escuela. Sin más, y agradecida por su apoyo incondicional, sobre todo a la respuesta inmediata que quizá no esperaba, me presente a las nueve cincuenta de la mañana siguiente, en el salón de la maestra Roxana, a quien saludé y le comenté, que si me permitía platicar con ella sobre los colegiados escolares. La maestra me escuchó con atención, parecía saber de mi visita y con un movimiento de aceptación con la cabeza me invito a pasar, le pedí platicar fuera del salón para estar más cómodas y escucharnos mejor. Me llevó a un árbol rodeado de una bardita, ubicado en la explanada de la escuela, ahí nos sentamos y antes de iniciar le solicite autorización para grabar la conversación con la idea de recuperar su opinión.

La maestra Roxana sonrío complaciente, dispuesta a colaborar en la entrevista, sin embargo y durante la búsqueda del espacio para iniciar la conversación, el interrumpir sus actividades con los niños, el no anticipar, el día, la hora y el lugar de la plática y tomar los acuerdos necesarios con ella, me

incomodó, sentí abusar de las facilidades que me daban las maestras y este hecho me inquietaba. No obstante y con el transcurrir del tiempo nos sumergimos en una conversación profunda que me permitió recuperar información relevante sobre el tema y, descubrir el sentido y significado que la maestra Roxana le daba a los espacios colegiados, como se ve y se siente en su relación con las compañeras de trabajo, que piensa de su formación, del ambiente laboral, que le gusta y que no le gusta, sus expectativas en la actualización. Escuchar y transcribir la conversación grabada en los registros ampliados de esta primera entrevista, me llevo de ocho a diez horas aproximadamente.

La experiencia vivida en la primera entrevista me condujo a la búsqueda de mejores condiciones para la realización de la siguiente. Visite a la directora y le solicite planear juntas el día, la hora y el lugar para conversar con ella sobre el tema. Al llegar el momento de su realización, según lo convenido, me presente puntual, deseosa de escucharla. Laura ya me esperaba sentada en el asiento ubicado detrás de su escritorio, la saludé y charlamos un poco sobre las actividades del día. Antes de iniciar, entre sonrisas y bromas acepto que grabara la conversación en donde recupere su opinión y puntos de vista acerca de los colegiados escolares. No puedo negar que anticipar las condiciones de realización de la entrevista, significo mejorarla plática en todo sentido y lograr el objetivo propuesto. Desde el inicio me sentí más segura, estuve más atenta para captar lo que me querían decir, y sobre sus comentarios preguntar, así cuestione con claridad, escudriñe en lo más profundo posible acerca de lo que sabía, pensaba y sentía acerca del tema de investigación.

La conversación se prolongó más de una hora, su intervención fue explícita con información valiosa de sus perspectivas en el trabajo colegiado, en lo que pensaba acerca de las maestras, los niños, los padres de familia, de su formación y concepción en el papel de directora, de la trayectoria de su gestión y el significado de la escuela, de su interés por trascender a un puesto jerárquico, así que transcribir la información en el registro ampliado me llevo dos tardes, de seis a

siete horas sin interrupción.

La entrevista con la maestra Samanta mejoró aún más, anticipamos juntas la cita y entre guasas y risa, me permitió grabar sus aportaciones. El día convenido asistí temprano, y la maestra ya estaba en su salón de clases trabajando con algunos materiales, al llegar le note inquieta, sin embargo, poco después de iniciar la entrevista, se mostró expresiva, atenta a las preguntas que contestaba al momento, lo que me hizo descubrir su habilidad para enfrentar situaciones de este tipo, pero a la vez dudar en su respuestas e interpretar con cierto detenimiento la entrevista.

En mi papel de entrevistadora desarrollé mi sentido de escucha, de observación, de abstracción para recuperar lo más significativo y replantear nuevas preguntas que nos llevaron a profundizar, escarbar, ampliar el tema de conversación y recabar la mayor información posible sobre los colegiados escolares en donde dejo ver su forma de pensar y sentir, de percibirse en ese espacio, en su relación con las compañeras de trabajo, con los niños y los padres de familia, de su interés por leer y su capacidad para comprender como lo expresa, entre otros datos importantes que permitieron interpretar su actuación en la escuela.

Reconozco que el lugar, la hora y sobre todo la disposición en el tiempo fue un elemento clave en esta entrevista, que las respuestas de la maestra Samanta me permitieron indagar situaciones que no estaban planeadas. Al término de la entrevista, el director de la escuela primaria vecina al Jardín de Niños, hablo por micrófono a los alumnos, sin permitirme escuchar con claridad los últimos comentarios de la maestra Samanta quien comenzó a distraerse. El proceso de recuperación de la información me llevo doce horas aproximadamente.

En la última entrevista con la maestra Lupita nos encontramos con ciertas dificultades. Acordamos realizarla en horario de recreo de los niños, y los juegos,

gritos, y risas no permitían centrar nuestra atención en la plática, escucharnos. Además desde el inicio de la conversación la observe nerviosa, insegura, su era demasiado suave y sus comentarios muy cerrados, apenas comenzamos la plática y casi la daba por terminada. A pesar del poco tiempo de duración de esta última entrevista, rescatar la información en el registro ampliado me llevo de seis a siete horas, fue un trabajo valioso, de mucha reflexión y práctica de la memoria fotográfica que me permitió recuperar la actitud, los gestos, la mirada, la forma de hablar, de moverse, de expresar el pensamiento y sentimiento de la maestra Lupita acerca de si misma y su relación con cada una de sus compañeras en los espacios colegiados.

En lo general puedo atribuir que la entrevista formal con preguntas abiertas realizadas en el campo de esta investigación fueron dinámicas, sujetas a un permanente cambio, centradas en el comportamiento de los entrevistados durante el proceso de comunicación, en lo que escuche y observe, en su carácter, ansiedad, defensa, gestos, timbre de voz, en nuestra relación interpersonal donde la palabra jugo un rol importante. Los entrevistados establecieron la pauta a seguir, condicionaron sin saber, actuaron, expresaron sus sentimientos, sus opiniones, su punto de vista, exteriorizaron su personalidad. Sabía que el control de la entrevista era mi responsabilidad, que en mi papel de investigador debía saber lo que estaba pasando y actuar según ese conocimiento (Bleger, 1998, p. 270), situación que me llevó a imaginar, orientar, registrar el estudio detallado de la entrevista, indagar, descubrir, comprender, interpretar, inferir, conjeturar y posteriormente verificar las hipótesis y observaciones registradas en su estructura, clave fundamental de la que dependía el logro de los objetivos en la investigación.

Las preguntas abiertas permitieron una amplia y profunda conversación, conocer lo que saben, piensan y sienten acerca de los sucesos que ocurren en esos espacios, lo que les gusta y les disgusta de la organización, del equipo de trabajo, de las compañeras, de la directora, de ellas mismas, como se miran en el grupo, cuál es su participación, que esperan, de qué manera contribuyen, que

hacen para mejorar, cuál es su responsabilidad, su compromiso, sus relaciones, lo que leen, aprenden y les sirve en la práctica.

En este sentido, las entrevistas informales realizadas en diversos momentos de conversación durante las visitas a la escuela, igual recuperadas en registros ampliados con los mismos datos de la entrevista formal abierta, también fueron de gran contribución en la recuperación de información valiosa que en el proceso de interpretación, ayudo en la confrontación y reinterpretación de las coincidencias y contradicciones encontradas en la voz y actos de los sujetos observados y entrevistados, a entender el significado que le dan a los espacios colegiados y posteriormente amalgamar las acciones y categorías sociales de los actores estudiados dentro de mis propias categorías como interprete y continuar el proceso de análisis (Bertely, 2007, pág. 80).

Es importante mencionar que la clave para identificar la información recuperada en las entrevistas formales e informales, que se encuentra entre comillas en el escrito de esta tesis, la registro de la siguiente manera: (EF/ROX: 18) y (EI/SAM: 01). Las siglas: EF, de la primera clave significa entrevista formal, las siglas: ROX después del diagonal, son las iniciales del nombre de la maestra entrevistada, en el caso del ejemplo es de Roxana, y el número después de los dos puntos = 18, la página del registro ampliado en donde se encuentra la información recuperada. Las siglas: EI, de la segunda clave significa entrevista informal, las siglas: SAM, después del diagonal son las letras iniciales del nombre de la maestra de la entrevista informal, en el caso del ejemplo es de Samanta, y el número después de los dos puntos = 01, la página del registro ampliado en donde se encuentra la información recuperada.

1.3.5. Análisis de documentos recuperados en el campo de la investigación.

Este trabajo etnográfico se funda principalmente en los instrumentos de investigación mencionados anteriormente, es decir, de los registros de

observación y entrevista elaborados en el proceso de indagación, sin embargo, no ignora otras fuentes de información útil y complementaria para la triangulación y validación empírica de este trabajo (Bertely, M., 2007, p. 50). Me refiero a los documentos recopilados que en algún momento Laura extrajo del archivo de la escuela: la historia del Jardín de Niños y algunos datos que la institución educativa considera relevante sobre la historia personal de las docente que conforman la plantilla escolar, entendida como trayectoria laboral docente, sus años de servicio docente, su llegada a esta escuela, su formación académica, el nivel de carrera magisterial en la que participan.

Además de algunos documentos de escuelas de calidad en los que aparece el punto de vista de la directora sobre el trabajo de las educadoras en la escuela, entre otros, la organización de los talleres generales de actualización docente a nivel zona y escuela, las reflexiones de la lectura llevada a cabo en los talleres, las relatorías, las actas de reunión de consejo técnico consultivo en las que se registra el seguimiento formativo de las docentes de Jardín de Niños “Benito Juárez” en estos espacios, con base en el programa de educación preescolar 2004, y los libros volumen I y II, del curso de formación y actualización profesional para el docente de educación preescolar. Fuentes de gran apoyo que durante el procedimiento de su análisis permitió dar sentido a la información, comprender los hechos, y entender las acciones de expresiones escuchadas y observadas en la construcción del objeto de indagación sobre el trabajo colegiado.

1.4. Construcción de categorías de análisis.

En el mes de febrero de 2008, inicié el análisis de la información recuperada con mayor profundidad y detalle, a través de la triangulación de datos que significó la realización de un análisis constante de los datos empíricos o de campo, de los datos teóricos y la construcción de la interpretación como investigador, reconocido este proceso como la doble hermenéutica, la reinterpretación de las interpretaciones que realizan los sujetos con respecto a la temática investigada, un

entrecruzamiento de textos que como lo menciona Eduardo Remedí permite la articulación de categorías, es decir, la organización de la información por grupos de datos a partir de ciertas valoraciones que facilitan el manejo de la misma y la obtención de elementos de primer orden considerados como ejes de análisis.

La construcción de mis primeras categorías a las que Peter Woods denomina "*categorías descriptivas*", aquellas que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o presentados por primera vez (Woods P., 1993, p. 48), me llevó a leer y releer las partes subrayadas de cada uno de los registros de observación, las entrevistas, las notas de campo y los datos obtenidos en algunos documentos de los archivos de la institución educativa, en los que se encontraban las situaciones más significativas, aquello que a mi parecer era lo que los sujetos de la investigación pensaban y deseaban expresar. Información que durante semanas concentre en un recuadro ubicando en la parte inferior de cada situación el recurso y la fecha de quien fue escrita, lo que me facilitó regresar al total de la información originalmente registrada y en este sentido las categorías se fueron integrando a razón de la obtención de los mismos datos, reconociendo entre estas:

- La forma en que las docentes y la directora del Jardín de Niños "Benito Juárez" conciben el trabajo colegiado.
- La participación y actitud de las docentes en la organización y al interior de los colegiados escolares.
- El desarrollo profesional de las docentes, su compromiso con la lectura, la interpretación de los contenidos, otros apoyos a parte de los programas, y los padres de familia como tema de interés en los colegiados escolares.
- La formación académica de las docentes, años de servicio y trayectoria en el Jardín de Niños "Benito Juárez".

Durante el proceso descubrí cosas de las que no me había percatado, encuentros que me inquietaban y me hacían avanzar, revisar una y otra vez aquello que daba un mayor sentido a las acciones y pensamientos de los sujetos investigados, lo que me permitió encontrar algunas características comunes de las categorías descriptivas y fusionar la información en ejes de análisis:

- Los colegiados escolares: la forma en que se estructuran, quien los organiza, como, cuando y donde se realizan, que se trabaja, de que se habla.
- Formación profesional docente: quienes conforman el colegiado escolar, quienes son las docentes, quien es la directora, su trayectoria académica, años de servicio, experiencia laboral y su perspectiva del trabajo colegiado.
- Estilos y actitud de participación de las docentes al interior del trabajo colegiado: qué y cómo se abordan, cómo son sus relaciones, quiénes y cómo participan. En donde descubrí la legitimación del desempeño académico de una docente y la manifestación de una educadora contra el poder.
- El ejercicio de poder en los espacios colegiados: quién y cómo se ejerce el poder, para qué, con quién y para quién se ejerce, el saber de una docente elemento constitutivo de poder, el papel de la directora un elemento indispensable en la legitimación del poder, y el prestigio de la escuela.

Organizada la información en ejes de análisis, elaboré una matriz en la que ubique las categorías descriptivas que aparecían con mayor frecuencia y que considere tenían una significación importante. Esta organización me llevo a releer la información seleccionada, a reflexionar en sentido interpretativo y con la lectura de algunos textos conocer más acerca de la información recabada, profundizar en las palabras y encontrar mayor sentido a las frases. Así, el análisis de la

información me llevó de las palabras a los significados, lo que me permitía encontrar entre la mucha información recabada las frases de mayor peso, aquellas que por su recurrencia y trasfondo me indicaban lo que pasaba ahí, en el lugar de los hechos.

El proceso de análisis, reflexión e interpretación, en ese ir y venir de los datos a la teoría, y de la teoría a los datos, me llevó a entender con mayor claridad algunas actitudes que durante la observación y la entrevista a las docentes habían llamado mi atención y de lo que no podía adelantarme y correr el riesgo de caer en el prejuicio, a suponer algo de lo cual no estaba segura, y que por el análisis de los datos ahora podía inferir con mayor certeza. La interpretación y análisis de información me había llevado a descubrir la tesis de mi trabajo de investigación sobre los colegiados escolares en el Jardín de Niños “Benito Juárez”: *“la legitimación del poder a través de lo académico”*, un hallazgo que despertó el interés de revisar nuevamente con mayor profundidad la información, y comprobar si lo que encontré era la tesis de este trabajo.

La tutora solicitó el concentrado de toda la información recuperada en el campo para volver a revisar y me pidió hacer lo mismo en casa, en tanto, debía presentar mi exposición en un taller y estar abierta a las observaciones y comentarios de los asistentes quienes propusieron hacerme algunas preguntas durante la revisión de la información a partir de mis hallazgos, fusionar los ejes en base a la dirección que tomaba la investigación, y reformular el objeto de estudio que en el momento titule: *“Los colegiados escolares en un Jardín de niños: ¿un espacio de poder o de participación docente”*

1.4.1. De las categorías descriptivas a las sensibilizadoras.

Con el avance y compromiso de confirmar, modificar o fusionarlos ejes de análisis de acuerdo a los datos recuperados en el campo de la investigación, sin perder de vista la tesis del trabajo y la posibilidad de convertirlos en categorías

sensibilizadoras, aquellas que Woods sustenta son más generalizadas, pues se concentran en las categorías comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecen tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras (Woods P., 1993, p. 48), logre reorganizar la información, el primero en dos eje de análisis con relación a la organización de los colegiados escolares, fusionar el segundo y el tercero en uno relacionado a la formación académica y trayectoria profesional de las docentes, incluida la directora de la escuela, y modificar el ultimo con relación a la legitimación y ejercicio de poder a través de lo académico. Un largo proceso de reinterpretación de datos que permitió obtener las categorías sensibilizadoras que a continuación menciono, con la posibilidad de convertirlas en categorías analíticas que organizadas en capítulos darían forma y sentido a la explicación de este trabajo:

- Los colegiados escolares, espacio de formación que proviene de arriba.
- Los espacios colegiados al interior de la escuela, una práctica instituida e instituyente.
- Formación académica y trayectoria profesional docente, experiencia laboral, perspectivas, participación y actitud al interior del trabajo colegiado.
- El saber de una docente elementos constitutivos de poder, el papel de la directora un elemento indispensable en la legitimación del poder y el prestigio de la escuela.

El trabajo de análisis de datos y el surgimiento de categorías sensibilizadoras me llevo a reformular una vez más el título de la tesis que presenté en la exposición de un próximo taller de la maestría quedando de la siguiente manera: *“Los colegiados escolares en un Jardín de niños: ¿un espacio de formación profesional o un espacio para el ejercicio del poder?”*.

1.4.2. De las categorías sensibilizadoras a las analíticas.

Posterior al taller, y con énfasis en un proceso que implica simultáneamente un ir y venir de la teoría al análisis, y del análisis a la teoría, me fue posible establecer un conjunto de categorías analíticas que captara los aspectos relevantes de la información, y la asignación de denominaciones concretas para esas categorías (Hammersley M., 1994, p. 58), desde las cuales podría interpretar y explicar la información empírica sobre: la formación docente y la legitimación del poder, avance que presente en el tercer taller de la maestría como posibles capítulos contenidos en la tesis:

- La organización de los espacios colegiados en un Jardín de Niños de una zona escolar del nivel preescolar en donde explico los colegiados escolares como espacio de formación que proviene de arriba y su organización al interior de la escuela, una práctica instituida e instituyente.
- La trayectoria profesional de las docentes se manifiesta en los espacios colegiados que explica su formación académica, inicial y permanente, antigüedad en el servicio y experiencia laboral, perspectiva del trabajo colegiado, un imaginario construido por el discurso actual y estilo de participación y actitud de las docentes al interior del trabajo colegiado.
- El ejercicio del poder en los espacios colegiados que explica el saber de una docente, elemento constitutivo de poder, el papel de la directora un elemento indispensable en la legitimación del poder de una educadora y el prestigio de la escuela.

La construcción de categorías analíticas convertidas en los capítulos de este trabajo, me llevó a reformular el título de la tesis: *“los colegiados escolares en un Jardín de Niños: un espacio para la formación profesional y el ejercicio de poder”*.

No obstante, las preguntas, comentarios y sugerencias de los lectores asignados en la revisión de mi trabajo con fines de titulación para obtener el grado de maestría, centran mi atención en el fenómeno de “control concertado” que surge en la práctica colegiada del Jardín de Niños “Benito Juárez”, en el análisis crítico de colaboración docente de la actual cultura organizativa, que según Barker, J. (1993), traslada la creación y supervisión de reglas y normas a sus integrantes, equipos y grupos auto dirigidos, quiénes crean un sistema de control basado en un valor fuerte identificado con el sistema.

Una disciplina que potencia y controla en forma sutil la acción individual y colectiva en un proceso que permite ejercer el poder de los subordinados en las organizaciones, y que el autor denomina como “jaula de hierro” por ser más poderosa que la representada por el sistema de poder burocrático, como sucede en la escuela de referencia, en esa práctica potencialmente disciplinaria en la que el control no parece venir de afuera de las actividades de los miembros de la organización, más bien del saber, la habilidad y actitud de los integrantes de la organización quienes manejan la situación en defensa de sus intereses al interior del sistema, argumentos que me permiten replantear el título de la tesis que hoy presento: *“Los colegiados escolares en el Jardín de niños ‘Benito Juárez’ como espacios de control concertado”*.

Y desde estos planteamientos organizar el índice que da comienzo la narrativa de los apartados que conforman cada capítulo de este trabajo, en los que a partir de la voz de los sujetos, el sustento de los aportes teóricos revisados en el transcurso de la maestría y de mi propia interpretación, explico el sentido que tienen los espacios colegiados para las educadoras de esta escuela.

CAPITULO II

LOS ESPACIOS COLEGIADOS EN UN JARDIN DE NIÑOS DE UNA ZONA ESCOLAR DEL NIVEL PREESCOLAR.

2.1. Los colegiados escolares: un espacio de formación que proviene de arriba.

Eran las 9:45 de la mañana cuando me presente por primera vez al Jardín de Niños “Benito Juárez”, un día antes había sido invitada por Laura, la directora de la escuela, quien enterada de la temática de investigación preguntó: *“¿a partir de qué fecha piensas iniciar?, en las escuelas oficialmente dieron inicio los Talleres Generales de Actualización, mañana es el último día, si quieres puedes acudir seria de utilidad para tu trabajo”* (DI: 03)²⁷.

Una pregunta que me hizo suponer que para Laura, hablar de los colegiados escolares significaba hablar de un espacio de formación docente recibido a través de los Talleres Generales de Actualización, una disposición oficial que se da de arriba abajo²⁸ en el sentido de una norma, una actividad obligada, un requerimiento que exige la ley, quien da la orden, una indicación que los de abajo deben cumplir, comportamiento reflejo de intereses ocultos de personas, grupos y organizaciones que conforman toda una estructura de poder (Prawda J., 1987, pp. 215-251). Sin embargo, no segura de lo que imaginé, acudí al lugar a observar a detalle lo que ahí sucedía, a entrevistar a profundidad a las docentes que integran el colectivo escolar para saber lo que pensaban sobre estos espacios.

Al entrar, miré el frente y algunos alrededores del exterior de la escuela, la sombra de los árboles, las plantas de ornato en los pasillos, los juegos infantiles y

²⁷(DI: 03), es la clave que indica que la información que se encuentra entre comillas en el escrito de esta tesis, se encuentra registrada en el diario del investigador, pagina tres, lo que permite el fácil acceso al total de la información recuperada.

²⁸ Prawda Juan (1987:215-251), sustenta que el sistema educativo de nuestro país se caracteriza por una estructura piramidal, por una organización laboral tradicional y organismos que la sostienen desde la parte más alta a la más baja, tendencia educativa nacional e internacional que hace que nuestro proceso educativo se desarrolle de manera natural.

dos casitas pequeñas para niños construidas con materiales resistentes me permitieron construir una primera impresión; parecía estar en una escuela preocupada por brindar a los niños un lugar de juego, limpio y ordenado.

Recordé entonces que había escuchado hablar muy bien de la escuela y sin dejarme llevar por la apariencia, por lo que observaba a simple vista, continué mi camino pensando que para obtener un conocimiento de la institución²⁹ que se acercara a la realidad de lo que ahí sucedía, era necesario recabar la mayor información posible sobre la cultura institucional, los roles de cada uno de sus integrantes, lo que se ponía en juego para el cumplimiento de las acciones, las formas de planear y resolver las dificultades, el tiempo, los recursos y las relaciones que se daban entre ellos y las autoridades educativas, sus valores y sentimiento de pertenencia, sus resistencias conscientes o inconscientes derivados de su participación en la vida institucional, lo que me ayudaría a comprender la imagen de la escuela y a la vez interpretar el centro de mi interés, *“los colegiados escolares”*.

Desde afuera parecía que la escuela estaba sola, permanecía en silencio, sin embargo, el personal de la zona escolar se encontraba reunido en diferentes salones. Al acercarme una educadora me invito a pasar a la dirección y en tanto Laura llegaba observe detenidamente el lugar ambientado por dos escritorios, un nicho a la bandera, una fotografía de pared con el personaje de quien lleva el nombre la escuela, dos archiveros y un pequeño horno de microondas en donde calientan agua para café y que alguna mañana en el horario en que acostumbraban, la directora me invito a tomarlo con ella. En la entrada se ubica un mueble con una computadora y del lado contrario un estante con algunas fotografías del personal, vestidas todas con uniforme de gala, un hecho que de cierta manera muestra orden, cumplimiento y disciplina a las normas de la

²⁹ Fernández Lidia (2001:30), afirma que la comprensión de lo institucional es un proceso minucioso de desciframiento de significados, por lo que se debe encontrar las condiciones y las técnicas que permitan la interpretación confiable de los datos.

escuela.

Llamó mi atención un cuadro de unicel pegado en la pared con el recorte de un periódico en el que aparece la directora con el gobernador, y en la parte inferior un fragmento que dice: *“la directora del Jardín de Niños “Benito Juárez”, solicita apoyo al Gobernador durante su visita a Huejutla, Hgo.”* (DI: 05). Lo que al parecer a simple vista indicaba las funciones que a Laura correspondía desempeñar como directora de la escuela, significaba algo más, rescato en voz de ella el siguiente comentario de una entrevista:

He trabajado mucho, imagínate cuantos años llevo aquí, he dado mi vida por este Jardín, no ha sido fácil, he tenido que tocar puertas, hacer oficios para que me apoyen, he pedido al gobernador, a la presidencia municipal, a la gente del pueblo (EI/LAU:02).

Laura cumplía cuarenta y tres años de edad y veintitrés de servicio, veintiuno en esta escuela y diecinueve de ellos frente a la dirección, un dato que de alguna manera me llevó a comprender que exhibir su gestión de ese momento le significaba años de esfuerzo, entrega y dedicación a su trabajo en la función de directora.

En nuestro encuentro, fue inevitable darnos un fuerte abrazo como acostumbramos hacerlo años atrás, después me tomo del hombro, me invitó a pasar al salón donde se encontraba reunido el personal de la escuela, y durante el camino me explicó:

La zona se reúne para trabajar los talleres, a nosotras por ser una escuela de organización completa nos corresponde trabajar aparte, la directora es quien coordina el seguimiento de las actividades a diferencia de los Jardines de Niños unitarios y binarios, ellos trabajan juntos coordinados por la supervisora y apoyo técnico de la zona (RO/01:02).

Su comentario llamó mi atención: ¿para qué reunir a las diferentes escuelas

en un solo centro de trabajo, si al final las escuelas de organización completa trabajan aparte cada una con su personal, coordinados por la directora, y las escuelas unitarias y binarias coordinadas por la supervisora y el apoyo técnico? Pensé entonces que sería interesante saber cómo y de dónde surge esa organización, qué pensaban las docentes al respecto, bajo que paradigma se movían, lo que me llevaría a entender el funcionamiento de los Talleres Generales de Actualización al interior de la escuela, a comprender los hechos, lo que sucedía en esos espacios concebidos por Laura, como los colegiados escolares.

Desde mi primera visita a los talleres, descubrí que como centro de reunión, únicamente se consideraba a los cinco Jardines de Niños de organización completa pertenecientes a la zona escolar³⁰, según la directora por ser escuelas ubicadas en las colonias céntricas de la ciudad y ser las de más fácil acceso para las educadoras, un hecho que de alguna manera le daba al Jardín de Niños “Benito Juárez” cierta responsabilidad y prestigio.

Más adelante Laura me entregó un documento: *“te doy la calendarización de los colegiados para que sepas que días vamos a trabajar”* (RO/02:08). El documento estaba dirigido a la supervisora de la zona escolar y en su encabezado decía:

Por este medio me permito informarle la organización de tiempos para retomar las actividades 7 y 8 del Módulo No.6 “Expresión y Apreciación Artística” e iniciar el Módulo No.7 “Desarrollo Físico y Salud”, del Libro: Curso de Formación y Actualización del personal docente de nivel Preescolar Volumen II.

El documento especificaba las fechas, las actividades a abordar registradas

³⁰ Los Jardines de Niños de organización completa que pertenecen a esta zona escolar del nivel preescolar, están conformadas por las educadoras de más años deservicio, quienes supuestamente han adquirido mayor experiencia laboral, cuentan con personal administrativo y asistentes del plantel, una directora efectiva y una infraestructura más completa, además se ubican en las colonia céntricas de la ciudad y esto les compromete a recibir al resto de las educadoras que conforman la zona escolar, lo que les da cierto reconocimiento, fama y poder.

de manera secuenciada, tal como aparecen en los Módulos³¹, los tiempos, el lugar de reunión y algunas lecturas previas incluidas en el apartado de anexos del libro³², una calendarización que Laura explica les da la supervisora de su zona escolar, a lo que argumenta:

¡Claro que ella también tiene su jefa!, y me imagino que así como a mí me dice - organiza tu trayectoria de actualización de todo el ciclo escolar, aparte de las necesidades y prioridades -, es como se arman los colegiados a nivel general, ella como supervisora tiene sus consensos, sus sesiones, yo como directora también y así como ella baja sus fechas de cada mes, la escuela hace lo mismo (EF/LAU: 14).

Su explicación, me permitió entender que Laura se miraba en un sistema de vigilancia jerarquizada que funciona como una maquinaria de organización piramidal, aquella que le da un jefe (Foucault M., 2001, p.182). Laura sabía que recibía órdenes de su jefa; la supervisora, quien también recibía órdenes de su jefa, y que a ambas les correspondía obedecer, en el sentido de hacer que los mandatos de arriba llegaran a los de más abajo, a los subordinados por ellas. Aparato entero que produce poder y distribuye a los individuos en un campo permanente y continuo (Foucault M., 2001, p.182).

¿En dónde quedaban entonces los colegiados escolares vistos como los espacios de formación docente?, no aquella formación que surge de una organización estructurada en talleres y cursos de actualización, aquella que se reduce a adiestrar a los docentes en ciertas habilidades como cuando Laura dice: *“la actualización es algo dirigido, llevamos un seguimiento en la revisión de los módulos³³, no me tengo que desviar”* (EF/LAU:04), más bien, de aquella que

³¹ Las actividades registradas en el cronograma para abordar en el transcurso del ciclo escolar 2007-2008, se desprenden del Módulo No.6 “Expresión y Apreciación Artística” y del Módulo 7 “Desarrollo físico y salud”, del Libro Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. pp. 187 - 243.

³² Foucault Michel (2001:153) explica que el empleo del tiempo en el control de la actividad del cuerpo, es una vieja herencia cuyos procedimientos son “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, y regular los ciclos de repetición”.

³³ Los libros rosa Volumen I y verde Volumen II, del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar que acompañan la puesta en

ayuda al desarrollo profesional de las docentes, que les permite identificar los problemas de formación personal y atenderlos (Fullan M., 2002). Un planteamiento que de cierta manera forma parte de las orientaciones generales para el desarrollo del Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, Volumen I, al proponer que más que intentar cubrir todos los contenidos apresurada y superficialmente, importa profundizar en el análisis, la reflexión y la elaboración por parte de cada participante.

Un planteamiento que al parecer pierde su significado al mencionar que para lograr los propósitos del curso en su conjunto, es conveniente desarrollar las actividades en el sentido en que están planeada y realizarlas en su totalidad, concluyendo un módulo antes de iniciar el siguiente (SEP, 2005, p.12), lo que a Laura como directora y coordinadora del curso le hace sentir presionada en el sentido de cumplir con lo que le corresponde hacer en el tiempo destinado y dejar a un lado lo que reconoce en algunos momentos de reflexión sobre lo que observa y escucha que sucede en la escuela:

Veo la necesidad de implementar rondas, cantos y juegos, mas material de música y movimiento, motivar a las maestras porque se dice que el jardín de Niños se está volviendo una primaria en chiquito, estamos priorizando la lectura y la escritura, pero es la misma sociedad la que te lleva a eso (EF/LAU:12)

práctica del Programa de Educación Preescolar 2004, proponen la distribución del tiempo que considera diversos espacios de trabajo para su desarrollo: estudio en la modalidad de taller, estudio en la modalidad de consejos técnicos consultivos y estudio en la modalidad de reuniones semanales, una propuesta que el curso dice, puede adaptarse a las condiciones específicas de cada entidad. Se sugiere 20 horas de estudio en cada uno de sus siete Módulos: 1. Desarrollo personal y social en los niños pequeños, 2. El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar, 3. Aproximación de los niños al lenguaje escrito, 4. Pensamiento matemático, 5. Exploración y conocimiento del mundo en educación preescolar, 6. Expresión y apreciación artísticas, 7. Desarrollo físico y salud. El estudio de cada módulo está organizado en propósitos, una primera parte con actividades introductorias, la segunda parte con actividades para el diseño de situaciones didácticas e intervención docente y una tercera parte con los anexos que contiene varias lecturas del sustento teórico del programa. Las actividades están organizadas con un tiempo estimado para su realización. El estudio de cada módulo tiene la finalidad de que las educadoras cuenten con herramientas conceptuales y de carácter práctico que les permita comprender con mayor profundidad el nuevo programa, reflexionar sobre su práctica docente e identificar los cambios que deben realizar para favorecer las potencialidades y competencias de los niños y las niñas de los grupos que atienden. (SEP, 204, pág. 15)

Igualmente, al reconocer que el equipo docente no cumple con la recomendación de leer con anticipación los textos sugeridos las orientaciones generales para el desarrollo de las actividades y aprovechar el tiempo para el análisis y discusión como lo indica: *“leemos a fuerza porque hasta uno mismo lo hace, yo insisto que leer es lo que nos va a dar resultado para sacar adelante nuestra práctica, y yo como directora igual leer para saber lo que están diciendo”* (EF/LAU:19)

Laura explica que la supervisora de la zona permite a las directoras reorganizar los colegiados escolares a nivel escuela, sin embargo, en su versión justifica lo siguiente:

Así como nos manda la supervisora la calendarización, trabajar los colegiados únicamente en 10 sesiones, no nos daríamos a basto, y ni modo de decir vengan a las cuatro de la tarde, por eso me organizo de esta manera, a la hora que salen los niños de la escuela y los demás Jardines de Niños en general hacen lo mismo (EF/LAU:14).

Desde el punto de vista de Laura los colegiados provienen de lo oficial, versiones que el poder establecido o las instancias de poder producen, transmiten, sostienen e imponen en los colectivos y los individuos, expresión política de poderes establecidos, que van dejando su fuerte marca en el psiquismo, impidiendo con frecuencia el libre ejercicio del pensar (CORVALAN A. 1996, p. 58), por lo que en su rol de directora³⁴ siente el compromiso de dar a las docentes que forman parte de la escuela que ella dirige lo que necesitan, actualizarlas y por supuesto que las docentes respondan a lo que la escuela les da.

En ese sentido piensa que trabajar los colegiados únicamente en las 10

³⁴ Según Postic Marcel (2000:66), la noción de *rol* se refiere a la estructura de los actos terminados que se pueden observar en sujetos que tienen *“una posición definida en una organización social”* o bien *“el comportamiento en un sujeto colocado en una situación racional determinada”*, entendido lo anterior como el tipo de conducta requerida o esperada de un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones. Relaciones que según el autor, están predeterminadas por aspectos sociales, psicológicos y culturales.

sesiones que oficialmente se autorizan a nivel zona, son insuficientes para atender las muchas exigencias institucionales, situación que les obliga incluir algunas sesiones después del horario de clase con los niños, es decir, de doce treinta, a catorce horas, siendo esta la única manera de avanzar, pues en su papel que desempeña, definido en términos de status (Postic M., 2000, p .66), Laura cree no tener autoridad para pedir a las maestras que asistan en un horario por la tarde. Además y como dice la mayoría son casadas, con hijos y otros compromisos que como mujeres deben asumir³⁵, situación que en gran parte les lleva a aceptar satisfactoriamente los espacios y tiempos que la institución concede para su actualización, dejando de lado el hecho de que cada profesora cuenta con los materiales del curso lo que favorece el trabajo autónomo en función de los tiempos que cada quien pueda destinar y avanzar en su profesionalización y en una comprensión más profunda del programa de Educación preescolar 2004 (SEP, 2005, p.15).

Argumentos que conforman la historia institucional de los sujetos, “ellos mismos se reconocen en sus propios roles advirtiendo, en el transcurrir de sus relatos, el grado de poder o de impotencia de cada uno en la cotidianeidad institucional” (Corvalán,1996, p. 60), y que desde el psicoanálisis René Kaës explica, se trata del pensamiento inconsciente, el pensamiento institucional que se constituye en nuestra pertenencia a un grupo social, en nuestro rol que desempeñamos, nuestra posición de sujetos comprometidos con la institución que nos prepara a vivir en ella, en una sociedad y cultura preestablecida, la alienación, que es como *“una parte de nuestro si-mismo que está “fuera de sí” y ese “fuera de sí” es la alienación”* (KAËS R., 1996, p.16), el pensamiento que se dispersa, se pierde y germina en un fuera de nosotros que es una parte de nosotros, y esta externalización de nuestro espacio interno es la relación más anónima, violenta y

³⁵ Michael W. Apple (s.f.:57), argumenta que *“las mujeres maestras trabajan a menudo en dos ámbitos; en la escuela y luego en el hogar”*, lo que les lleva a una intensificación y sobre carga de trabajo, condiciones que provocan tensiones y conflictos. Desde este punto de vista, el autor sustenta que para las mujeres es difícil lograr el reconocimiento de las habilidades, pues tienen que luchar contra la interpretación ideológica de un Estado que legitima los roles como una forma de control y la escuela es en realidad un aparato del Estado.

poderosa que mantenemos con las instituciones, y nos obliga a no pensar que los sujetos somos parte interviniente y parte constituyente.

Lo anterior permite comprender la opinión que Laura presenta ante el hecho de ver la organización de los colegiados escolares como algo normal, como algo que es y debe ser así, lo que evidencia el siguiente fragmento:

La actualización es algo dirigido, tenemos la consigna de que se tienen que analizar los Módulos, por eso llevamos una calendarización, un seguimiento, aunque yo aparte si te das cuenta, retomo algunas dudas de las maestras respecto al diario de trabajo, lo de las situaciones didácticas, la planeación, siempre en colegiado para sacar adelante el trabajo, sobre todo lo pedagógico (EF/LAU: 04).

Indudablemente, para Laura la actualización significa dar a las docentes lo que necesitan en el sentido de lo dado, lo establecido por otros. De aquí que en su concepción de directora, entendida en términos fundamentalmente jerárquicos, intenta controlar la situación. Por un lado, cumple con la tarea asignada - el análisis de los Módulos -, a través de lo que llama una buena organización que traduce en el simple seguimiento de las actividades propuestas y por el otro, el análisis de los problemas educativos de la escuela en forma colectiva, mismos que se reducen a las dudas de las maestras respecto a lo que normativamente se exige y que por ley las educadoras deben manejar: el diario de trabajo, la planeación de las situaciones didácticas, instrumentos necesarios para sacar adelante la tan preocupante tarea pedagógica del nivel preescolar, hecho que convierte el trabajo colectivo en un “trabajo de equipo artificial” (FULLAN M., 2000, p. 110), en una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos, que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración.

Con relación a lo expuesto, Laura agrega:

En las primeras dos o tres horas tenemos que abordar el Modulo, no

me tengo que desviar para otras situaciones, claro está que a veces se presta que las mismas lecturas o actividades hacen que salgan otras cosas de la misma escuela, de los mismos niños y fortalece, pero no nos perdemos, llevamos una continuidad (EF/LAU: 04).

Para Laura el objetivo principal de la actualización es abordar los Módulos en el sentido de avanzar en lo que se pide y que está escrito en los libros: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar - Volumen I y II, sin detenerse a analizar la práctica³⁶, la realidad que las docentes enfrentan, a reflexionar en otras situaciones que aun cuando se consideran importantes y que les sirven, Laura explica poco o nada tienen que ver con lo que se persigue.

En este colegiado persiste un pensamiento racional, inconsciente y alienante, aquel que favorece a la ideología y sistema dominante (ZÚÑIGA R., 199, pp. 26-27), que Laura en la creencia de su misión controladora del saber, supone que tiene el derecho de imponer lo que cree necesitan las docentes para su actualización, convirtiendo su acción de poder en la “capacidad de un actuar efectivo” (LUHMANN N., 2001, pp. 96-105), talento o cualidad que Marx Weber llama “carisma” y que utiliza como recurso para obtener el comportamiento de otros evitando sanciones negativas, amenaza.

Un pensamiento contrario a la perspectiva para quien formarse significa *“adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma”* (GILLES F., 1997, p. 53), un proceso en el cual el sujeto se forma solo y así mismo, por sus propios medios y por mediación. De esta manera los

³⁶ Ferry (1997) sustenta que en algunos modelos de formación predomina la adquisición, en otros el proceso y en otros el análisis. Cuando habla de análisis abarca todo tipo de análisis *“un análisis pedagógico, un análisis psicosociológico a nivel grupo, de grupo clase, un análisis institucional para ver cuáles son las relaciones de poder en la clase o en el establecimiento, la institución escolar... también el sociológico”*. Según Ferry, el docente trabaja en una realidad compleja, por tanto tiene que analizar la situación, las prácticas a aplicar, pues solo de esta manera podrá hacer las adquisiciones convenientes y buscar las experiencias formadoras. Para el autor, el docente debe formarse en entrenarse a analizar y a entender la situación. (p. 72)

dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el currículo no son la formación en sí, sino medios para la formación.

No obstante para Laura, lo más importante es llevar una continuidad en los espacios de formación, establecer las actividades y el tiempo de trabajo para cada sesión: *“voy haciéndolo por contenidos, que lo que vea ahorita empiece otro nuevo tema y así hasta terminar, de tal manera de no agobiarlas tanto, agarro tres o cuatro contenidos que no les van a cansar, al contrario, van a participar”* (EF/LAU: 17). Un enunciado que evidencia su concepción de formación, su saber sobre qué y cómo hacer para cumplir la encomienda de estudiar los módulos que se les indican respetando en lo posible el tiempo estimado y la participación de todas las docentes que integran el colegio escolar.

En esta idea y con el afán de que cada educadora haga lo que le corresponde en las sesiones organizadas para su actualización, Laura crea un formato interno que titula: “acta de reunión”. Un documento que sirve para un mejor control de lo que se trabaja en los consejos técnicos consultivos, concebidos por las educadoras de esta escuela como los espacios colegiados, y a través del discurso formal establece: la fecha, la hora y el lugar que se convoca a las maestras para el desarrollo de la sesión, el orden de las actividades del módulo que se abordan, las recomendaciones o acuerdos del colectivo y al final las firmas de las docentes asistentes a la sesión. En dicho documento Laura, directora de la escuela aparece como presidenta, y Samanta como secretaria técnica³⁷.

Una acción que evidencia los procedimientos que se utilizan la sociedad disciplinaria de la que según Foucault (2001) seguimos dependiendo, tal es el caso del documento: “acta de reunión” (DI:08), que como el autor argumenta, sirve

³⁷ En el expediente personal de las docentes, de escuelas de calidad que aparece en el archivo del Jardín de Niños “Benito Juárez”, Samanta es calificada por la directora como una educadora dinámica, responsable, sociable, alegre, organizada y preocupada por la educación de sus alumnos, lo que le da el derecho de ser nombrada en el documento “acta de reunión” como: secretaria técnica de los consejos técnicos escolares que se realizan al interior de esta escuela.

para dividir, controlar, medir, encausar a los individuos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles”. El asignar lugares individuales, como el de Laura que por el rol que desempeña al interior de la escuela funge como presidenta y Samanta por los atributos que le confiere la directora como secretaria técnica, puestos que ayudan a mantener la disciplina al interior del colegio, que cada educadora cumpla con lo que le corresponde, un hecho que hace posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos, haciendo funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar, recompensar (Foucault, 2001).

Así el poder disciplinario se ejerce en esta escuela con lugares, espacios, jerarquías, puestos que lo hacen invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio, cumplir con lo que le toca hacer, estudiar un módulo en un horario, una fecha, un lugar determinado, como lo argumenta Foucault (2001) en la disciplina son los sometidos los que tienen que ser vistos, su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos, así las educadoras cumplen el mandato de leer, planear, hacer en el lugar, el día, el horario asignado para su actualización, lo que explica el argumento el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos (Foucault, 2001).

En la versión de ese orden instituido por la escuela, Laura reconoce que en ocasiones surgen interrupciones, entendidas como la necesidad de reunirse fuera de lo planeado, situación que disgusta a las docentes, pues es dedicar tiempo que no está contemplado en la organización, pero que al final y como dice, tiene el deber de dar a las maestras la información que recibe: *“a veces vas a la supervisión y te dan información que no tenías prevista y tienes que informar, y me dicen - no es que no me dijiste y no me organice, eso me suele pasar algunas veces, pero que hago”* (EF/LAU:18), una expresión en la que Laura confirma una vez más, su disciplina al mando superior.

Laura hace una retrospectiva de la formación de los docentes en servicio, y

en su comentario permite entender el sentido que le da a los últimos cambios: *“en el nivel preescolar ya se tiene mucho tiempo de trabajar los talleres de actualización, aunque antes se llamaban técnicos pedagógicos porque no había un seguimiento, una trayectoria, después se hizo sectorial y de ahí se dividieron por organización... y está bien porque ahí ya cada quien ve sus necesidades”* (EF/LAU: 13).

Para Laura los Talleres de Actualización siempre han existido aunque con diferente nombre, desde su comprensión antes eran llamados Técnico Pedagógicos porque no había un seguimiento, hoy en cambio, las escuelas tienen la oportunidad de atender su propio Trayecto Formativo, según sus necesidades de actualización.

Al finalizar Laura parece hablar de un docente reflexivo, capaz de pensar en su propia formación, un nivel praxiológico³⁸ que supera lo experiencial y lo técnico para pensar en su acción en todos sus aspectos, ideológicos, sociales, psicológicos, todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada (GILLES, F. 1997:76:83). Sin embargo, expresa: *“al inicio del ciclo escolar tenemos que trazarnos una trayectoria de actualización en base a los módulos, si tú quieres el programa, donde veas está la carencia en tu escuela, donde sientas están flaqueando, donde les haga falta reforzar”* (EF/LAU:04), expresión que asegura su preocupación por responder a sus necesidades en base a la pregunta cómo hacer, aun para situaciones complejas y que convierte la formación docente más que en una práctica reflexiva, en un saber hacer, que según Ferry, es el primer grado del saber.

Desde esta visión, la organización de los talleres de actualización significa para Laura una buena forma de atender la formación de las docentes que integran

³⁸ Para mayor información sobre los niveles de formación, consultar Ferry Gilles (1997:76:83) “La formación dinámica del desarrollo personal” en Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. pp 53-94. (Antología de la MECPE Línea Práctica Educativa).

la zona escolar, como dice: *“las escuelas unitarias y binarias están solas y ¿a quién le aprenden algo nuevo?, ¿a quién le preguntan cómo hacerle?”* (EF/LAU: 14). Una expresión que refleja dependencia, que es de otro de quien se aprende, de quien se espera indique qué y cómo hacer las cosas. Además y como dice: *“sin el apoyo de la supervisora y el apoyo técnico de la zona, las maestras de estas escuelas pueden flojear, conformarse, decir ¡¡ahí la llevo!! y aunque las binarias se apoyan un poco más entre ellas, no hay una cabeza, las dos trabajan cada quien en su grupo”* (EF/LAU:14), un hecho que hace evidente la necesidad de una jerarquía, de alguien que supervise y vigile que las disposiciones que vienen de arriba se cumplan, con lo que acentúa su posición de mando y obediencia a la vez (Foucault, 2001, p.151).

En cambio, de las escuelas de organización completa Laura opina:

La supervisora y el apoyo técnico nos visitan, hacen observaciones, pero de que se metan en nuestra organización no, y está bien porque ¿cómo una de fuera te va a venir a decir lo que necesitan adentro?, tú sabes tus necesidades, las priorizas, las llevas a cabo, haces consensos, acuerdos, etc.... Ya si viene alguien a ver el trabajo y ve algunas deficiencias las analizamos ¿por qué la maestra está tomando en cuenta esto?..., entre todas leemos lo que nos dejó, si todo está bien, pues todo está bien y si no pues hay que echarle ganas (EF/LAU: 15).

Laura parece indicar que el colegio no necesita de alguien que les diga cómo hacer las cosas, ahí si hay una cabeza, la directora y quien mejor que ella, quien conoce las necesidades y las prioriza en base a consensos, que se traduce en las dudas que las docentes tienen en relación a los temas que se abordan y en este sentido para Laura es bueno que alguien las visite, que les haga ver sus deficiencias, aunque evidentemente se refiere a una persona con jerarquía, con la facultad o el saber formal para decir lo que estaba bien o mal de la práctica docente, alguien aceptado por ella como una buena maestra, que conozca sobre los nuevos planes y programas de estudio y no así a una compañera más del

colegio³⁹.

Hecho que se evidenció en su opinión respecto a Mayra, el apoyo técnico de la zona:

Ella se formó aquí, yo sé quién es, de donde coge y de donde no, ella misma dice: - a ustedes no les voy a revisar...-, porque cree que en todo estamos bien, pero no, a veces tenemos nuestras fallas y no nos sugiere nada, las observaciones nos las hace en lo administrativo: en el expediente, que faltó la CURP, el llenado de la hoja, la observación, pero que nos dice como llevar a cabo una situación didáctica o que nos pregunte como lo desglosaste, no (EF/LAU:16).

Laura dice conocer la labor de Mayra, quien ostenta la clave de directora que obtuvo por *"la vía corta"*⁴⁰, es educadora normalista de la misma generación que Laura y pasante de la UPN Plan'85, no obstante y por el hecho de haber trabajado algunos años en el Jardín de Niños "Benito Juárez", y haber sido parte del colegio docente de la escuela, Laura piensa que Mayra se formó ahí, y ¿cómo un formado va a enseñar a su formador?"⁴¹. Este hecho revela que para Laura, Mayra en su papel de apoyo técnico no es la persona indicada para señalar sus fallas.

Más adelante Laura versa una opinión muy distante en relación a lo que piensa de la supervisora *"la supervisora es nueva en la zona, todavía no conocemos su trabajo en lo pedagógico, pero es buena maestra, lee mucho, tiene*

³⁹ Pierre Bourdieu (1984), sustenta "cuanto más oficial sea una situación, más autorizado tendrá que ser el que tiene acceso a la palabra. Debe tener títulos académicos, un buen acento, es decir, haber nacido en el lugar adecuado. Cuanto más se acerca una situación a lo oficial, más sometida esta su ley de determinación de precios a las leyes generales" (p.152).

⁴⁰ Para Alma Elizabeth Vite (2004: 24), llegar a ser director a través de "la vía corta" significa contar con relaciones suficientes o bien, tener un padrino fuerte e influyente que evite pasar por todo el proceso que se exige.

⁴¹ Ferry Gilles (1990:51) explica, la formación puede verse como una institución, un dispositivo organizacional porque está hecho de planes de estudio, programas, certificaciones. Para el autor el término formación no debe quedarse en un sentido de configuración del formado por el formador, no es moldear al otro, de crear un ser a imagen. Para Ferry ninguna formación toma sentido sino les inyecta una acción reflexiva.

un buen nivel académico, es licenciada, está muy preparada y eso tiene que ver, te puede sacar de dudas cuando te acercas a ella, aunque en realidad somos nosotros quienes lo organizamos y lo sacamos adelante como colegiado” (EF/LAU: 15).

Lo anterior muestra que Laura aun sin conocer el trabajo de la supervisora la concibe como buena maestra pues al parecer para ella el simple hecho de ser quien es, su jefa y ejercer una función en la gestión pedagógica (Foucault, 2001, p. 182), la convierte en poseedora de un saber, en alguien que les puede enseñar cuando tienen dudas, una opinión muy distante respecto a Mayra el apoyo técnico de la zona, quien a pesar de contar con el mismo nivel académico de la supervisora, por el hecho de ser una educadora que formó parte del colegio de la escuela, Laura sostiene no ser la persona indicada para señalar sus errores. Aunque finalmente reconoce que son las educadoras y ella, desde su propia organización, posibilidad y forma de entender la práctica quienes sacan adelante el trabajo académico de la escuela.

Un pensamiento que refleja la presencia del poder, aquel que se oculta y se percibe en todas partes, en las conexiones de jerarquía, control, vigilancia, prohibiciones y que se ejerce en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra, sin saber quién lo tiene exactamente, pero que se sabe quién no lo tiene, aquel que bajo ese viejo tema del sentido, significado, significante, al final está la cuestión del poder, la desigualdad de poderes y de sus luchas, (Foucault, 1993, p. 90). En este sentido, por un lado aparece Laura quien defiende no únicamente el reconocimiento de su jerarquía como directora, también lucha por la defensa de la supervisora, quien como ella es representante del saber; por otro lado aparece Mayra, quien desde su lugar sobrevive en una organización estructurada en la que hasta cierto punto las autoridades reconocen quien es el otro, lo que le da el derecho a Laura de señalar qué sabe y puede hacer Mayra respecto a su ejercicio, y no es sino al final del evento que aparecen las educadoras que como parte integral del colegiado y por el lugar que ocupan

corresponde responder a la organización bajo estas condiciones.

De aquí que al referirse a la organización de los talleres, al hecho de separarse por escuelas, no era raro escuchar a Laura decir la siguiente expresión: *“claro que a veces es enriquecedor escuchar experiencias de otros jardines, pero bueno, ellos están en un medio rural y a veces sus opiniones no nos sirve de nada”* (EF/LAU: 13). Una expresión que de alguna manera señala que se siente diferente a otras instituciones que pertenecen a la misma zona escolar y que cuyos talleres parten del mismo objetivo: actualizar a los maestros en un proceso formativo que les lleve a comprender los nuevos enfoques del programa del nivel preescolar, y que en su experiencia nada tienen que ver con las opiniones que viven las maestras de otro medio.

Idea en la que Laura refleja su entender del discurso del nuevo programa⁴², la forma en que percibe el mundo de relaciones sociales del que forma parte. Un asunto que tiene que ver con la ideología cultural dominante, con la aparente justificación de las desigualdades sociales que hace ver a la educación como una fuerza liberadora, aun cuando todo parece indicar que es uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente (Bourdieu, 1986, p.103).

En esta tendencia Samanta opina:

A nivel zona se reúnen las binarias y las unitarias porque no tienen ese espacio en sus escuelas y pues yo siento que es necesario hacerlo así, cada quien en su asunto, cada quien en su escuela, porque de esta manera cada una puede tratar lo que le interesa, de acuerdo a las características de su escuela (EF/SAM: 02).

Laura concibe a Samanta como buena educadora por su responsabilidad y

⁴² El Programa de Educación Preescolar (2004) establece, “con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país” (p. 21)

dinamismo, por saber qué y cómo responder a su trabajo pero también porque es la forma de pensar que les identifican, por las cualidades que les distinguen y les hace sentir un tanto diferentes a sus compañeras de la escuela y de la zona escolar que forman parte, a quienes valoran en razón de las características condicionales del lugar donde se ubican, y que desde su apreciación, justifican la necesidad de dividir⁴³ para su actualización.

Una división que desde el punto de vista de Samanta justifica de la siguiente manera:

Se hacen a nivel zona pero cada escuela se reúne con su personal, únicamente las binarias se reúnen con la supervisora. A nosotros nos reúne para ver asuntos a nivel general, cuando vamos a iniciar el año escolar o para dar algunas indicaciones, pero el resto del curso, cuando se dan los TGA nos reunimos cada quien en el lugar que le corresponde (EF/SAM:01).

Indiscutiblemente para Samanta todas las escuelas forman parte de una zona escolar, pero cada persona, cada institución ocupa un lugar específico en la vida⁴⁴, y como tal, cada uno tiene un asunto, un interés, una necesidad que tratar. De ahí, que esta forma de organizar los talleres de actualización le parece efectiva, como dice, así en chico se pueden resolver los problemas que les atañen, son pocas educadoras, se dejan tareas y esto les permite avanzar más que en un colegiado grande en donde tienen que escuchar opiniones muy recurrentes que nada tienen que ver con su caso específico.

Un comentario que lleva a Samanta a recordar su experiencia vivida en los talleres de actualización a nivel general, espacios en los que se requería de la

⁴³ Michel Foucault (2001) sostiene que los procedimientos para dividir, controlar, medir y encausar a los individuos, sirven para hacerlos más dóciles y útiles a la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo. (p. 36)

⁴⁴ Michel Foucault (2001) sustenta que en la vida disciplinaria “cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que los separa de los otros”, por el rango que ocupa en una clasificación. Individualiza los cuerpos por una localización, los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones (p.149).

participación de todas las educadoras de la zona escolar:

En los talleres a nivel general mucha gente no hablaba y se quejaba de quien participaba mucho, y ciertamente a veces quieres que los demás vayan a tu ritmo, te pasa en los cursos que te dan de carrera magisterial... mucha gente se escuda que tu participas, hablas y ellas no hablan, no participan, entonces era desesperante que tu quisieras participar y a veces te detenías porque decías ¡no, me van a echar la culpa de que estoy hablo y hablo y no las dejen!... pero no fluye nada, se estancan, se ahogan en un vaso de agua (EF/SAM:04).

El hecho de que los talleres de actualización se lleven a cabo a nivel escuela, para Samanta representa algo más que respetar las características y necesidades de la institución, significa poder, un aumento de control regulatorio en la escuela, en su participación y discurso que es absorbido por premisas administrativas y lógicas institucionales ligadas a una concepción de autonomía, de valores, producto de la visión de autoridades que incorpora a los miembros a objetivos existentes (Anderson, s.f.), Samanta puede hablar y ser escuchada por sus compañeras del colegio, sin pensar que alguien pudiera quejarse por mostrar su saber, que siente está por arriba de las educadoras de la zona escolar, a quienes concibe como carentes de estas posibilidades.

Así lo expresa el siguiente fragmento: *“en los talleres a nivel escuela he aprendido a escuchar, a ser tolerante, a ser más humilde en mis comentarios pues de repente era muy altanera, muy soberbia con ciertas compañeras”* (EF/SAM:04). Un fragmento en el que Samanta devela su poderío, que a la vez oculta, tras los valores de tolerancia y humildad con los que dice entender a sus compañeras.

Es claro, Samanta se concibe como poseedora de un saber que la hace sentir diferente a sus compañeras del colegio, no así de la directora, a quien concibe como una persona comprometida con su función: *“es una figura que de alguna manera nos somete a cumplir, no en el sometimiento hablando de lo forzado, sino en el sometimiento de - ¡maestras, tomamos un acuerdo y hay que*

cumplirlo!" (EF/SAM:04). Una concepción que pone en juego los estilos de liderazgo que Laura ejerce.

Cuando Samanta habla de figura, sometimiento, cumplimiento, parece referirse a un director coercitivo, aquel que demanda conformidad, hacerlo que se le indica, un director que exige cumplir en el momento en que se le pide algo como él lo hace, estilo ejemplificado que Laura disfraza cuando habla de acuerdos que se toman en grupo, una frase en la que pretende mostrar a un director afiliativo, para quien las personas son primero, quien crea armonía y vínculos emocionales con un estilo democrático, quien forja un consenso a través de la participación y opiniones de las docentes (Fullan, 2002, p.173).

Lo que hace ganar el respeto de Samanta por la directora, como lo expresa: *"es una persona que yo, especialmente admiro, no es nada fácil coordinar cinco formas de pensar, cinco caracteres, cinco fortalezas, cinco debilidades"* (EF/SAM: 04). De alguna manera Samanta piensa que Laura sabe controlar muy bien la situación, las toma en cuenta para algún tema, las integra en su planeación y les entrega una programación en tiempo y forma; y lo que es más importante, hace que todo eso se cumpla, lo que le convierte en un buen administrador del sistema.

La maestra Roxana, una educadora de grupo que integra el colegiado de la escuela, a quien Laura conceptualiza como *"una educadora impaciente e intolerante, que no participa en actividades extra clase y que no dispone de tiempo después de la jornada escolar pero que finalmente cumple en lo administrativo, lleva todo en orden, nunca le faltan planes, expedientes de los niños o diario de trabajo de sus alumnos"*⁴⁵, opina lo siguiente respecto a la organización de los colegiados:

Me parece que Mayra y la supervisora son quienes se encargan de eso, entre las dos se coordinan, no sé muy bien, es lo que me han

⁴⁵ Expediente personal. Escuela de calidad, en: Archivo de la escuela.

contado por ahí, que van por pequeños equipos, un día le toca a una ir conduciendo a las compañeras, lo que hace aquí la directora ir guiando: - que vamos aquí...,- no sé realmente pues cuando son los talleres, cada uno llega a su lugar, a donde tienen que estar (EF/ROX:04).

La concepción de Laura, de alguna manera muestra el sentir de Roxana respecto al trabajo colegiado, su frustración por aquella organización que en vez de convertirse en servidor, se convierte en su amo (Etzioni, 1993, p.2). Al parecer, Roxana mira los espacios de actualización como una exigencia más que la escuela impone y que como tal deben cumplir. Un sentir que conlleva a la insatisfacción personal, a la resistencia, a negarse a una formación que no se ajusta a su horario laboral porque piensa que esta fuera de lo normativo, y como tal nadie le puede exigir. Situación que se evidencia en su expresión insegura, de poco interés cuando habla de lo que sabe acerca de la organización, cuando se refiere al rol, al lugar, a la posición que cree que le corresponde a cada uno en esa organización⁴⁶.

Una actitud que de acuerdo a Escudero (1998), no responde a los retos de la nueva educación, retos que demanda participación, responsabilidad, compromiso, motivación, un interés individual y colectivo que pueda propiciar la formación permanente y continua de los profesores (p. 11-29).

Sin duda, para Roxana el rol que cada integrante del colegiado desempeña tiene un sentido normativo y como tal, es una organización que les ayuda a avanzar en lo que piensa es su objetivo:

⁴⁶ Crozier y Friedberg (1990), sustentan que la organización técnica de los talleres refuerza la impresión de inamovilidad y de impersonalidad del contexto estructural, las normas de producción establecidas, cada gente sabe lo que tiene que hacer y cómo, existen reglas impersonales, todo está previsto, *“cada quien tiene su lugar”*. Pero el contexto de organización no se puede resumir como un conjunto de disposiciones o circunstancias estructurales, es ante todo un conjunto de relaciones que por formar la vivencia de los actores, dejan ver las estrategias que persiguen dentro de ese contexto, los unos respecto a los otros, y remiten a las relaciones de poder sobre las que se funda el constructo organizativo de los talleres (p.49).

La directora organiza los colegiados en la escuela y está bien... de tan bien que hemos estado avanzando, o sea, somos una de las escuelas que va más avanzada y ha habido disponibilidad, o sea, hemos tratado de...colaborar, de estar inmerso siempre en eso, ¡claro! que a veces algo llega a pasar, pero ahorita no ha habido contratiempos o sea hemos estado bien, hay buena coordinación por parte de la directora y más que nada es algo que nos va a servir (EF/ROX:03).

La expresión de Roxana deja ver que para ella es Laura quien organiza los colegiados de la escuela y desde su punto de vista y forma de entender el papel del director piensa que lo hace bien porque siente que están avanzando⁴⁷, aunque finalmente opina que no es por la organización de la directora, sino más bien la buena disponibilidad y colaboración de las maestras que en el sentido normativo, reconoce que de algo les ha de servir.

Más adelante Roxana explica la organización de los colegiados, en la que justifica por qué cree que son una de las escuelas más avanzadas:

Nosotros tenemos una calendarización, las compañeras que laboran en escuelas unitarias, tiene que haber un día específico para que se junten todas, entonces no es porque ellas no hayan querido avanzar, sino que tienen que perder un día de clases para que se puedan juntar. A ellas se les presenta más dificultad porque están solas y no es fácil juntarse, por decir, en la tarde tienen otras cosas que hacer. Nosotros hemos avanzado en cuanto a las lecturas, ya vamos a terminar el libro verde, que es el que estamos trabajando en los talleres de este año, hay compañeras que van en el rosa, no sé después de eso que vaya a planear la directora, me parece que vamos a retroceder al rosa, hay cosas importantes que hay que volver a recordar, según eso nos ha

⁴⁷ Bernard Bass (1990) señala que un elemento clave en la calidad y en la mejora de la educación a todos los niveles, es el liderazgo que ejerce el director; pero no aquel referido a enfoques tradicionales que se centran a menudo en líderes transaccionales, aquellos que reconocen e identifican cuales son las exigencias del papel y de las tareas para que sus subordinados alcancen los resultados deseados, los objetivos previamente acordados, sino más bien de un liderazgo transformacional, entendido como un líder que establece metas y objetivos en el intento de hacer a su seguidor líder, proceso que llevara a los docentes a desarrollar la capacidad de determinar su propia actuación (p. 26 - 32).

dicho, no sé, necesitaríamos terminar para ver qué cosa se va a ver después (EF/ROX:03).

Tal parece que para Roxana, trabajar en colegiado significa avanzar en la encomienda dispuesta para estos espacios, en hacer lo que el libro rosa y verde⁴⁸ dicen y en lo que la directora decide a nivel escuela, lo que es más fácil porque tienen una calendarización que les permite reunirse después del horario de clase, no así a las unitarias que están solas y tienen que perder un día porque en la tarde tienen cosas que hacer. Un punto de vista que de cierta manera Samanta comparte cuando dice: *“nadie quiere dar su tiempo de la tarde porque ya estás en otro papel, esposa, madre, lo que sea, nadie lo da, o sea, se están haciendo las cosas porque hay compromiso con tu trabajo” (EI/SAM:13).*

Contexto y constructo que son ante todo relaciones de poder, un mecanismo fundamental de estabilización del comportamiento humano, la base del conjunto de relaciones que lo conforma, aspectos de poder, inseparables de la perspectiva de organización que dan sentido a esa vivencia. Situación que origina la necesidad de reflexionar la relación de poder desde el punto de vista de los actores, que en el plano más general, implica siempre la posibilidad para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros individuos y grupos, lo que convierte al poder en “una relación y no un atributo de los actores”(Crozier & Friedberg, 1990, pp. 54-55), pues como es visto la forma de organizar el trayecto formativo, no surge de las docentes, de su interés personal, de un compromiso interior que les lleve a descubrir sus necesidades de actualización, aquellos que les ayude a crecer profesionalmente, a verse y sentirse diferente.

No surge ni siquiera de la directora, sino y más bien del imaginario de las educadoras, entendido como la red de significados que orientan la vida de una

⁴⁸ Cuando Roxana habla del libro verde y rosa, se refiere a los libros: “Curso de Formación y Actualización Profesional para el personal docente de Educación Preescolar”. Volumen I y II. Programa de Educación Preescolar 2004.

sociedad y a los individuos concretos que la conforman. A las ideas y formas de pensar que son instituidas y compartidas por una colectividad, que se caracteriza por ser impersonal y anónima, que va más allá del propio lenguaje, que lleva a una organización del mundo, su estructura y significados que determinan la forma del pensamiento, de mirar y hacer las cosas, que determinan el ambiente de la escuela y todo el hacer y no hacer al que uno está expuesto, la imposición de lo social (Montiel, 2005, p. 3). Lo señala la expresión de Lupita, una educadora que Laura conceptualiza como una persona responsable, dispuesta y organizada, que le gusta lo que hace y lo hace con paciencia y amor a los niños⁴⁹:

Hacemos una reunión, ahora sí, un colegiado, para ver que temáticas podemos abordar, y pues de ahí la maestra Laura decide dependiendo, si todavía estamos llevando el libro de módulos, de eso habla, de tal fecha cual quieren ver, si tienen problemas duda de planes, por decir, abordamos primero los planes y luego los módulos entonces nosotros también aportamos ideas, mejor primero esto y luego ya (EF/LUP: 07).

El pensamiento de Lupita, la forma en que percibe y explica los colegiados, parece reflejar la concepción que Laura tiene de ella, el compromiso sumiso de responder a una organización en la que es tomada en cuenta por la directora, quien para ella cumple un papel fundamental pues aun cuando se reúnen para ver que temáticas abordar, cuáles son sus dudas de los planes, que quieren ver primero, que después y en qué fecha, para Lupita es Laura quien decide qué hacer de lo que se propone, en base a lo que sabe del programa. Una opinión que da la posibilidad de observarla normatividad desde la posición que cada uno ocupa y desde las predisposiciones pregonadas por la propia norma, que puede entenderse en términos de denegación de la dimensión instituyente de la sociedad, que permite de forma paralela “la creación de individuos absolutamente conformes” (Montiel, 2005, p. 10).

⁴⁹ Expediente personal de escuelas de calidad, en: archivo de la escuela.

2.2. Los espacios colegiados al interior de la escuela, una práctica instituida e instituyente.

Para las maestras asistir a un Taller General de Actualización, espacios concebidos por ellas como los colegiados escolares significa atender el mandato de las autoridades educativas, es decir, respetar lo instituido, término entendido como “la cosa establecida, la norma vigente, el estado de hecho confundido con el estado de derecho” (Loureau, 1975, p. 137), que oculta cada vez más lo instituyente, aquello que Gurvitch designa como conductas efervescentes, revolucionarias. Un hecho que da sentido a muchas de sus acciones como cumplir puntualmente con lo planeado por “sus jefes”, llegar a tiempo al lugar citado por ellos, abordar la sesión conforme a lo dispuesto para su formación y salir a la hora establecida, como lo expresa Laura en una entrevista: *“Todas son súper puntuales, no batallo para reunirme, respetan el calendario que yo les doy, si les digo a las nueve de la mañana, ahí están, si les digo a las doce treinta, aquí están, son responsables”* (EF/LAU:17).

Con el comentario anterior, es evidente que, el hecho de que las educadoras asistan a los espacios formativos el día y hora que Laura indica desde su papel de directora, para ella es muestra de responsabilidad, no importa lo que se haga o deje de hacer, cuestión que posiblemente sucede en las distintas escuelas de la zona, desde muy temprano se observa movimiento en el Jardín de Niños donde se lleva a cabo el taller.

Las educadoras llegan en combis, en taxi, en su propio transporte o incluso caminando; algunas solas, otras acompañadas. Al entrar, es común ver en la explanada y en los pasillos de la escuela, pequeños grupos o parejas que se detienen a platicar sus experiencias personales o hechos sobresalientes de la escuela, la familia, la política, la religión, el comercio, aunque muchas prefieren entrar directamente al salón en donde les corresponde a cada una trabajar, según lo explican, ese espacio en el que esperan el inicio de la sesión, o bien su

encuentro con la supervisora o delegada sindical que en ocasiones las reúne para brindar información de carácter oficial o sindical; como lo indica Laura, minutos después de dar la bienvenida a la sesión de uno de los talleres a los que asistí: *“salgan, la delegada sindical les va a dar a conocer una información”* (RO/08:02). Información que se da a conocer, una vez concentradas las educadoras en la explanada del Jardín de Niños.

En aquella ocasión la delegada sindical informó a las docentes de la zona escolar, la convocatoria de los juegos magisteriales que se aproximaban en la región, la fecha que debían presentarse las maestras participantes de algún equipo deportivo, lo que causo un momento de murmullo entre las educadoras no participantes, ya que al parecer ellas tendrían que asistir a su centro de trabajo en el horario normal. Situación que llevo a la delegada sindical a justificar con una explicación: *“son indicaciones de la representante sindical a nivel región”* (RO/08:02).

Este evento muestra como los espacios colegiados destinados para el trabajo académico son utilizados por las autoridades educativas o representantes sindicales para tratar asuntos que, poco o nada tienen que ver con la formación académica de las educadoras pero que, sin embargo, y desde su visión, son parte importante de la institución a la que pertenecen, entendida la institución como el establecimiento o espacio organizado que simbolizan a los sujetos un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, como el ámbito que garantiza y legitima una reproducción social que transmite y conserva una cultura, una enajenación y un sufrimiento que se resume en formas exitosas de responder a mandatos y demandas de existencia social, privilegio que responde a los intereses de unos cuantos que están en el poder y que a través de ellas garantiza su pertenencia.

Como una institución que significa colectividad, grupo, poder social, un lugar de relaciones subjetivas, de normas, reglas y códigos colectivos que regulan el comportamiento individual, la capacidad de saber lo que hay que hacer y cómo

actuar en relación a otros, ese lugar que encubre y justifica las diferencias sociales preservando su subsistencia, la forma en que se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales (Fernández, 1994:17:34), que convierte a la información de sus dirigentes, a sus agremiados en un asunto importante y necesario, en aquello que se deben conocer, y que mejor que en estos momentos que se encuentran reunidas la totalidad de las docentes que forman parte de esta institución.

Otra práctica que se llega a observar en estos espacios, sobre todo antes del inicio, en el receso y después de trabajar los talleres, es la del comercio por parte de algunas educadoras, quienes venden a sus compañeras materiales didácticos para la escuela, productos para el hogar y uso personal que la misma autoridad educativa compra. También y desde muy temprano, se ve al comité de padres de familia del Jardín de Niños en donde se organiza el taller, prepararse para la venta de alimentos para las maestras, que según informes de Laura, la recuperación de fondos son para cubrir alguna necesidad material o de festejo de la institución educativa.

Aunque de estas prácticas informales lo más importante es que los colegiados escolares también son espacios que sirven a las educadoras para intercambiar vivencias y saberes basados en dudas y opiniones personales, preferencias e incluso inconformidades sobre aspectos de su interés, así lo muestra el siguiente comentario que hace la directora en la plática informal en uno de los colegiados:

Vamos a pedir a la delegada sindical una reunión con la presencia de la supervisora, porque nos enteramos que en algunas zonas del nivel se están dando movimientos, que la directora del Jardín de Niños del Centro se va y las educadoras no quieren recibir a otra maestra, quieren que se quede alguien de la misma escuela y pues si se hace lo que ellas piden, también así lo vamos a manejar nosotros, así se tendrá que hacer, porque qué padre no?, luego a ti te quieren exigir, pero no lo vamos a permitir, porque acaba de entrar al nivel una maestra y resulta

que ya le dieron la clave de directora, al rato no dudes que la quieran acomodar en alguna escuela, porque bueno, ya le dieron la clave, pero el lugar no va a ser tan fácil, hay otras educadoras que lo merecen más, que se lo han ganado y no se vale (EI/LAU:07).

El comentario de la directora evidencia el valor fidedigno que en los colegiados se le da al papel que representa la parte sindical y oficial en los movimientos de ascenso jerárquico, pero también su inquietud por los atropellos que en ocasiones cometen las autoridades del nivel preescolar, como el otorgar claves por “*la vía corta*” a personas sin derecho, que por tener “*un padrino*” lo suficientemente fuerte influye de alguna forma para obtenerla, sin cumplir con el proceso y los requisitos que un profesor debe cubrir para que se le asigne en “*propiedad*” una clave que les acredite como docente o director, reconocida oficial y sindicalmente (Vite, 2004, p. 24).

Laura evidencia preocupación por la forma de otorgar las claves en el nivel preescolar por su interés en un ascenso jerárquico, de ahí el estar atenta en los hechos que actualmente suceden:

En la zona escolar se están dando algunos movimientos, yo ocupo uno de los primeros lugares en escalafón, ya me corresponde una supervisión, pero si me dan cerca la acepto, si no me quedo aquí, la escuela está bien, qué más puedo pedir, imagínate tanto que he trabajado (EI/LAU:06).

Laura sabe que con los años ha llegado a ocupar un buen lugar en escalafón para ascender a un nuevo puesto, pero al parecer, teme que las autoridades no respeten sus derechos, y sobre todo el privilegio que considera a ganado para ocupar el lugar de supervisora en una de las zonas pertenecientes al nivel preescolar de la región, lo que significaría continuar su papel de directora en el mismo lugar en el que a pesar de algunos descontentos parece estar a gusto, pues como dice:

Las maestras se ponen de acuerdo, trabajan en equipo, saben cómo

organizarse y sacar adelante el trabajo de la escuela, saben cuál es su función, lo que les corresponde hacer, y entre ellas se complementan porque reconocen que para sacar adelante el trabajo el compromiso es de todas (EI/LAU:07).

Laura reconoce el compromiso del equipo docente, sin embargo, en caso de su ascenso como supervisora, apoya a Samanta para que ocupe el puesto de directora porque desde su punto de vista es la educadora quien con su trabajo se ha ganado el lugar, así lo expresa en una conversación: *“definitivamente pienso que a las compañeras les gustaría que Samanta ocupara mi puesto. Roxana es muy negativa, todas la conocen. Además, si Roxana pidiera ser la directora no hay problema, yo la aplaco” (EI/LAU:06).*

Laura muestra una especial preferencia por el desempeño de Samanta, lo que desde su perspectiva, le da el derecho a ocupar el puesto de directora, incluso se atreve a decir que sus compañeras prefieren a Samanta y no a Roxana a quien todas rechazan pues la conocen como negativa, por no adoptar los valores, las normas y los objetivos del grupo (Lapassade, 1981, p. 141), por no dedicar más de su tiempo a la escuela, como el resto de las educadoras quienes podría adoptar su actitud y ocasionar un problema al grupo.

Según la directora, las compañeras consideran negativa la actitud de Roxana porque contradice la norma, los acuerdos que la institución establecen, pero al parecer también por quejarse en los colegiados, hablar cuando las cosas no le parecen y hacer comentarios que perjudican la gestión directiva, por atreverse a expresar lo que piensa, como a inicio de un ciclo escolar cuando la directora le asignó nuevamente el grupo de los más chiquitos a su compañera Lupita, una maestra que según Roxana no habla, no se defiende, se conforma con el grupo que la directora le asigna: *“Lupita tiene como tres años con el grupo de los más chiquitos y ella no dice nada, yo al principio le aconsejaba que hablara, que no se dejara pero ahora mejor me quedo callada, que hable ella” (EI/ROX:09),* según Roxana, Lupita no está de acuerdo con las decisiones de la directora pero

al final no dice nada.

Roxana cuestiona la función de Laura, sus decisiones como directora, lo cual incomoda a Laura porque pone en riesgo su seguridad en el control y poder de mando que ha ganado en ese orden instituido que nace y crece en un marco de reglas, valores y símbolos institucionalizados, pero que también pasa a ser una referencia contra la cual se focaliza la resistencia que señala la presencia de una relación de fuerza opuesta (Etkin, 1989, p. 186), el deseo de Roxana por ser reconocida en las relaciones desiguales que la institución establece por el poder, que a la vez otorga poder respecto al modo de relación que se instituye y quita valor a su opinión, a lo que pueda decir y pensar, situación que ocasiona resistencia, que en el proceso de cambio pudiera ser la base de la actividad instituyente o transformadora de prácticas sociales, entendida la transformación en el sentido innovador, generador de nuevas formas.

En una entrevista, Lupita compara el trabajo que realiza Samanta con el de Roxana y explica su relación con las compañeras:

Tengo más confianza con Samanta, cuando tengo alguna duda o quiero comentarle de alguna situación didáctica, ella me dice que puedo quitar o aumentar, se presta más para platicar, con Roxana no compartimos las cosas, hay un poquito de egoísmo. Nosotros sentimos y siempre hemos argumentado que en su medio ambiente, en su familia más que nada, así vivieron, que a veces nos interesamos más por el dinero, por el dinero y nada de dar, ella siempre está con el reloj, que ya se va porque tiene que ir a su negocio o tiene que hacer esto, no se presta para quedarse más tiempo y cumplir con las actividades de la escuela, y nosotros sí, tenemos dispuesto el tiempo para escuchar a la compañera, a la directora más que nada, que es la autoridad de la escuela (EF/LUP:05).

Lupita deja ver que la concepción de la directora con relación a Roxana y Samanta es compartida entre sus compañeras, quienes como ella comentan y reprueban la actitud de Roxana que creen que proviene de su formación, de su

contexto familiar y sociocultural que califican como egoísta, de interés económico y personal, una opinión que deja de lado la actitud individualizada que proviene de un régimen disciplinario, de un poder anónimo y funcional que se ejerce sobre las personas (Foucault, 2001, p. 197), como Roxana quien al parecer, se siente observada, vigilada por la directora y sus mismas compañeras a través de las medidas comparativas que tiene la norma.

Según Lupita todas las compañeras del colegio están dispuestas a trabajar con la directora a quien conciben como la máxima autoridad de la escuela, apoyarla en todas las actividades, aun cuando se realicen en la tarde, no así Roxana, quien se queja por esta y otras situaciones que las educadoras tienen la obligación de cumplir, lo que permite entender que el esquema de poder, no es simplemente resultado de una decisión superior que desciende desde la cúspide hacia la base, que las relaciones de fuerza además nacen y se construyen en la práctica cotidiana y en todos los niveles en los que la resistencia, entendida como la oposición de fuerzas, se instala como un límite para quienes detentan el poder (Etkin, 1989, p.187-88).

Lo percibí en un taller, cuando Laura recordó a las educadoras la necesidad de registraren su diario y en el documento individual los avances y retrocesos de cada niño, documento oficial que deben firmar los padres de familia, no sin antes haberlo entregado a la dirección para su revisión, situación que llevó a Roxana a expresar: *“Llevar un expediente por cada niño es demasiado trabajo, aquí no dice que debemos de llevar doble registro, creo que debemos de entender bien porque a mí me parece que estamos trabajando doble, imagínate ahora tenemos que entregarlo para que lo revises”* (RO/01:05).

Un momento de indagar y encontrar respuesta en colegio a la duda, a la inquietud de quien fue capaz de cuestionar y reflexionar sobre algo que no entiende

y no le da sentido, lo instituido; característica de un líder transformacional⁵⁰ (Bass, 1990, p. 32), sin embargo; Laura responde con voz firme, mirando la guía y dándole vuelta a la hoja como dando por terminada una discusión, en la que tal parece se sintió agredida: *“precisamente por eso, si no lo entiendes y no lo llevas bien, te va a dar más trabajo”* (RO/01:06).

Samanta desde el lugar donde se encuentra sentada, aquel que le distingue de sus compañeras, murmura con Marisol quien agrega: *“pues que se preocupen más las compañeras que tienen segundo, que son quienes tienen que escribir”* (RO/01:06), comentario que hizo reír a las educadoras, porque era precisamente Roxana quien atendía ese grupo, por tanto quien debía preocuparse y escribir lo que se solicitaba. Un hecho que evidencia que existen leyes, factores principales de funcionamiento, un objetivo común, un sistema de participación y comunicación, de dirección y reglas, de procedimientos, caracteres generales que Kurt Lewin ha denominado, dinámica de grupo (Lapassade, 1981, p. 137), en la que una educadora que opina diferente al resto, impide avanzar en los objetivos institucionales que el colectivo escolar siente que deben cumplir.

En este sentido, es posible advertir que en el dominio de las relaciones de una organización, los participantes utilizan el poder para conseguir algunos propósitos personales (Etkin, 1989, p.191), tal es el caso de Laura y Samanta que en su interés por obtener un acenso jerárquico en el nivel, excluyen a Roxana quien no responde a un trabajo académico de paradigma institucional y pierde su oportunidad. Un hecho que devela el poder que Laura delega a Samanta, una educadora innovadora que desde el punto de vista del paradigma positivo, aquel que mantiene *“inmodificado el sistema”* (Pérez, 1993, p.193), y que significa respetar la norma, las disposiciones que proviene de arriba, le da a Laura, en su papel de autoridad, el derecho de argumentar que Samanta puede ocupar su

⁵⁰ Para mayor información sobre las características de un líder transformacional consultar Bernard Bass (1990:32) *“El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”* en Los directores transformacionales España, Morata. (Antología de la MECPE Línea Práctica Educativa).

lugar, y lo que piense o diga Roxana le tiene sin cuidado.

Postura que afirma la capacidad de Laura en el control, dirección y poder de una organización que premia y castiga, que distribuye sus recompensas y sanciones de acuerdo a la actuación de sus integrantes, de manera que quienes se ajustan a las normas son recompensados con símbolos de prestigio, estimación, aceptación, y aquellos cuya actuación se desvía de ella, son castigados (Etzioni, 1993, p.6), un ejercicio que disciplina, convence, predomina, no solamente por el uso de poder que Laura ejerce como directora en la escuela, sino que está determinada también por la personalidad social y cultural de los participantes⁵¹.

Lo muestra el siguiente evento en donde las educadoras por asumir ciertos compromisos como la entrega de niños, tareas y recomendaciones a los padres de familia, no son tan puntuales a uno de los talleres como lo indica Laura, lo que le lleva a decir: “¡Maestras...las estoy esperando para iniciar!” (RO/07:02). Un acontecimiento sobre el que Samanta opina:

A veces terminamos el trabajo del día y no estamos tan dispuestas en lo que se tiene que analizar, lo hacemos porque ahí esta Laura y nos está exigiendo. Siento que disfrutamos más o le sacamos más provecho cuando se dispone de una mañana, cuando son días destinados para el TGA, porque te metes descansada, relajada y disfrutas, produces un poquito más que cuando lo haces terminando tu jornada laboral (EF/SAM:12).

Para Samanta los talleres de actualización después de la jornada laboral, más que ser espacios formativos significan ser el espacio de un acto obligado al que asisten por exigencia de la directora quién vigila se lleven a cabo, lo que les

⁵¹ Etzioni (1993) habla de tres medios de control en las instituciones: *el control basado en medios físicos* que se designa como poder coercitivo, *el control basado en recompensas materiales* que consiste en todo aquello que permite obtener bienes y servicios, y *el control simbólico* que incluye símbolos normativos de prestigio, estimación y símbolos sociales de amor y aceptación (p. 6).

convierte en un lugar de “vigilancia que reposa sobre los individuos, cuyo funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente” (Foucault, 2001, p. 182), pues aunque estos espacios no sean tan productivos, las educadoras cumplen sin violar lo que establece la institución, porque saben que desviarse, contestar críticamente, acarrear el riesgo del castigo de la autoridad; además, corren el riesgo de ser desmembrados del grupo, y peor aún, de derivar a una posición irreversible de extranjero, ese que queda despojado de la posibilidad de poner organización “*cuando el poder regulador de las instituciones fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de formas sociales encargadas de la protección de lo establecido*” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 18).

Lo anterior da sentido al hecho de que Laura sea tan cuidadosa con lo institucional, “*el conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos, que da carácter y explica los rasgos de los movimientos organizacionales del grupo*” (Fernández, 1994, p. 38), a su preocupación en la puntualidad y el compromiso para llevar a cabo el colegiado el día y la hora dispuesta, tanto como el estar atenta en lo que ahí sucede, sobre todo en el sentir y pensar de educadoras como Samanta a quien otorga el crédito de sabedora académica: “*Samanta es una maestra que opina, sugiere, que es buena en lo académico*” (DI:33), saber que tiene que ver con la verdad implícita o declamada por el orden instituido, a partir de una lógica que también está instituida, aquel donde la verdad no es entonces un objetivo o resultado de los procesos de estudio y de formación del conocimiento; la verdad es también una parte de la estrategia de los participantes de la organización para justificar y ampliar sus espacios de poder (Etkin, 1989, p. 198).

Laura confía en el saber de Samanta, da crédito a su punto de vista, a lo que dice y hace, lleva a sus compañeras a confiar en ella, privilegio que le otorga un lugar de prestigio, de autoridad, a ejercer su poder al interior de los colegiados,

poder que constituye el saber con el cual la organización educa a sus miembros y, a su vez, el saber lo realimenta (Etkin, 1989, p. 198), poder que al mismo tiempo Laura utiliza para mantener el control ante el cuestionamiento, la crítica a lo instituido, y la propuesta opuesta o de transformación, “*lo instituyente*” (Fernández, 1994, p. 36), aquello con lo que una institución corre el riesgo de reacciones, levantamientos de personas y sectores que se ven amenazadas por su poder.

En este sentido, Laura considera las actitudes que las educadoras manifiestan en los colegios que se realizan después del horario de trabajo, sin dejar fuera lo anteriormente expresado por Samanta, lo muestra en el siguiente párrafo:

Después de la jornada de trabajo las veo cansadas, con ganas de irse, ¡imagínate, después de trabajar con treinta y cuatro niños, venir y todavía analizar, reflexionar, organizar algo!, como que sí es cansado mentalmente y te estás cabeceando, por eso cuando las lecturas son largas y las agobia, yo trato de no agotarlas, trabajamos una hora nada más, hora y cuarto, hora y media a lo mucho (EF/LAU:17).

Laura trabaja el menor tiempo posible para no agotarlas, una estrategia desde su punto de vista funcional, pues a pesar de los inconvenientes las educadoras asisten a los talleres que organiza en este horario sin problema, ya que de no hacer cumplir la norma, para Laura significa dañar su imagen, el estatus de buena directora que ha ganado a través de los años.

Esta forma de organización al interior de la institución, permite al grupo “*especificarse y diferenciarse, como un ámbito capaz de generar una cultura singular*” (Fernández, 1994, p. 20), valorada, conservada y transmitida, en ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad y de encontrar solución a las tensiones que se generan por su manera existencial social, lo que convierte a la organización del Jardín de Niños “Benito Juárez”, en un modo de funcionamiento que según Lidia Fernández, asegura la vida del

establecimiento.

Institución cuya organización se rige por normas, reglas, lineamientos impuestos por una estructura de poder, representada por autoridades educativas que en el buen desempeño de su papel, buscan responder al mandato que proviene de arriba; actualizar a las docentes conservando los parámetros institucionales y que los de más abajo cumplan sin importar lo que en realidad se vive al interior de la escuela, lo instituyente, que según Lewis Coser, definen a la escuela como una institución voraz⁵², que atrapa, envuelve y compromete a través de diversos mecanismos que premian la lealtad de su organización, una institución cuya organización asigna un estatus que privilegia a quien le es fiel, como Laura y Samanta, quien es por su labor y cumplimiento a las disposiciones de la autoridad, son reconocidas como buena directora y la mejor educadora.

Esta cultura escolar que se vive al interior de la escuela, conlleva al atasco de la reforma, *“porque se diluye en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propias para mejorar la calidad de los resultados educativos”* (Fullan, y Hargreaves, 2000, p. 06), desfavorece las relaciones profesionales entre las educadoras, propicia el centralismo en tareas formalmente establecidas, agota los tiempos organizativos, el tiempo libre para la autorevisión, la reflexión y el trabajo profesional en colaboración, condiciones necesarias para el

⁵² Lewis Coser (1978) argumenta, *“las instituciones voraces se caracterizan por la presión que ejercen sobre sus componentes individuales para debilitar sus vínculos o impedir que establezcan otros con distintas instituciones o personas cuyas demandas de lealtad pudieran entrar en conflicto con sus propias demandas”* (p.16). En el nivel preescolar, normativamente las educadoras se deben actualizar en los parámetros que establece la institución y para la institución, es decir, en la forma y tiempos que dispone la estructura. En este sentido, la institución crea ciertos mecanismos que permiten a las educadoras, por un lado cumplir con *“la formación necesaria”* para desempeñar su labor docente, y por el otro, contar con *“el tiempo necesario”* para dedicarse a su familia o a otras asociaciones de índole no ocupacional, es decir, desempeñar una multiplicidad de papeles, en la multiplicidad de escenarios y distribuyan sus energías de tal manera que puedan participar en la mayor variedad posible de juegos sociales. Un mecanismo de motivación que activa la lealtad y la adhesión de sus miembros ante una imagen sumamente atractiva. Se entiende por *“formación necesaria”* y *“tiempo necesario”* al dispuesto por el paradigma dominante o sistema en el poder.

cambio (Escudero, 1998, p.90).

De acuerdo a Michael Fullan y Hargreaves, existe la necesidad de que los docentes desarrollen su capacidad para reflexionar sobre las condiciones que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela, sin dejar fuera la creación de una estructura básica y espacios para la comunicación e interacción de los profesores. Sin embargo, la cultura escolar que caracteriza al Jardín de Niños Benito Juárez no les permite ver más allá de lo que la institución quiere, mucho menos a reflexionar en una estructura organizativa creada por el mismo sistema de poder que responde a sus propios fines, además quienes integran el colectivo escolar parecen no estar preparados profesionalmente para pensar y reflexionar críticamente.

Este hecho me llevó a mirar la formación de las docentes, a preguntarme: ¿quiénes son las educadoras que conforman el colegiado escolar?, ¿quién es la directora?, ¿qué eventos han contribuido en su formación docente?, ¿qué piensan sobre esto?, ¿cuáles son sus referentes sobre su experiencia laboral?, ¿cuál es su perspectiva del trabajo colegiado?, ¿qué les lleva a pensar de esa manera?, ¿cómo es su participación?, ¿qué piensan al respecto?, cuestionamientos que me ayudaron a descubrir el sentido que las educadoras le dan a sus acciones y entender lo que sucede al interior de los espacios colegiados, la forma de organizarse, cómo se conciben en esa organización, pero sobre todo cómo influye en sus relaciones y formación profesional que obtienen a través de los talleres, encuentros que contiene el siguiente capítulo.

CAPITULO III. LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LAS DOCENTES SE MANIFIESTA EN LOS ESPACIOS COLEGIADOS.

3.1. Formación inicial y permanente, antigüedad en el servicio y experiencia laboral.

Como lo referí en el capítulo anterior, la organización de los colegiados en el Jardín de Niños “Benito Juárez” está altamente influida y controlada por las relaciones de poder que se tejen al interior de la escuela, producto de una estructura piramidal que busca la formación de las docentes con objetivos establecidos que se dan de arriba abajo, sin importar los problemas y necesidades que se gestan por un sistema de dominación que reprime y en el cual se aprende a sobrevivir. Esta cultura institucional que al parecer es aceptada y definida por las educadoras quienes se mueven con cierta naturalidad en este espacio sin ver más allá de lo que la institución les impone, y que al parecer *“es el resultado de las interacciones complejas entre sus historias personales y las formas institucionales”* (González, s/f, p. 44), es decir, la historia personal y profesional de las educadoras la cual les lleva a mantener sus teorías y a resistirse consciente o inconscientemente a transformar sus prácticas.

En el presente capítulo recupero algunos fragmentos relevantes de la vida de las docentes en este sentido, los cuales contemplan ideas y experiencia adquiridas en el proceso de su formación, y a partir de sus propias interpretaciones que son las que dan sentido a sus acciones, llegar a comprender la compleja trama de sus relaciones en los espacios colegiados, aquellas que las docentes conciben como buenas pero en el escenario donde se desarrollan se perciben problemas que se desprenden de una formación que según Ferry (1990), se inscribe en un contexto histórico y cultural que la determina limitando la creación de un ambiente para el desarrollo eficaz de una cultura de trabajo en equipo⁵³.

⁵³ Para mayor información sobre una cultura del trabajo en equipo, consultar Michael Fullan y Andy. Hargreaves (2000), “las potencialidades del trabajo en equipo”. En: La escuela que queremos.

Inicio con Laura quien con altivez, sentada en la silla que se ubica detrás de su escritorio narra parte de su vida profesional y al hacerlo saca del cajón del archivo una carpeta y explica: *“aquí aparecen los datos que te doy, me los piden para evaluar carrera magisterial y otros documentos de carácter oficial”* (EF/LAU:07), una acción que parece mostrar el valor institucional de su narrativa, aquella que justifica el lugar que actualmente ocupa.

Laura tiene veintitrés años de servicio y veintiún de ellos en el Jardín de Niños “Benito Juárez”, esto significa que llego a sus dos años de experiencia laboral, cuando la escuela se conformaba en dos grupos, a lo que dice: *“Leonor, la educadora que ya estaba se quedó como directora encargada, ella tenía grupo pero al año siguiente se fue y yo ocupe su lugar”* (EF/LAU:05). Hoy tiene diecinueve años en la dirección pues a los dos de su llegada se quedó como directora pero según datos obtenidos⁵⁴ fue hasta el año siguiente que obtuvo la clave de directora efectiva y a los cuatro, cuando logro un incremento que se quedó sin grupo, por lo que comenta: *“de ahí a la fecha, ya llevo doce años sin grupo”* (EF/LAU:05), refiriéndose al cargo exclusivo de la dirección.

La historia laboral de Laura me permite entender que el Jardín de Niños “Benito Juárez” significa mucho más de lo que se puede ver a simple vista, a decir de ella, representa *“años de entrega, de logros y satisfacciones”* (EF/LAU:05) en una escuela que se instituyo con ella en tanto se conformaba en lo que hoy es, una institución reconocida, en donde Laura gano el lugar que la identifica como directora efectiva, y que la hace sentir orgullosa de sus logros.

Los objetivos por los que vale la pena luchar. SEP biblioteca para la actualización del maestro. Amorrortu editores (p. 90).

⁵⁴ Corvalán Alicia (1996) propone un análisis de la institución, a través de un rastreo de los documentos fundacionales y actuales reglamentos, así como de testimonios orales de los integrantes de la organización, la versión instituida y la no oficial con la finalidad de reconstruir la historia de la institución pues como lo explica *“la historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones en ella se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales, individuales y grupales insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas”* (p. 42).

Esta escuela inicio sus labores con veinte niños y una educadora, trabajaban en una galera, Laura llego cinco años después cuando el Jardín de Niños ya funcionaba en su propio terreno, había dos salones construidos para los grupos que se atendían y estaba rodeado de tela de maya ciclónica. Hoy esta institución educativa está constituida por cinco grupos que atiende a una población de ciento cuarenta y cinco niños en cinco salones, todos con protecciones y mosaico porque cuando Laura llego, los dos que había tenían piso rustico. La dirección está bien equipada, tienen computadora y grabadoras para todos los grupos, baños, barda, portón de entrada y una plaza cívica amplia, un espacio de juego y en él, juegos para los niños, entre ellos una casita de material. Actualmente se está construyendo un aula más y están colocando adoquín en los pasillos.

Para Laura son muchos los cambios obtenidos en este Jardín de Niños a partir de su llegada, hoy son más grupos, maestras y niños, además la escuela está mejor equipada y tiene una bonita imagen que le da cierto reconocimiento a la escuela y por supuesto a quienes ahí trabajan, sobre todo a la directora que es quien organiza, dirige, decide, una tarea nada fácil, que ha implicado tocar puertas, pedir apoyo cuando se necesita. En este sentido reconoce y asegura con cierta arrogancia que el programa de escuelas de calidad en el que participan desde hace cuatro años, les ha apoyado mucho en la mejora de la escuela.

Sobre la inserción a este programa Laura argumenta: *“nos dieron una orientación y presentamos un proyecto, el primer año me ayudo Samanta, después lo hice sola”* (EF/LAU:03), y al término de su frase saca del cajón del archivo un álbum de fotografías que muestra las acciones emprendidas en la mejora de la escuela, mismas que aparecen organizadas en años consecutivos y me explica que son la evidencia de lo realizado pues tiene que dar cuentas claras de lo que está haciendo en la escuela, como estaba antes y como ahora. Evidencias que al mismo tiempo le permiten demostrar lo realizado en su gestión en la que parece no importar si para lograr su cometido debe trabajar más. Un

hecho que al parecer le enorgullece pues al mejorar la escuela queda bien con sus compañeras, la comunidad y las autoridades educativas quienes la conciben como una buena directora.

Laura se apoya de Samanta la educadora que según ella es quien sabe, quien le ayuda a sacar adelante el trabajo académico, incluso lo administrativo cuando por alguna razón Ana la secretaria no asiste⁵⁵ y tiene mucho trabajo que entregar a la supervisión, aunque Laura explica que para ella todas las educadoras que conforman el equipo docente en la escuela tienen un fuerte compromiso, no con ella, con la institución, con los niños y la comunidad porque ya llevan mucho tiempo ahí, así lo expresa en el siguiente evento: *“Marisol es quien acaba de llegar, tiene tres años, de ahí en fuera tienen veinte, quince, catorce y nueve años, o sea es mucho el compromiso y el gusto de estar con ellos”* (EF/LAU:08).

Para Laura los años de servicio que las educadoras tienen en la escuela las compromete en el trabajo que realizan, de aquí que con una sonrisa en los labios comenta:

“Ya estamos viejas, pero como les digo si quieren descansar a su casa porque aquí se necesitan maestras activas, sin flojera para hacer las cosas, como les digo, ustedes saben si quieren que los papás digan que no quieren a esa maestra, porque hasta eso, los papás te dicen cuando la maestra no les gusta” (EF/LAU:07).

Es evidente la preocupación de Laura por el trabajo que las educadoras realizan con los niños, pero también lo que los padres piensan y dicen acerca de ellas, de lo que aprenden sus hijos, un argumento que le sirve para controlar el trabajo de las educadoras y exigirles que lo proyecten a la comunidad para que se

⁵⁵ Los últimos tres meses de mi visita a los talleres Ana la secretaria de la institución no asiste, goza de un permiso de gravidez, en repetidas ocasiones Samanta se encuentra trabajando en la computadora, Laura explica que Samanta le ayuda con lo administrativo porque tiene mucho trabajo. Alumnas practicantes de la escuela normal atienden su grupo.

vea lo que hacen. Esta situación lleva a las educadoras a preocuparse por su actualización y de alguna manera le permite a Laura mantener su estatus de buena directora, quien se interesa por lo que saben y enseñan las educadoras de acuerdo a los parámetros establecidos por un nuevo programa, sobre esto dice:

Yo veo que se buscan y ven que es lo que les hace falta, que modificaciones pueden llevar para ir avanzando más, ya no se quedan con lo que se acordó para toda la vida; si puedes hacer cambios para mejorar la práctica que bueno eso habla bien de ellas que se interesan por los cambios (EF/LAU:10).

Para Laura, actualizarse significa adquirir un mayor conocimiento acerca de los cambios, de lo nuevo, mejorar la práctica en el sentido de enseñar a los niños lo que deben aprender de una forma diferente, de acuerdo a lo que establece el nuevo programa del nivel preescolar que no lleva un seguimiento de cómo le van a hacer para favorecer las competencias, y para ella, el interés de actualizarse y saber más, habla bien de las maestras. Así lo expresa:

No hay una recetita donde basarse o que sirva para vaciar lo que se dice, ¡no!, son las educadoras quienes tienen que armar sus competencias de acuerdo a los saberes de los niños, si ya favorecieron o culminaron ese conocimiento, lo van a ir trabajando por siempre, si en el transcurso de un mes los niños ya saben más, pueden cambiar, modificar lo que están viendo (EF/LAU:22).

En este sentido, Laura explica que los libros del módulo volumen I y II del nivel preescolar les sirve porque ahí se muestran algunas experiencias de otras educadoras, lo que hacen, lo vivido, y eso les ayuda a comprender lo que deben realizar, incluso les dan algunas ideas de cómo hacerlo pues en su entender las educadoras tienen libertad para elegir la forma de abordar las competencias que van a favorecer o a trabajar según los saberes de los niños, al final y lo importante es llevarlos a que adquieran más y nuevos conocimientos, lo que al parecer muestra que para Laura hablar de competencia es hablar de un mayor conocimiento, lograr que el niño aprenda más de aquello que ya sabe.

Laura expresa su saber y forma de entender la intención educativa del actual programa del nivel preescolar, sin embargo muestra incertidumbre al abordar su enfoque basado en competencias:

El objetivo primordial del programa persigue que el niño vaya adquiriendo nuevos conocimientos, que sea independiente, autónomo, sociable, se relacione, que sea todo eso, en si la competencia es el saber, a donde quieres tu llegar con el niño, ¿o me estoy equivocando?”⁵⁶(EF/LAU: 21).

Su pregunta denota la necesidad de confirmar su entender del nuevo programa de educación preescolar, lo que piensa deben lograr los niños de este nivel educativo y que al parecer espera que las maestras aprendan en los colegiados escolares en donde revisan el programa para planear sus actividades, y con seguridad argumenta: *“tienen que partir de los conocimientos previos que traen los niños, si el niño ya sabe lo básico ¿de ahí deben partir, de lo que más quieren saber los niños!”* (EF/LAU:12).

Laura expresa que el Jardín de Niños en cuestión, fue el primero de la región en vivir la experiencia de trabajar con el nuevo programa, al ser tutoras de las alumnas de la normal, lo que es para ella un privilegio, un reconocimiento, que le dio a la escuela un lugar, cierto prestigio en relación al resto de las instituciones que pertenecen a la misma zona de preescolar quienes lo pilotearon el año siguiente. Sin embargo, y a pesar de lo anterior, Laura acepta que en la escuela tienen dificultades en su manejo, porque dos o tres años de su inicio es poco tiempo para conocerlo, así lo comenta:

Yo trabaje con el programa de unidades diez años, y con el anterior otros cuantos, es lo que nos tocó, y divagaba con los proyectos, esto es nuevo y aplicarlo se te hace difícil, el no haberlo trabajado me limita, teóricamente lo estoy conociendo pero no en la práctica, las educadoras lo comprenden mejor que uno porque lo están aplicando, lo

⁵⁶ Laura plantea la pregunta: ¿o me estoy equivocando?... y sonrío haciendo una pausa como esperando recibir una respuesta del entrevistador, una acción que al parecer indica confusión, que no está segura de lo que está diciendo en ese momento y en su concepción espera ser corregida.

traen debajo del brazo, no nos queda más que echarles porras a ellas que están en la práctica, uno lo ve cada vez que va a tener un taller o algo así (EF/LAU:21).

Según Laura, deben pasar más de diez años para conocer un programa en el nivel preescolar, porque ella así lo vivió con los anteriores, además piensa que en este proceso la experiencia práctica es fundamental porque si lo abren como ella, únicamente cuando hay un taller o se ve obligada a revisarlo, se les va a dificultar entenderlo, cuestión que explica el hecho de que Laura se apoye en Samanta quien cree que conoce el programa porque lo lleva a la práctica y esto le obliga a revisarlo constantemente, de ahí que Samanta sabe explicar lo que se está aborda en los talleres.

Laura reconoce que las dificultades en la comprensión el programa del nivel preescolar y el desarrollo de competencias les obliga a actualizarse, a leer y revisar para sacar adelante su práctica, un trabajo que significa ser un reto para las educadoras de esta institución quienes al parecer no están acostumbradas, ni se dan el tiempo para hacerlo, así lo expresa en una entrevista:

Leemos a fuerza porque hasta uno lo hace, en primera porque uno es mujer, madre de familia, con veinte años de servicio, con el compromiso de llegar a casa a cuidar hijos, hacer el quehacer y no nos damos a veces el espacio para leer..., ¡claro, obligatoriamente tenemos que leer para sacar adelante el trabajo, aunque a veces te vas a tu casa y te olvidas de la escuela porque tienes compromiso allá, así como tenemos aquí y a veces el tiempo no nos alcanza y siempre buscamos un pretexto para no leer (EF/LAU:19).

Para Laura leer significa cumplir con un compromiso escolar, es decir; verse obligadas darse un espacio por la tarde en casa para prepararse con lo que indica la sesión, un compromiso que por múltiples razones ninguna de ellas cumple y que de alguna manera hace que se conformen con lo que se aborda en los espacios colegiados, sin embargo, Laura comenta que al realizar su trabajo algunas educadoras se apoyan de otros materiales aparte del programa:

Dos o tres maestras que tienen la oportunidad económica a veces compran la revista de la educadora y de ahí se basan para planear algunas situaciones didácticas, de ahí en fuera se remiten exclusivamente a las sugerencias que nos marcan los módulos de trabajo, al programa de educación física y de música y movimiento (EF/LAU:05).

Un hecho que muestra como las educadoras confían su formación en sugerencias de revistas compradas que les ayuda a diseñar situaciones didácticas con la idea de entender mejor como planearon llevar a cabo actividades creativas, una cuestión que convierte la práctica en instrumental y pone en desventaja a las educadoras como Samanta y Lupita que desde el punto de vista de la directora son responsables pero con oportunidades económicas que les lleva a responder de manera distinta en su desempeño y formación, refiriéndose aquella que apareció con la irrupción del mercado de la formación permanente en donde se vende y compra en jornadas de talleres, planes, paquetes, videocasetes o en terminales de computación, convirtiéndola en una función social de transmisión de saber cómo suele decirse del saber hacer, o del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente de la cultura dominante (Ferry, 1990, pp. 50-51).

El hecho anterior justifica el argumento de Laura al decir que en el Jardín de Niños unas educadoras son más creativas e innovadoras que otras, como Samanta quien siempre busca hacer cosas distintas y que en ocasiones observé apoyarse en revistas que posteriormente presta a Lupita. Los cursos y talleres que ofrece el programa de escuelas de calidad, aquellos que aparecen en un catálogo con el nombre de la temática, el tiempo y costo con la pretensión de atender las necesidades de actualización de las maestras son otra forma que en voz de Laura ayuda a las educadoras en su formación, a corregir sus errores como lo explica: *“en escuelas de calidad tenemos la oportunidad de meternos a cursos, talleres que nos sirven, que nos hacen cuando menos reconocer errores y no caer otra vez en los mismos de antaño”* (EF/LAU:11).

Laura observa cuales son las necesidades de actualización de las docentes, lo que cree que les hace falta y con ello decide qué curso de los que ofrece escuelas de calidad puede ayudarles. Al parecer le preocupa no lo que se hace, más bien lo que se dice; que el Jardín de Niños parece una primaria en chiquito porque las maestras se pasan la mayor parte del tiempo en la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque para ella no es así, porque llevan cuatro años de participar en escuelas de calidad y desde que iniciaron están trabajando el mismo tema: lenguaje oral, un reto que tienen prohibido cambiar, pero si en realidad sucede eso, si el Jardín de Niños se pasa la mayor parte del tiempo enseñando a leer y escribir a los niños es porque la sociedad lo exige, así lo justifica Laura.

De alguna manera la formación de Laura tiene que ver en su manera de pensar, concebir y hacer las cosas en el Jardín de Niños en donde sus decisiones como directora son parte importante en la constitución de esa escuela en donde “la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica” (Ferry, 1999, p. 49) y no “un trabajo del ser humano sobre el mismo, sobre sus representaciones y sus conductas” (Ferry, 1999, p. 45) y lograr que toda educadora sea reconocida profesional y socialmente⁵⁷.

Recupero una parte importante que revela la experiencia vivida por Laura en el proceso de su formación docente, la que recuerda al expresar lo siguiente:

Yo estude la normal básica aquí en Huejutla, aún era de cuatro años, de hecho soy de la primera generación de educadoras egresadas de esta escuela, inicié a trabajar en septiembre de 1984 en una comunidad retirada de la ciudad, pero poco a poco me acerque y comencé a estudiar la licenciatura en UPN en el sistema a distancia Plan 79, cuando aumentaron los años en la normal y las maestras salían como licenciadas y nosotros quedamos en desventaja (EF/LAU:05).

⁵⁷ Para Ferry Guilles (1990), la formación no debe limitarse a lo profesional pues invade todo los dominios: uno se forma en las múltiples actividades de esparcimiento, como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual, en todos los niveles de responsabilidad y de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela de la perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne (p. 45).

Para Laura haber estudiado la normal básica para educadoras en cuatro años, con el tiempo le significó tener un menor grado de preparación ante las educadoras de las nuevas generaciones quienes egresaban de la normal con grado de licenciatura, un grado que además de tener un mayor nivel académico, ofrecía una mejor percepción salarial, aspecto que motivó a Laura a continuar su formación en la Universidad Pedagógica Nacional en el sistema a distancia en el plan setenta y nueve, un programa de estudio que esta institución ofrecía para los maestros que como ella deseaban obtener el grado de licenciatura pensando que este nivel de estudio le daba un mejor estatus, un mayor reconocimiento laboral, no obstante y por situaciones personales, sobre todo ser casada y con hijos pequeños que aun necesitaban de su cuidado, Laura no logró concluir su formación en aquel entonces.

Este proceso lleva a Laura a mantener la tendencia de formación tecnocrática⁵⁸ recibida en la escuela normal básica que le lleva a reproducir prácticas de control, vigilancia, aplicación de la norma establecida, sin dar cabida a una reflexión y análisis de los sucesos que viven las educadoras al interior de la institución.

Hoy después de transcurrir algunos años y dadas las condiciones del momento, la preparación profesional en el sentido de mejorar su papel de directora se convierte en una necesidad para Laura, lo expresa en una entrevista:

Actualmente me quiero titular y estoy en ese proceso, elabore un ensayo en el que abordo la influencia del directivo en la Reforma Curricular, como yo directora puedo apoyar a las maestras, porque bueno, antes los colegiados, por ejemplo, no se daban como tal, se hacía lo que la directora decía, ahora tomamos en cuenta la opinión de las educadoras porque ellas son las que están llevando a la práctica lo que se consensa

⁵⁸ Para Serrano Castañeda (2000), la formación tecnocrática “*adecua sus funciones a la institución*”, es decir; la acopla a sus demandas a la instrucción programada, al dominio del aula, al control del contexto educativo para que el alumno aprenda en relación con el modelo establecido, ideas de formación que con los años llevan a Laura a reproducir ciertas prácticas (p. 224).

acá, nada es dirigido, yo no impongo nada (EF/LAU:02).

En la expresión de Laura es posible apreciar su preocupación por el rol que como directora debe desempeñar en la actual reforma curricular, cambiar su papel de dirigir e imponer, al de tomar en cuenta la opinión de las educadoras, de consensar la práctica, lo que desde su entender justifica el trabajo colegiado en la escuela, preocupación que lleva a Laura a expresar: *“asisto a todos los cursos de actualización para los directivos, porque ahí nos damos cuenta del papel que debemos desempeñar como directores”* (EF/LAU:03), incluso a recuperar la temática en un ensayo que actualmente realiza para titularse en la licenciatura, un discurso que al parecer, en la práctica está muy lejos de realizarse, así lo evidencia el siguiente capítulo.

Desde el punto de vista de Laura, con los años ha llegado a entender que la formación docente es un aspecto importante para el desenvolvimiento de las educadoras en todo tipo de actividades que se realizan en la escuela, así lo deja ver cuando expresa:

Quieras o no la formación tiene que ver en todo lo que las educadoras hacen, aquí lo veo, la mayoría somos normalistas, creadas con pedagogía diferente, tengo maestras que vienen de mejoramiento profesional y otras que se siguen preparando como licenciadas, son pasantes de la UPN (EF/LAU:06).

En su expresión, Laura muestra el valor que supuestamente tiene la formación de una educadora en su desenvolvimiento, deja ver que para ella hablar de formación docente significa hablar de una preparación profesional que se recibe en una institución creada para este fin, *“aquella que transcurre en un espacio y un tiempo determinado en la vida del sujeto”* (Reyes, 1993, p. 6). Sin embargo, Laura parece sentirse afortunada porque la mayoría de las educadoras que laboran en este Jardín de Niños son normalistas, es decir, tienen los conocimientos que necesitan para la práctica, lo esencial, lo que les posibilita ser docentes. En este sentido, Laura emite la siguiente frase: *“todo eso que nos*

enseñan en la normal es lo básico para que tú lo vengas a transmitir a tus alumnos” (EF/LAU:07).

Para Laura, la normal básica es el lugar en donde se recibe una preparación profesional inicial, y en su expresión es posible evidenciar que no deja de lado la idea de que el maestro “es el representante institucional del saber y su papel en la sociedad es el de ser portador del saber y transmisor del mismo” (Reyes, 1993, p. 6), una idea que da sentido a su especial preferencia por Samanta, educadora que desde el punto de vista de Laura, su formación le ha dado el saber académico, aquel que le permite desenvolverse con seguridad en un colegiado o cualquier otro tipo de actividad que se realiza en la escuela.

Para Laura la formación docente recibida en una institución es fundamental, aunque no determina la manera de actuar y sentir de las educadoras al interior de la escuela, la cultura familiar, sus padres, hermanos, los maestros, los amigos, los vecinos, tiene mucho que ver, así lo expresa en una entrevista:

Como personas somos únicas, la cultura que nos vio nacer es diferente, sus actitudes, sus palabras, sus diálogos en un colegiado, con los papás, con los niños, son diferentes, de acuerdo al medio en el que se desarrollaron, en el que estudiaron, cada quien platica como le va en la feria. Todas son diferentes, pero todas con el mismo compromiso de sacar adelante lo pedagógico (EF/LAU: 09).

Laura muestra que el actuar de las educadoras es producto, más que de la formación que reciben en una institución, de la cultura social y familiar de la que proviene cada maestra, un factor que desde su entender posibilita o limita la buena y mal actuación de las docente al interior del colegio, no obstante, lo más importante para ella, es que todas las educadoras con sus limitantes o no, comparten el mismo compromiso institucional que les lleva a cumplir con lo pedagógico.

De lo anterior que Laura, lejos de ayudar a las maestras a reflexionar y de

llevarlas a entender que la formación de los enseñantes no es únicamente la que nos da la escuela o una sola persona, que es aquella que “se inscribe en un contexto histórico y cultural que la determina” (Ferry, 1990, p. 52), justifique las acciones de las educadoras como provenientes de una formación en un sentido “estático, atomístico, separante” (Honoré, 1980, p. 20), y que en su posición de directora les asigne un trato diferente, lo muestra el siguiente evento: *“la maestra Lupita es responsable pero como que no da el kilo, por eso le asigno el grupo de primero, ahí los padres no exigen tanto”* (EF/LAU:07).

Lupita tiene veintisiete años de servicio, es la maestra de mayor antigüedad entre las compañeras de la escuela. Al año siguiente de que inicio su trabajo en un Jardín de Niños, operativizó el programa del nivel preescolar mil novecientos ochenta, de aprendizaje activo, que propicia la creación de áreas para que los niños jugaran, participaran, propusieran, trabajo que a Lupita le fue difícil entender por las condiciones en que inicio su labor docente pero que la entonces supervisora de los Jardines de Niños le ayudo a enfrentar indicándole qué y cómo hacer las cosas, sin considerar que al transcurrir los años y del surgimiento de nuevos programas como el de proyectos y el actual basado en el desarrollo de competencias, le llevarían a enfrentar problemas de comprensión y esperar que otros le indicaran qué y cómo hacer para solucionarlos.

Este hecho lleva a Laura a comentar: *“Lupita ya se debería jubilar pero la nueva ley no le quiere reconocer algunos años de servicio”* (EF/LAU:07), sin considerar su experiencia vivida como docente, los problemas enfrentados al trabajar once años con un programa que no comprendió, siempre a la espera de alguien que le explicara, doce con el de proyectos y tres con el actual, además de sus diecisiete años de permanencia en esa escuela en donde la directora parece expresar que Lupita no tiene la formación suficiente para atender a otros niños, más que a los pequeños de preescolar, un grupo que no exigen tanto, refiriéndose a los padres de familia.

Un comentario que pone entre paréntesis la experiencia docente de Lupita, “esa manera específica de hacerse maestro, en sentido autentica al proceso de formación, manera en la cual el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad dado que la experiencia se vive en la completud del ser docente” (Tlaseca, 2001, p. 40), y que además pone en evidencia nuevamente la preocupación de Laura por los padres, más que en la importancia del desarrollo de competencias que se inicia desde edad temprana.

Al parecer ninguna educadora quiere trabajar con los niños más pequeños de la escuela, y Laura asigna este grupo a Lupita, quien con actitud sumisa ante el deseo de sus compañeras, ayuda a Laura a resolver el conflicto que se le presenta cada año. Un hecho que reafirma Samanta al hablar de los niños que atiende: *“los niños más pequeños lloran mucho, quieren ir al baño, hay que estar aquí y allá y yo no tengo paciencia”* (EI/SAM:01), comentario que al parecer lleva a Lupita a aceptar la disposición de la directora quien utiliza su actitud paciente como la excusa para convencer que se haga cargo de los niños más pequeños, sin importar lo que en realidad desea, atender a niños de otros grupos.

Una situación que incomoda a Roxana, al comentar lo que pasa en la escuela y que a ella no le agrada: *“Lupita tiene como tres años con el grupo de los más chiquitos y no dice nada, al principio yo le decía que hablara pero ahora mejor me quedo callada, que hable ella”* (EI/ROX:09), un comentario que al parecer pasa desapercibido pues para Lupita, Roxana es una educadora negativa, que de todo se queja y, ¿cómo escuchar a quien se atreve a contradecir a la máxima autoridad de la escuela, a quien representa la norma, el orden, a quien dicta la última palabra?, el silencio de Lupita es una razón que Roxana entiende a su manera y que le lleva a permanecer callada.

Sin embargo, tal parece que el pensamiento de Roxana llega a oídos de Laura quien decide cambiar su estrategia en la distribución de grupos el siguiente ciclo escolar, así lo expresa Lupita al revelar abiertamente su deseo interior de

atender a otros niños que no sean los de primero:

Ahorita Laura nos dejó dicho que a nivel escuela, el que tenga primero va a tener segundo, luego tercero y así como va, que ya no vamos a cambiar, y pues nosotros decimos que está bien que la maestra que tiene primero se los lleve hasta tercero para ver si así podemos controlarlos, es más fácil desde primero porque van llegando y los moldeamos, los demás ya no porque ya están así (EF/LUP:03).

Lupita revela con entusiasmo la nueva disposición que piensa hacer la directora, ya que desde su punto de vista trabajar con los mismos niños desde el inicio hasta el término de su educación preescolar, permitirá a cada educadora llevar un seguimiento en el aprendizaje y lograr en los niños más que nada, la conducta deseada, una perspectiva tradicional que “concibe la enseñanza como actividad artesanal y al profesor como un artesano” (Pérez,1992, p. 399) que muestra la tendencia de formación de Lupita, y no solo la de ella, sino de la directora misma, y al mismo tiempo permite reconocer que cada educadora tiene una forma distinta de lograr los objetivos que la institución debe alcanzar.

Para Lupita, es a la directora a quien corresponde cuidar que todo marche en orden en la escuela y al parecer esto le lleva a aceptar sin queja alguna la posición que le asigna, además en su interior parece reconocer las dificultades por las que atraviesa en la práctica, que se le ha hecho difícil entender como ella dice “*eso de las situaciones, como aplicarlas*” (EF/LUP:02), además en la escuela cambian la forma de planear constantemente, porque a veces lo entienden de una manera, luego de otra, según lo afirma.

En este sentido, Lupita explica lo que entiende del programa, lo que para ella significan hablar de competencias: “*es algo que nosotros debemos de saber, hasta donde sabe el niño para poder abordarla y darle continuidad, conocer más que nada cual es nuestro propósito para favorecer la competencia, lo que nosotros queremos que el niño sepa*” (EF/LUP:02), explicación que se resume en el saber, en el conocimiento, aquel que la educadora debe enseñaren la escuela y el niño

aprender, de aquí que se preocupa por asistir a los colegiados, un espacio en donde las educadoras pueden hablar sobre los niños, de lo que les hace falta, pero sobre todo para conocer más acerca del nuevo programa, cuáles son sus propósitos, los aspectos que debe favorecer.

Lupita muestra interés por conocer más, lo que le obliga a prepararse previamente para saber de qué hablar en la sesión, así lo comenta: *“leo en las noches, antes del taller para ver más o menos de que se trata”* (EF/LUP:08), y en su comentario reconoce sus debilidades personales:

Siempre he tenido problemas para participar, como que tengo más seguridad de platicarle a una persona que participar en colegiado, siento que esto viene porque anteriormente nuestros padres no nos dejaban hablar y nos quedó ese miedo de participar, lo que el papá o la mamá decía era lo que se hacía, y como que eso te deja mucho (EF/LUP:08).

De alguna manera, Lupita comprende que sus limitantes provienen de un pasado que le deja temores, inseguridades para hablar, así lo expresa cuando recuerda los talleres que se realizaban a nivel zona: *“hubo un tiempo en que no participaba en la zona porque había compañeras que al participar se burlaban de uno, entonces como que te queda eso, aunque aquí no es igual, hay veces que no participo y me dice la directora, ¡haber tu qué dices!, y pues ya tengo que participar”* (EF/LUP:09).

Al parecer, Lupita solo habla cuando se lo pide la directora, porque ve en Laura la imagen de sus padres quienes hablaban y decidían por ella, acerca de esto narra lo siguiente:

De hecho yo iba a ser enfermera pues mis papás no podían darme otro estudios porque éramos más hermanos, entonces un compadre de mi papá le dijo que me pusiera a estudiar para que me dieran una plaza de maestra, aún recuerdo a la entonces supervisora de la región, ella me ayudó mucho (EF/LUP:08).

En su narrativa Lupita reconoce la poca posibilidad económica de sus padres para que le apoyaran a estudiar otra profesión que no fuera la de enfermera, tenía más hermanos y debía conformarse con sus decisiones, sin embargo; se presentó la oportunidad de obtener una plaza de maestra federal y estudiar la nivelación pedagógica, una formación que al parecer poco le ayudaba a enfrentar las dificultades que se le presentaba en la práctica, por lo que se apoyó de la entonces supervisora de los jardines de niños de la región.

Actualmente la necesidad de buscar apoyo en la autoridad se vuelve a repetir y el respeto especial que siente por Laura, su directora, quien le apoya cuando tiene dudas, le indica que hacer cuando está mal, o incluso le aconseja implementar las sugerencias de Samanta, buscarla para que le explique, lo que da sentido a la especial preferencia de Lupita por Samanta, a su dependencia en el saber académico de esta educadora quien le ayuda a despejar las dudas que le surgen en la práctica. Situación que lleva a Lupita a sentirse comprometida a cumplir lealmente con lo dispuesto por Laura, y a responder de la manera más cercana posible a un saber aceptado: el saber académico de Samanta.

Samanta tiene veinte años de servicio y a pesar de su poco deseo de ser educadora como su hermana Adriana⁵⁹, quien como ella, estudio la normal básica, expresa lo siguiente: *“quería ser ingeniero civil pero no fue un limitante para que no disfrutara lo que estoy haciendo al paso de los años, sobre todo si hay gente que te dice lo que estás haciendo bien, te fortalece, aprendes amar tu trabajo”* (EF/SAM:07). En su expresión Samanta muestra que con el tiempo aprendió a querer su profesión, se dio cuenta que el desempeñar bien su trabajo le hacía sentirse alagada, reconocida por sus compañeras y los padres de familia, pero sobre todo, por las autoridades educativas.

⁵⁹ Adriana es hermana mayor de Samanta, también estudio la normal básica en Huejutla para ser educadora y posteriormente (ya en servicio) la normal superior en ciencias sociales en la ciudad de Tampico. Actualmente Adriana tiene veintidós años de servicio y es compañera de trabajo de Samanta, llegó al Jardín de Niños el mismo año que Marisol, en sustitución de la educadora que hoy es el apoyo técnico de la zona.

En este proceso también reconoció que la formación que una educadora recibe en una institución tiene que ver en su desenvolvimiento y continuó su preparación en la licenciatura plan mil novecientos noventa y cuatro que ofrecía la UPN, aunque por razones personales similares a las de Laura, ser casada y con hijos pequeños, estudio hasta el quinto semestre. Un hecho del que Samanta opina: *“no ha sido un limitante para que no me interese en mi trabajo porque no es el estudio el que te forma, es la práctica”* (EF/SAM:05), lo que significa que para Samanta la formación que una educadora recibe en una institución es importante, pero desde su punto de vista la práctica lo es más, porque es precisamente ahí, en donde realmente se aprende a ser maestro.

Además y como lo argumenta Samanta, la escuela ya cuenta con la modalidad de taller que desde el lenguaje coloquial de las maestras parece ser entendido como Ander (1999) lo menciona, el espacio de reuniones de intercambio de experiencias entre educadoras y la directora quienes laboran en este Jardín de Niños, dicho de otra manera por el mismo autor, como la jornada oficial de estudio que cuenta con una organización y un horario específico en donde se aprende haciendo, es decir, como un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado.

Una concepción que lleva a Samanta a comentar: *“un taller siempre propone algo que hacer, una evidencia y al próximo colegiado es de lo que se habla; lo hiciste, te salió, no te salió, porque te salió”* (EF/SAM:11), con una expresión que parece mostrar que el trabajo se realiza conjuntamente en un ambiente de colaboración y participación de las maestras, pero ¿en la práctica se ve de la misma manera?, ¿existen las condiciones necesarias para que los talleres funcionen desde este punto de vista?, ¿las educadoras han desarrollado conductas, actitudes y comportamientos participativos para el buen funcionamiento de un taller?, ¿en qué sentido participan?, ¿hacia dónde se dirigen sus dudas, lo que ahí elaboran y que supuestamente están transformando?, respuestas que aparecen en el transcurso de la narrativa de este capítulo, específicamente en el último

apartado.

Desde este punto de vista, para Samanta los talleres son un espacio que ha cambiado el quehacer educativo porque anteriormente en la escuela esperaban que una persona de fuera llegara a indicar a las educadoras en que estaban bien o mal, hoy en cambio y por lo que expresa, este espacio permite que sean ellas mismas quienes reconozcan sus debilidades y fortalezas que tienen en la práctica y replanteen objetivos, de aquí que dice: *“entonces no es la cuestión académica la que te hace sino el compromiso que tienes con la escuela, y ahí aunque no seas titulada y no sé qué, pero si le estas echando ganas y te interesas”* (EF/SAM:06). Samanta alude al interés que cada educadora tiene de su práctica, de hacer bien lo que les corresponde hacer: enseñar a los niños lo que necesitan de acuerdo a lo actual y hoy la escuela donde laboran ya cuenta con un espacio que les permite ver lo que se están haciendo para replantear nuevas formas de llegar a la meta, entonces; ¿para que acudir a una institución formadora de maestros?

Samanta llegó al Jardín de Niños “Benito Juárez” en mil novecientos noventa y nueve como incremento para atender un cuarto grupo, doce años después de haber vivido sus primeras experiencias laborales en otros Jardines de Niños, de las educadoras que hoy conforman el colegiado escolar, fue la tercera en integrarse. Hoy está por cumplir nueve años en la escuela, mismos que al parecer le han servido para demostrar que le gusta hacer bien su trabajo, así lo comenta la directora, de quien se ha ganado su confianza y empatía y hoy le ayuda en lo académico, en la organización de eventos, incluso en cuestiones administrativas cuando Laura lo requiere, y no solo eso, a través de su entusiasmo y buen humor que le caracteriza como persona se ha ganado también la confianza y preferencia de sus compañeras quienes por su buena disposición y desempeño le han nombrado secretaria técnica, conductora de programas, responsable de la organización de eventos, méritos que con los que según Laura, Samanta obtiene el lugar que la privilegia como la mejor educadora de la escuela.

Samanta narra que desde pequeña practicó la religión católica pero desde

hace seis años vive el cristianismo, una religión de la que opina con cierta euforia: *“¡me gusta, me apasiona leer cosas de dios porque siento que ha cambiado totalmente mi vida!”* (EF/SAM:08), pero al parecer no es lo único, también dice: *“¡me gusta mucho leer novelas que tienen que ver con la superación personal, por eso he superado muchas cosas!”* (EF/SAM:08).

Según Samanta este tipo de lecturas le ha ayudado a cambiar su forma de ser, de relacionarse con sus compañeras, de enfrentarse a los problemas que vive al interior de la institución pues hace algunos años presentaba una actitud soberbia, se desesperaba porque las educadoras no participaban en los colegiados o porque leían y no entendían nada (versión que aparece en el capítulo dos que habla de la organización de los colegiados a nivel zona). Hoy en cambio asegura que valora a las personas, las acepta como son, que es paciente con sus compañeras, que si aún no terminan con la lectura se espera porque entiende que lo importante de la vida es vivir en armonía, que incluso ha aprendido a decirles: *“¡mira me gusta estar y trabajar contigo, te aprecio de verdad y si te tropiezas ahí estoy yo para ayudarte!”* (EF/SAM:10).

Lo que Samanta expresa parece convincente, incluso para ella misma, sin embargo, en su comentario parece mostrar que su actitud soberbia permanece cuando expresa que ella es quien sabe, quien puede, quien ayuda a los necesitados, pero según su argumento, sus experiencias vividas en el cristianismo, lo que lee, le ha ayudado a cambiar su forma de ser, a querer más a las compañeras con las que hoy trabaja hasta llegarle a doler lo que les pasa, y cuando por alguna razón se olvida de su nueva actitud comenta: *“hay un yo interior que me dice acuérdate lo que te dijeron, acuérdate lo que te dijeron y es lo que me impulsa a mejorar la situación que está sucediendo”* (EF/SAM:10). Un comentario que muestra su esfuerzo por cambiar su actitud soberbia presente en muchas de sus acciones.

Como aquella en donde Samanta reconoce su posibilidad para comprender

lo que lee, y con muestras de enojo dice lo que siente de sus compañeras al respecto: *“no es que sea muy sabionda, ni mucho menos, pero me enfada estar escuchando, yo leo muy rápido y si alguien va lento, que se traba en alguna coma o en algún punto, que no sabe decir el nombre de algún autor o que no entiende me desespera ¡brrrrr!, quisiera decirlo”* (EF/SAM:03).

Una cuestión que según ella hoy intenta comprender por los ritmos de sus compañeras, de aquí que comenta: *“lo que hago a veces sin que se den cuenta, no escucho a la que está hablando porque me desespera, entonces avanzo, leo, leo, leo y me espero a que termine”* (EF/SAM:04), un fragmento que demuestra la habilidad que dice Samanta tener en la comprensión del programa, a diferencia de sus compañeras quienes desde su punto de vista no saben ni leer, mucho menos entender, un hecho que le otorga el poder de decidir.

De lo anterior, Samanta reconoce: *“las lecturas de mi trabajo no es algo que llame mi atención, lo hago porque sé que es un compromiso”* (EF/SAM:12), además y desde su punto de vista las lecturas que están obligadas a leer ahí se quedan, no trascienden porque según ella, *“nadie lee más de lo que se exige”*, lo que significa; lee por cumplir, por quedar bien con sus compañeras y con la directora, quienes esperan una respuesta de su parte, que les apoye en la sesión con sugerencias de qué y cómo hacer ante una determinada situación.

Además de las lecturas que Samanta se ve obligada a revisar para apoyar a sus compañeras durante los colegiados, reconoce que de vez en cuando lee otros materiales, con la siguiente aclaración:

No porque sea una investigadora de mi trabajo, sino porque me caen en las manos, me llegan o me los dan, como la escuela normal, a la que apoyamos con tutorías y nos acercó material bibliográfico que se dijo nos podía apoyar en la nueva modalidad de educación preescolar, lecturas que rescato para fortalecer lo propuesto por la guía de estudio (EF/SAM:12).

En este sentido, Samanta dice conocer otras instituciones que les pueden apoyar a mejorar el aspecto formativo de las educadoras, como el Centro de Maestros que cuenta con recursos físicos y humanos. Institución que desde su punto de vista no es valorada por las compañeras, mucho menos por Laura quien organiza los colegiados escolares, a lo que agrega:

Si tú te vas y pides una orientación para tal o cual contenido, para tal o cual situación de aprendizaje, ellos están en la obligación de venir, en la biblioteca hay mucho material que puede incluirse en los talleres generales y no ha sido aprovechado, está la UPN, la escuela Normal de la que si recibimos apoyo pero no hemos tenido interés de rescatar más de lo que nos ofrece (EF/SAM:08).

Al parecer Samanta reduce la formación de las educadoras a los aspectos meramente académicos, a la orientación de un contenido o situación de aprendizaje, para lo cual cree que es la directora quien debe diagnosticar las necesidades de formación de las docentes en base a un programa y solicitar a otras instituciones los materiales o las personas que pueden apoyar para atenderlas en su obligación de acudir a las escuelas cuando se lo solicitan, entonces opina: *“sería bonito valorar que tanto nos pueden dar otras instituciones para mejorar el trabajo, apoyarnos de ciertas personas”* (EF/SAM:08), opinión que señala a la formación como aquella que se recibe en una institución, de una persona, y no como un recurso más que se tiene para la formación, aunque reconoce que cuando una institución brinda el apoyo a la escuela, no existe interés de alguna educadora o del colegiado para investigar o leer más allá de lo que se ofrece.

Desde el punto de vista de Samanta, Laura más que preocuparse por el aspecto formativo de las educadoras en el sentido de que una institución o persona las oriente, se preocupa porque los niños tengan un acercamiento más real hacia ciertas experiencias de aprendizaje por lo que se aprovechan más otras instancias gubernamentales y civiles como los bomberos, los encargados de salud, seguridad pública, entre otras.

Al respecto, Roxana comenta que en ocasiones las visitan algunas personas para darles platicas de temas a nivel escuela o grupo, sin embargo; no necesitan de alguien que les ayude o que les diga que hacer, porque en los talleres y en colegiado sacan adelante el trabajo, lo expresa de la siguiente manera: *“yo siento que las lecturas que vienen son muy sencillas, que no es nada fuera de nuestra práctica, todo lo que viene son temas que están inmersos”* (EF/ROX:01).

Roxana relaciona la lectura de la guía o del módulo con algunos temas que abordan en la práctica y aunque dice que siempre se habla delo mismo, le aportan bastante porque les proponen cosas que aunque ya las saben no las hacen, como la salud, un aspecto de uno de los seis campos formativos que aborda el actual programa y que ven muy a la ligera pero que las lecturas de apoyo les lleva a reflexionar y entender que es algo importante a favorecer en la práctica porque un niño mal comido no rinde en el salón de clase.

Roxana explica que las lecturas les ayuda a cambiar *“aunque sea un poquito”* su manera de enseñar porque antes se preocupaba que los niños aprendieran a leer y escribir y les metían las cosas a la fuerza como en la primaria, así lo comenta:

Recuerdo el método Hidalgo y todo lo que les metíamos a los niños, ahorita nos están diciendo que el niño va a aprender, pero de modo que vea cosas a su alrededor o sea, que el niño vaya aprendiendo de acuerdo a sus necesidades, que vaya evolucionando poco a poco y que debemos respetar el nivel de cada niño (EF/ROX:06).

Roxana entiende que los niños de esta edad aprenden pero no de manera obligada, por eso la escuela debe propiciar un ambiente alfabetizador que motive y respete lo que cada niño desea y puede ir aprendiendo. De aquí que se preocupen por nuevas estrategias en este tipo de enseñanza, en compartir entre compañeras

algunas actividades, sobre todo en comparar lo que se hace en otras escuelas céntricas, en ver qué y cómo les está funcionando lo que se enseña porque al parecer, lo que finalmente les interesa es, estar bien con los padres de familia quienes de alguna manera reconocen esta escuela y quieren mandar ahí a sus hijos porque la mayoría de los niños que se van a la primaria leen y escriben formalmente y esto les da un estatus con relación a las escuelas aledañas.

Roxana llegó al Jardín de Niños “Benito Juárez” por permuta, un año después que Lupita. Actualmente tiene diecisiete años en esta escuela y veintitrés de servicio, los mismos años que Laura, aunque en el inicio de su trabajo Roxana contaba únicamente con estudios de bachillerato pedagógico, fue a los dos años de formar parte de esta escuela que decidió estudiar la UPN, plan ochenta y cinco. Hoy es pasante de esta licenciatura en la que según ella aprendió a decir lo que ve y siente, a no quedarse callada. Una idea que tal parece, reduce su concepción de formación a una institución y deja fuera *“las experiencias de su vida familiar, vida de pareja, relaciones interpersonales, vida de ocio, de compromiso social”* (Honore, 1980, p. 11), íter experiencias que según el autor suceden en el espacio y relaciones que se establece con los otros quienes también han sido formados bajo ciertas tendencias que contribuyen en un proceso de formación que se traduce en pensamientos, en la manera de ser y actuar de las persona.

Según Roxana, la licenciatura le enseñó a hablar, a expresar lo que piensa, sin embargo argumenta: *“no volvería a estudiar porque cuando lo hice descuide mucho a mis hijos”* (EI/ROX:20). Una frase que indica que para Roxana es más importante cumplir con su rol de madre, que seguir preparándose para cumplir con su rol de educadora⁶⁰, en el cual, ha percibido que sus aportaciones no son tan

⁶⁰ Berger y Lukmann (1993), al hablar de los *“roles”* que desempeña una persona en un contexto de conocimiento común a una colectividad dicen, que *“los roles son tipos de actores en dicho contexto”* y que su construcción son un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. Esto significa que las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de *“roles”*; los que constituyen un ingrediente esencial para cualquier sociedad en la que participan los individuos en la que al internalizar dichos *“roles”*, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Para los autores existen normas para el desempeño de dichos *“roles”*

válida como las de Samanta porque lejos de ser escuchada y tomada en cuenta por lo que dice y piensa en su participación, hoy es vista por la directora y por el resto de sus compañeras como una educadora que siempre está en contra de algunas decisiones.

Lo anterior tiene sentido cuando se explica que “al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles” (Berger y Luckman, 1993, p. 98). Por esta y otras razones, como el exceso de trabajo que implica poner en práctica el nuevo programa, como lo explica Roxana, quiere jubilarse y dedicarse al comercio, como su marido quien toda su vida ha vendido carne en el mercado y construyó un local en su casa para que sin descuidar a sus hijos, Roxana realice esta actividad al retirarse definitivamente de la escuela.

Al parecer la familia de Roxana también se ha dedicado al comercio por años, lo que significa ser una experiencia compartida, conocida y relevante, que ha quedado “sedimentada intersubjetivamente” (Berger y Luckman, 1993, p. 98) en la vida de Roxana, a quien le interesa desenvolverse en este medio, más que en el de la enseñanza. De alguna manera esto explica la concepción que sus compañeras tienen de ella, cuando expresan que no da más de su tiempo al trabajo de la escuela, evidencias que muestran a Roxana como un ser humano con emociones, actitudes, reacciones y pensamientos conformados por el contexto social en que se ha formado, y no por la contribución de una sola institución como ella lo cree y expresa anteriormente.

No obstante, Roxana valora los talleres, esos espacios donde pueden revisar el programa pues de lo contrario dice: *“anduviéramos divagando en todo porque a veces no contamos con demasiado tiempo para leer otras lecturas y de*

que son accesibles a todos los miembros quienes son responsables de mantenerlos, de enseñarles y ver que se cumplan, es decir que sirven de control en una sociedad. Así el origen de los roles, de las instituciones y todo comportamiento institucionalizado involucra roles y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización.

no hacer nada a enfocarnos a algo que ya está ahí y que de alguna manera nos sirve” (EF/ROX:03), por lo que dice leer las lecturas previstas para la sesión del taller una noche antes, *“ya tardecito”* cuando termina de redactar los diarios y *“todo eso”*, refiriéndose a los registros de cada niño y a la situación didáctica que como lo explica *“tiene que escribir cuando planea”*.

Respecto a la lectura comenta: *“a veces nos llegan folletitos y los leo, a veces nada más leo la lectura del programa, pero si salen dudas en el equipo a lo mejor salen algunos textos que podemos leer”* (EF/ROX:04), comentario en el que expresa leer únicamente lo que la escuela les exige; las lecturas del programa o lo que les proporciona alguna otra institución, como lo expresa Laura y Samanta anteriormente, sin embargo; acepta que en ocasiones existe interés de algunas educadoras por leer otros textos que les ayudan a disipar sus dudas que surgen en la práctica, como la propuesta *“alfabetizar a través del nombre propio”*, que escuelas céntricas y de prestigio les facilitaron en su interés sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

Roxana dice seguir la calendarización organizada por Laura y lee la lectura prevista que se va a revisar en el taller, explica que a ella no le gusta quedarse callada porque esto significa no cumplir, no participar, no saber de lo que se está hablando, una cuestión que también comenta Laura. Además Roxana dice leer porque le sirve, porque es un beneficio para ellas y su propia practica:

Cada quien tiene diferentes maneras de captar lo que lee y dependiendo de lo que entiende va a ser su aportación. Hay personas que no tenemos tanta facilidad, a lo mejor yo leo pero una lectura no la capto bien, escucho a mis demás compañeras y pues de ahí digo ¡ah era esto!, y nos sirve de mucho lo que las compañeras aportan (EF/ROX:08).

Finalmente Roxana cumple con la tarea encomendada; leer en su casa para participar en el taller, aunque en el momento de colegiar la práctica y escuchar a otras educadoras como Samanta, que explica lo que hace según lo

entiende, reconoce que ella tiene distinta manera de comprender el contenido de la lectura, y dice no entender con tanta facilidad lo que otras explican. Un hecho que indica el valor de verdad que Roxana da a los aportes de Samanta, lejos de dialogar, compartir conocimientos y experiencias con sus compañeras en torno a lo que entiende, piensa, vive con relación a lo que lee y “convertir al trabajo colegiado en un proceso participativo en la toma de decisiones y definición de acciones entre los docentes” (Fierro, 1998, p. s/n).

Los eventos anteriores me permiten advertir que cada una de las educadoras que conforman el colegiado escolar tiene su propia manera de pensar, de ser y sentir, que mucho de lo que dicen y hacen tiene que ver con la forma en que se representan o conciben, y que se le denomina “identidad” (Anzaldúa, 2004, p. 92); fruto de las identificaciones inconscientes que dan vida a su propio yo, aquel que tiene relación con sus experiencias vividas durante su trayectoria personal y profesional, y que como tal, cobra sentido ese grupo de docentes al que hoy pertenecen.

Un grupo constituido a través de los años de relación y permanencia en un lugar que significa ser el producto del esfuerzo laboral de Laura, de su lucha por mantener el orden, el control y el prestigio de la escuela, razón por la cual califica a cada una de las educadoras por lo que cree que saben y por su posibilidad de desenvolverse, ejerciendo “una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos” (Foucault, 1986, p.31), término que el autor explica en dos sentidos: como sujeto sometido al otro por el control y la dependencia, y como sujeto relegado a su propia identidad por la conciencia y el conocimiento de sí mismo, dos casos que sugieren una forma de poder que subyuga y somete. Situación que pasa inadvertida para las educadoras de esta escuela quienes parecen responder en sentido alienante, autonomizado a la institución⁶¹, como el formar parte de un

⁶¹ Según Castoriadis (1989) la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables un componente funcional y un componente imaginario. “*La alienación, es la automatización y el predominio de la institución relativamente a la*

colegiado que en su imaginario⁶², ayuda sacar adelante el trabajo de la escuela. De aquí que en el siguiente apartado abordo lo que las educadoras piensan y expresan al respecto.

3.2. Perspectiva del trabajo colegiado, un imaginario construido por el discurso actual.

El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas me permitió encontrar que durante el trayecto de su formación; entendido como “la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales” (Anzaldúa, 2004, p. 89), las educadoras que laboran en esta institución han reconstruido su propia visión sobre los colegiados escolares, los han resignificado de acuerdo a lo que se imaginan que son: *“el espacio de reunión en donde docentes y directivo sacan adelante el trabajo de la institución”* (EF/SAM:01), así como la tarea que encomiendan las autoridades educativas, lo que explica por qué los talleres generales de actualización son vistos por ellas como los colegiados escolares, un espacio en donde según su perspectiva el equipo educativo aborda lo que cree necesitar para responder al nuevo plan de estudios.

Las educadoras de esta escuela comparten otra idea en su versión al decir: *“los colegiados escolares son el lugar en donde dan su opinión, su punto de vista, el lugar en donde llegan a tomar acuerdos sobre algo que realmente les sirve para*

sociedad. Esta automatización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto”. Traducido a mi entender, la institución busca la automatización de la sociedad para que se actúe y se sienta la necesidad de lo establecido, como en este caso las educadoras de esta institución educativa quienes desde su propio imaginario conciben al trabajo colegiado como aquel que les ayuda a sacar adelante el trabajo de la escuela y como tal sienten que deben responder y cumplir de acuerdo a la norma que la institución establece: un horario, un tiempo, un objetivo (p. 228).

⁶² Para Castoriadis (1989), hablar del termino imaginario significa “hablar de algo inventado, ya se trate de un invento absoluto, una historia imaginada de cabo a rabo, o de un deslizamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas” (p. 219).

mejorar la práctica” (EF/ROX:02), como armar situaciones didácticas⁶³ de todos los campos formativos⁶⁴ que el programa del nivel preescolar propone y en base al trabajo que realizan con sus niños para que en un determinado momento les sea más fácil planear sus actividades en el grupo que cada una atiende, así lo comenta Laura.

La concepción del trabajo colegiado en el colectivo docente, al parecer es producto de un “imaginario cultural plasmado en el conjunto de representaciones sociales cargadas de creencias y valores” (Anzaldúa, 2004, p. 97) que se difunden y logran construir verdaderos “*mitos sociales*”⁶⁵ de los que otros se apropian y los hacen suyos acomodándolos a su historia y forma de vida, a su manera de interpretar y entender el mundo; como Laura quien desde su rol de directora expresa:

El trabajo colegiado es el motor de la organización de una escuela, el espacio en el que se concentran las experiencias de todas las maestras, el lugar en donde se decide que es lo que les sirve de lo que hacen con sus niños, un trabajo que mejora cuando cada una de las educadoras que integran el equipo docente pone el mismo entusiasmo y compromiso en su participación (EF/LAU:01).

Versión que pone en manifiesto lo dispuesto por la actual política educativa que dice “*los maestros son quienes asumen - o se supone que deben asumir - su*

⁶³ De acuerdo al programa de educación preescolar (2004), “*una situación didáctica es entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes*”(p. 121), y deben ser diseñadas a partir del diagnóstico de necesidades del grupo que cada una de las educadoras atiende.

⁶⁴ Según el programa de educación preescolar (2004), un campo formativo es aquel en el que se agrupan las competencias, que facilita la identificación de intenciones educativas del nivel, que alude al carácter integral del aprendizaje y desarrollo infantil que permite identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en las que participen los niños, es decir, en que aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (p.48). De aquí que en el lenguaje coloquial de las maestras una competencia significa ser los conocimientos y saberes que deben favorecer en base a lo que los niños necesitan y los colegiados les permite ponerse de acuerdo en ese sentido.

⁶⁵ “*Los mitos sociales son producciones culturales cuya eficacia simbólica radica en cristalizar el sentido*” (Anzaldúa, 2004, p. 95). Fungen como organizadores de significaciones que ayudan a sostener lo instituido; como el trabajo en equipo del que habla Michael Fullan y Andy Hargreaves, el cual a partir de los noventa se constituye con la idea de que es una de las principales estrategias de mejora en la escuela.

proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo” (s/f: 4), de su realidad inmediata y experiencia de todos los días. Una perspectiva de innovación política que compromete a los maestros a formarse en enfoques constructivistas⁶⁶.

De aquí que los programas y planes de estudio de educación básica ofrezcan un “modelo de formación continua centrado en la escuela y en el aprendizaje” (Martínez, 2002, p. 14), que pretende construir un colectivo docente para su formación profesional sistemática en la escuela, que los maestros aprenden principalmente en el desarrollo de sus actividades de enseñanza, en la conversación con sus colegas y en la toma de decisiones cotidianas, es decir, al ejercer su profesión.

Un discurso que enuncia de manera explícita el trabajo colegiado o autogestivo como “una de las principales tendencias formativas contemporáneas” (León, 2002, p.19), un medio para satisfacer las necesidades educativas de las instituciones y una vía estratégica para acceder a una formación continua desde su propio centro de trabajo. Un imaginario institucional que se desprende de los planes y programas de estudio y los centros de formación de profesores, mismos que contribuyen a la reconstrucción del imaginario personal de las educadoras de esta escuela en torno al trabajo colegiado, un imaginario *“atravesado por el juego del deseo que se manifiesta en fantasías sobre el*

⁶⁶ Tatto (1999), al hablar de enfoques constructivistas en la formación de maestros, se refiere a un modelo que surge de la teoría aprender a aprender y que *“trata de ayudar a los docentes a adoptar nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, a adquirir mejor dominio de diferentes materias, a formar comunidades de enseñanza que permitan al maestro participar en el establecimiento de normas para facilitar el diálogo y una versión compartida, así como crear estructuras de autoridad democrática en las escuelas”* en el que el diálogo franco y entendimiento mutuo se pone en marcha. Una reforma de formación de maestros que según la autora comienza en 1990 con programas financiados por el Banco Mundial motivado por la baja calidad de la enseñanza, la poca eficiencia del sistema de educación básica y la necesidad de que la próxima generación estuviera preparada para desempeñar un papel más dinámico en el mundo (p.1). De aquí que su discurso se encuentre implícito en los talleres y cursos de actualización emanados por escuelas de calidad y carrera magisterial, ¿pero cómo entienden las educadoras de esta escuela este modelo de formación docente?, ¿de qué manera se pone en práctica?

quehacer docente, que se actualiza en vínculos transferenciales que “repiten” y “reviven” experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas” (Anzaldúa, 2004, p. 97) convirtiéndose en un imaginario social entendido como *“el actor y motor de la historia”* (KÁES, 1996, p. 24), lo que permite a Laura expresar: *“yo en ese sentido no tengo ningún problema con las muchachas, siento que están dando algo”* (EF/LAU:02).

Según Laura el compromiso de las educadoras con el trabajo, con el quehacer educativo les ayuda a sacar adelante lo que supuestamente es obligatorio, no tiene la necesidad de exigir, las maestras saben lo que les corresponde hacer y a pesar de que las fechas de reunión están calendarizadas, saben que en ocasiones hay nueva información que pueden recibir y esto hace que todos los días pregunten que hay, si deben o no quedarse a recibirla, porque de ahí, del consenso, de esa organización, de los acuerdos, ideas y dudas, parte todo lo que la escuela hace: eventos sociales, culturales y pedagógicos.

La manera de concebir el consenso, el no contradecir, ni llevar la contra a una compañera como en muchas escuelas sucede y que según Laura no es el caso, le lleva a agregar: *“las maestras trabajan bonito, no hay envidias, como que dicen ¡bueno si es para bien de la escuela, si lo hago!”* (EF/LAU:08).

Esto permite “cristalizar el sentido” (Anzaldúa, 2004, p. 95) que ayuda a sostener lo instituido del trabajo colegiado, pues de alguna manera en su comentario Laura muestra lo que resulta cuando alguna de las educadoras contradice la norma, los principios universales, lo jerárquico, la realidad de lo que es y debe ser cada sujeto y su mundo: la institucionalización subjetiva de las personas. Significaciones imaginarias que en tanto creencias ilusorias anudan el deseo al poder que Anzaldúa retomando a Fernández (1993, p.72) explica; “más que a la razón, el imaginario interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven formas que adquirirán sus comportamientos de agresión, de temor, de seducción, que son las formas en que el deseo se anuda al poder”

(Anzaldúa, 2004, p. 96). Un *“anudamiento”* del deseo al poder que Anzaldúa (2004) en concepciones de Foucault (1988, p.238) expresa; “es un conjunto de acciones sobre acciones posibles que incita, induce, seduce, facilita o dificulta, vuelve más o menos probable. Ejercicio del poder que consiste en conducir conductas y en arreglar probabilidades” (Anzaldúa, 2004, p. 96).

En este sentido Laura comenta: *“las maestras se preparan si hay dudas”* (EF/LAU:01), y desde su parecer es precisamente en ese momento que se actualizan, se nutren, reflexionan su práctica y obtienen más herramientas para su trabajo. Sobre todo cuando les dice: *“si fueran sus hijos maestras”* (EF/LAU:11) porque según ella de esta manera “les llega más”, les ayuda a ver qué es lo que no están haciendo bien, y agrega: *“he tomado como habito una reflexión, una moraleja antes de entrar a la organización del colegiado, y como que dicen: “¡hay caray estoy regándola aquí!!”* (EF/LAU:11).

Para Laura, en la escuela todo marcha bien; sin embargo, expresa que en ocasiones hay que *“psicologear”, “empujar”, “jalar”* a las maestras negativas que todo les parece mal, agobiante, que no quieren participar, aunque explica: *“¡¡claro, no siempre, es decir cosas malas o decir en que están fallando, también reconocer las cosas buenas de cada maestra que son muchas!!”* (EF/LAU:11), estrategia que de alguna manera le ha ayudado a cambiar la actitud de algunas educadoras.

Los dispositivos, mitos, ritos que Laura utiliza para disciplinar a las maestras, someterlas a una identidad “alimentada por significaciones imaginarias de la sociedad” (Anzaldúa, 2004, p. 97), son mecanismos privilegiados en la búsqueda del control de las acciones posibles de los sujetos, que según Laura, llevan al buen funcionamiento de lo que desea lograr, un colegiado escolar conformado por maestras responsables, atentas, comprometidas con la norma instituida por los organismos jerárquicos para el análisis, entendimiento y mejor aplicación del nuevo programa puesto en práctica en el nivel preescolar haciendo a un lado toda actitud negativa que pudiera obstaculizar dicho propósito.

Al respecto Samanta expresa lo siguiente: *“los colegiados nos permiten reconocer como trabajamos, lo que hacemos con los niños, evaluar nuestra práctica, pero más que eso, nuestro desarrollo humano”* (EF/SAM:01), entendido el último como los valores que una maestra necesita para apreciar a sus compañeras, respetar lo que hacen, saber escuchar, ser tolerante, es decir; respirar y tratar de calmarse; como se lo aconseja Laura, pues comenta: *“de repente era muy altanera, ¡muy soberbia!, hería a ciertas compañeras pero he avanzado”* (EF/SAM:09).

Según Samanta ya no confronta directamente a sus compañeras como lo hacía antes, hoy trata de platicar y cuidar la forma de decir las cosas que siente que están mal, de no hablarles en sentido personal aun cuando le desagraden ciertas acciones y sobre esto argumenta: *“hay una línea en la que no puedes penetrar”* (EF/SAM:09), refiriéndose al comportamiento de cada una de sus compañeras que según ella mucho tiene que ver con su origen, el lugar, la familia, la escuela de donde provienen, en pocas palabras, la formación recibida en su trayecto de vida.

De aquí que expresa: *“hoy trato de observar su desempeño, puntos de vista y apreciación de algunas situaciones problemáticas de la escuela y aunque duela o de coraje, si hay razón tienen que aceptar el comentario y tratar de mejorar”* (EF/SAM:09). Lo que demuestra que aun y cuando Samanta reconoce que existen ciertas diferencias en la manera de pensar y actuar de las educadoras; en la escuela y lo académico, ella impone lo que cree que está bien, pues como dice: *“me gusta defender mi punto de vista, mi figura, pero no va más allá, nunca ha habido una situación tensa, nunca nos hemos dejado de hablar, ese tipo de situación no se da aquí”* (EF/SAM:10).

Al parecer a Samanta le preocupa la actitud negativa de sus compañeras al interior de la escuela, lo que daña su imagen de buena maestra, así como el

prestigio que la institución ha ganado a lo largo de los años, pero a decir de Samanta, la forma actual de expresar lo que ve y piensa le permite no discutir más con quienes hoy siente que existe una buena relación, entendida esta, desde la concepción de Samanta, como el sometimiento de las educadoras a los deseos de ella para mejorar la escuela. Cuestión que lleva a Roxana a comentar: *“los colegiados escolares son buenos porque de alguna manera nos apoya a disipar las dudas que van saliendo de la práctica, inclusive se comentan cosas que suceden en el salón y que de alguna forma hay que corregir para el bien de los niños”* (EF/ROX:01), lo que indica que estos espacios son vistos por Roxana como el lugar en el que se le explica qué y cómo hacer aquello que no comprende pero al mismo tiempo enuncia el clima de dependencia conformado por Samanta quien piensa que lo que sabe y dice está bien y por tanto le da el poder de decir la última palabra, lo que según ella debe ser.

Una dependencia de la que Lupita también forma parte, pues comenta: *“a veces por más que vaya uno a los cursos pues todavía quedan huequitos de que no entiende uno las cosas y en los colegiados uno puede decir lo que le hace falta, opinar sobre lo que no entiende”* (EF/LUP:01) y en este sentido, el punto de vista de otras maestras como Samanta es lo que según Lupita le ayuda a sacar adelante el trabajo de la escuela. Un trabajo al que Lupita llama de equipo pues todas aportan su granito de arena para mejorar; unas dicen lo que les hace falta y otras lo que se debe de hacer, aunque afirma: *“hay una persona que no quiere participar muy bien”* (EF/LUP:11), refiriéndose a Roxana, sin embargo agrega: *“con o sin su colaboración los colegiados se llevan a cabo”* (EF/ROX:11).

3.3. Estilos de participación y actitudes de las docentes al interior del trabajo colegiado.

La forma en que las educadoras conciben a los colegiados escolares tiene que ver con un discurso que pretende que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa, pues en investigaciones recientes se dice que el

trabajo en equipo, entendido como “la colaboración profesional entre maestros” (Fullany Hargreaves, 2000, p.10), conlleva a la comunicación y disposición para analizar en forma colectiva los problemas de la escuela, a la capacidad para tomar decisiones en un espacio de autoformación que ayuda a mejorar la práctica docente y con ello la institución educativa. Una tarea que requiere de la participación responsable de todos los integrantes.

De aquí que las educadoras de esta escuela asistan puntualmente a las sesiones convocadas por las autoridades educativas, que muestren preocupación por leer anticipadamente la lectura que corresponde revisar, expresen sus dudas y aprendan a escuchar las sugerencias de sus compañeras, especialmente las de Samanta, quien sabe indicar *“lo que está bien o mal de la práctica”*, según argumentos de Lupita; en pocas palabras, que estén dispuestas a participar en el colegiado por el bien de la escuela y no por la exigencia de la directora quien dice: *“no sé qué concepto tengan las educadoras de mí, pero que yo les exija no, ellas tienen el compromiso, cada quien es responsable de su trabajo. El apoyo que yo les doy es moral, de acompañamiento, en dudas, materiales, me involucro en todo y en todo las involucro a ellas”* (EF/LAU:17).

Un trabajo que “se suele reducir a la tarea más cómoda de dar consejos, intercambiar estrategias y compartir materiales” (Fullany Hargreaves, 2000, p. 107) y que los autores llaman *“trabajo en equipo fácil”*, pues rara vez indagan, cuestionan, reflexionan, critican, dialogan entre compañeras como actividades valiosas y positivas. Cuestión que tiene que ver con *“la cultura de participación”*⁶⁷ instituida en la escuela, la cual les lleva a cumplir con las acciones que a cada una le corresponde, según la forma en que se perciben al interior del equipo docente.

Laura por ejemplo, en su papel de directora y coordinadora del taller se para frente a las educadoras, camina con pasos firmes y seguros, con la guía o el

⁶⁷ La cultura de participación es *“un modo de vivir, es decir, una cuestión de orden cultural, donde está presente la forma de concebir y valorar las relaciones interpersonales, la comunidad, el grupo, los problemas”* (Pacheco, 1988, 73)

modulo en mano para decidir cómo y cuándo dar vuelta a la página y continuar con el orden establecido en la sesión con indicaciones como: “*acuérdense que...*” (RO/04:4), “*yo veo que...*” (RO/07:5), “*deben de...*” (RO/01:6), “*continuemos con...*” (RO/09:8), “*aquí dice que...*” (RO/08:12). Frases que evidencian su deseo por enseñar lo que sabe y piensa en el sentido del deber ser, a comparar el trabajo que las maestras realizan en los diferentes grupos en el antes y el ahora, a los niños o bien, las actividades que la escuela organiza en relación a lo que hacen otras instituciones. Situación que le da a Laura “una posición de fuerza, un don de poder” (Filloux, 2000, p. 37) que seduce, domina e impone en el sentido de su deseo⁶⁸.

Lo anterior ayuda a Laura a mantener “*el estilo coercitivo, autoritario y ejemplificado*” (Fullan, 2002, p. 173) que le caracteriza y conduce a hacer lo que dice y hace, excepto Samanta, quien en ocasiones se atreve a refutar algunas ideas de la directora; momentos que producen silencio en el grupo y que hace que el resto de las educadoras permanezcan a la expectativa de la respuesta de Laura quien evita contraponer su posición, pues finalmente siente que Samanta le ayuda a controlar, regular, dominar la sesión, a pensar en nuevas actividades, organizarlas y realizarlas en apoyo a su jerarquía directiva de la que al parecer Laura se siente insegura, pues no domina “la complejidad, la exigencia de un modo nuevo de actuar” (Pacheco, 1988, p. 37).

De esta manera Samanta con voz fuerte y segura emite lo que siente y piensa; al leer en voz alta la guía o modulo, acentúa las frases que considera relevantes y al encontrar alguna palabra desconocida explica su significado, según lo que cree, sin ninguna restricción. Aunque en ocasiones lee rápido y para sí misma, sonrío y detiene la lectura para decirse en voz baja: “*hay sí que me cuenten eso a mí*” (RO/07:07), “*cuantas cosas hay aquí que requieren paciencia*”

⁶⁸ “*Seducir quiere decir gustar, para llevar al otro a ir en el sentido de su deseo. Pero también quiere decir engañar al otro, para ejercer un poder seductor. Así el apoderamiento seductor es, con la dominación, un elemento obligado del mantenimiento del poder docente*” (Filloux, 2000, p. 38).

(RO/07:07). Y cuando se cansa, pasa el libro a una maestra a quien le indica con el dedo donde continuar la lectura, o pregunta: *¿quién quiere leer?* (RO/07:10), con un bostezo que pronto reanima con un chascarrillo que hace sonreír a sus compañeras, como aquella tarde calurosa cuando dice: *“me imagino un agua de horchata bien fría y unas enchiladas fritas”* (RO/07:11).

A Samanta le agrada mostrar los trabajos que realiza en la sesión y en casa, aunque en ocasiones la tarea está incompleta y si alguna de sus compañeras se atreve a enfrentarla se defiende con la única razón; la suya. Cuando otros la quieren superar, de manera suspicaz evita su participación, como el día que Gaby, una alumna de la normal se dispuso a leer una actividad y en tono bromista Samanta le dice: *“me toca a mí leer chulita, tu descansa”* (RO/08:13). Alumna que poco después al leer el registro detallado de lo que sucede en una clase, mantiene el interés de las educadoras quienes la escuchan atentas, entre ellas Samanta que al final comenta en un tono que hace sonreír a las alumnas y maestras: *“muy cansado, pero bueno, ni modo chulitas están en formación y así se los exige la institución”* (RO/08:18). Un evento que me lleva a cuestionar: ¿y los colegiados?, ¿acaso no son un espacio de formación para los docentes en servicio?, ¿hasta dónde Samanta y sus compañeras están dispuestas y comprometidas a participar en este sentido?, ¿por qué?, ¿para qué? y ¿con qué fin se trabajan los colegiados en esta escuela?

La mayor parte del tiempo, Laura manifiesta no estar de acuerdo con la opinión e ideas que propone Roxana pues cuando participa inmediatamente responde con voz autoritaria que evita toda discusión: *“¡no!, es responsabilidad de nosotros”* (RO/07:11). Sin embargo; no es únicamente éste el motivo que incomoda a Roxana, el gesto de disgusto que se dibuja en su rostro muestra que también le molesta que Laura la evidencie, que frente a sus compañeras le llame la atención tan enérgicamente como cuando le dice: *“Roxana, si tienes algún comentario hazlo para todas”* (RO/08:05), que Laura le corrija de manera tan tajante un término: *“no son contenidos, son competencias”* (RO/08:13), y que le

pregunte con tono tan sarcástico: *¿del aspecto de salud, no escribiste?* (RO/08:05), como si fuera la única educadora que dejara inconclusa una tarea.

Acciones que llevan a Roxana a mostrar una actitud molesta con la directora, y en ocasiones a no reprimir más su sentir frente a ella, como el día que Laura le pide cuidar más a los niños y enseñarles a tirar la basura en su lugar argumentando lo siguiente: *“las mamás se asoman por la reja y se dan cuenta de todo, estoy de acuerdo en que se echen su taquito pero de eso a que estén aplatanadas no está bien”* (RO/08:05). Un argumento al que Roxana responde con cierta hostilidad: *“los botes de basura están rotos y algunos ya ni están”* (RO/08:5), lo que al parecer ofende a Laura quien concluye la conversación con voz enérgica y determinante: *“los rotos se quitaron, los van a arreglar para colocarlos donde estaban”* (RO/08:06), con una pausa que le permite reponerse del que considera un mal momento, y continuar con la sesión.

Laura interrumpe con frecuencia la lectura para comentar lo que interpreta y poner énfasis en lo que considera relevante, como en el siguiente evento: *“aquí dice que las educadoras deben encausar y no dejar a los niños”* (RO/07:08). Para acentuar lo que cree importante, según lo muestra el párrafo: *“en esta parte del texto marca lo que los niños deben hacer a los tres, cuatro y cinco años, más adelante ustedes lo van a identificar”* (RO/07:10), o para manifestar aquello que desde su punto de vista nada tiene que ver con la escuela, así lo señala su expresión: *“nosotros no tenemos problemas como los que dice aquí”* (RO/07:11).

Comentarios aceptados por las educadoras quienes escuchan con atención a la directora, quizá por temor a ser sancionadas social o profesionalmente por quien toma los desacuerdos como afrentas personales o simplemente por compartir una perspectiva profesional con ella, y no así con Roxana, cuyas opiniones son rechazadas por sus compañeras, incluso por la directora con frases como: *“¿alguien más?, ¿algo diferente?”* (RO/09:08) pues regularmente es la educadora que “no adopta los valores, las normas, y los objetivos del grupo”

(Lapassade, 1981, p.141), o Lupita de quien siempre hay algo que decir, así lo expresa Laura: *“¿le hace falta algo a Lupita?, acuérdense que no se trata de criticar, más bien de sugerir algo que le pueda servir”* (RO/08:18).

Una micropolítica de participación que muestra que “el poder y la influencia permanecen en las mismas manos”(Anderson, s.f., p.168), en la directora quien controla el conocimiento para incorporar a las educadoras a objetivos educativos ya existentes, y “cuales quiera que sean las variaciones entre los estilos, el rol del director como líder sigue siendo fundamental. El director trata de establecer el derecho, y la responsabilidad, de la palabra final” (Ball, 1987, p. 127).

De aquí que Roxana exprese lo siguiente respecto a su participación en el colegiado: *“más que tu formación tiene que ver la forma en que piensas, que tienes que superarte, que tienes que cambiar, que tienes que dar lo mejor de ti, que todo lo que tú digas, lo que aportas va a servir en bien de la escuela, de los niños”* (EF/ROX:06). Expresión que demuestra que aun cuando a Roxana le molesta lo que sucede en los colegiados, está convencida que éstos le ayudan a superarse, que debe cambiar su actitud y participar en lo que le corresponde cuando es necesario, y si no como dice *“mejor me quedo callada”* (EI/ROX:09), como lo expresa en una entrevista informal, y posteriormente en una formal, en donde agrega: *“en lo que cabe hemos evolucionado, hemos avanzado aunque sea poquito”* (EF/ROX:06). Un hecho que lleva a Laura a decir que los colegiados le han servido para que algunas compañeras como Roxana que es tan negativa o Lupita que poco participa, mejoren su actitud en el sentido de disciplinarse a la norma.

Las educadoras tienen entendido que el trabajo colegiado funciona y que les ayuda a mejorar si participan bajo las normas y reglas instituidas, que se traducen en la práctica de ciertos valores como: responsabilidad, disposición, colaboración, entre otros, que las mismas educadoras se encargan de cumplir y hacer cumplir como requisito del trabajo en equipo. Una participación que por estar tan estrechamente ligada a “una concepción de construcción de autonomía

en la que los miembros de la organización se apropian de valores que a menudo son determinados desde afuera” (Anderson, s.f., p.161), se convierten en un aumento de control en la escuela, entendida la autonomía como “un conjunto de libertades para actuar enmarcadas en límites estrictos y que pueden ser retiradas o reducidas si se infringen esos límites” (Ball, 1987, p. 129).

Un fenómeno de “*control concertado*”, que traslada la creación y supervisión de las reglas y normas a los integrantes de la organización, a los equipos y grupos auto dirigidos, en el cual, los trabajadores crean un sistema de control basado en el valor y se involucran en él por medio de una fuerte identificación con el sistema, “cada equipo crea una serie de mecanismos que disciplinan a sus miembros en formas de conducta que reproducen y refuerzan su identidad como miembros valiosos y respetados de un equipo eficaz” (Barker, 1993, p. 434). Así, la presión de los pares, la vigilancia, la sanción operan en un régimen mucho más duro que el de gestión y supervisión, y la disciplina generada por el grupo llegan a crear una “*jaula de hierro*” aún más poderosa que la representada por el sistema de control burocrático que hacen aparecer la creación y reforzamiento de reglas como un proceso natural en el que las educadoras se someten con entusiasmo.

Así el potencial del poder ejercido por los subordinados, según Baker, normaliza y controla la acción individual y colectiva, siendo esta una forma sutil de ejercer el poder en las organizaciones, como sucede en el colegiado de la escuela a la que hago referencia. La participación de las educadoras, esa práctica potencialmente disciplinaria en la que el control no parece venir desde afuera de la esfera de las actividades de los miembros de la organización, se convierte en una forma de manipulación que refuerza el poder. Tal es el caso de Laura y Samanta, que tienen el saber, la habilidad y actitud necesaria para manejar la situación en defensa de sus intereses al interior del sistema, Anderson (s.f.), así “las escuelas, al igual que las clases, tienen lo que llama culturas de poder, en las que se refuerzan las normas y los valores de la cultura de la clase media y alta” (Depit, 1994, p.166) .Un escenario que en el capítulo siguiente intento mostrar.

Según Anderson los administradores, educadores y padres de la clase media que tienen el tiempo, el interés y el capital cultural necesario para participar y tomar decisiones; como en este caso Laura y Samanta, aumentan el poder de estas clases, legitima la situación, los privilegios, desvía el conflicto, devuelve la confianza en el sistema y mantiene lo esencial del status quo (Popkewitz, 1979, Weiler, 1990).

CAPITULO IV. EL EJERCICIO DEL PODER EN LOS ESPACIOS COLEGIADOS.

4.1. El saber de una docente: elemento constitutivo del poder.

Las educadoras de este Jardín de Niños se acompañan de las alumnas normalistas siempre que se realiza un colegiado. Cuando se lleva a cabo a nivel general y se reúnen en un salón de clase, todas se sientan en sillas pequeñas alrededor de una fila de mesitas en donde se apoyan para leer o escribir en la guía de actualización o el libro verde, como las educadoras lo llaman. Excepto Samanta, ella se sienta en una silla grande, comúnmente al lado o frente a la directora; quien se mueve de su lugar y sale del salón cuando la sesión indica trabajar en equipo o en binas, expresando: *“eso les corresponde a ellas”* (RO/08:13), refiriéndose a las educadoras.

Escenario que se torna un tanto distinto cuando los colegiados se llevan a cabo en la dirección de la escuela, en donde Laura permanece sentada en una silla que se ubica detrás del que se considera el escritorio de la directora, lugar que le privilegia como la máxima autoridad, y Samanta, en la silla de la secretaria situada del otro lado del escritorio que se encuentra a un costado de Laura. Lugar que en alguna ocasión Samanta busca apresurada y al verlo disponible comenta con cierto alivio: *“¡hay!..., no me lo ganaron”* (RO/05:8), pues aunque sabe que sus compañeras respetan ese lugar, al parecer teme perder el espacio que para ella representa seguridad y poder, participando como lo estila; con voz fuerte y firme, como exigiendo ser escuchada por el resto de sus compañeras.

En este panorama se encuentran educadoras y alumnas sentadas en sillas grandes ubicadas en los laterales o frente a Laura y Samanta para escucharles y esperar su turno para emitir su opinión, menos Lupita, quien comúnmente se sienta en una silla pequeña junto a las alumnas de la normal como buscando los espacios menos visibles para escuchar y esperar que la directora le solicite su intervención como cuando le pide: *“Lupita lee tu diario por favor”* (RO/08:20).

Actividad que ocasiona polémica en el grupo, pues al leer, Lupita considera el apartado de autoevaluación que según Roxana, las educadoras habían decidido omitir pero que Samanta y su hermana Adriana realizan, igual que Lupita. Cuestión que Roxana ve mal porque no se respetan los acuerdos, además: *“en una visita la supervisora se dará cuenta que su diario no es igual que el de sus compañeras”* (RO/08:21). Así lo expresa Roxana, a quien no le gusta escribir como hoy se exige, pero tampoco quedar mal frente a las autoridades educativas, mucho menos a causa de los acuerdos de Samanta quien siempre encuentra la manera de salir de las discusiones tan suspicazmente con comentarios como el siguiente: *“bueno a partir de ahora lo vamos hacer así”* (RO/08:20) y como acostumbra, explicando cómo hacer el trabajo con palabras que alientan como: *“es fácil”* (RO/08:20), pero que en esta ocasión Roxana interrumpe de inmediato para decir en tono molesto: *“sí, ya lo voy hacer, ya te entendí”* (RO/08:20).

Lo que indica que la opinión de Samanta, le guste o no a Roxana, significa ser una orden para el equipo docente que está dispuesto a seguir la instrucción validada por Laura, una directora que controla el conocimiento y los recursos de la escuela, que defiende su espacio y ve a los colegiados escolares como “canales de difusión de la información, críticas moderadas y apoyo a su gestión, no como arenas donde se definen roles, se comparte el poder y se toman decisiones” (Anderson, s.f., p.168).

Samanta se considera una educadora con capacidades que le hacen sentir y actuar diferente al resto de sus compañeras; así lo deja ver en el siguiente evento: *“a mí se me da que agarro un papel, lo explico y ¡chan! se acabó. No es que sea muy sabionda ni mucho menos pero se me da”* (EF/SAM:03). Un hecho que le ayuda a desenvolverse con seguridad, que le da confianza para decir lo que piensa y afirmar lo que argumenta.

Una actitud que atrapa, convence a sus compañeras a pensar que tiene la razón, y que hace finalmente se haga lo que ella cree que está bien, Samanta lo

afirma en su comentario: *“mis compañeras tienen muchas ideas, opinan, pero para realizar un evento, un contenido o alguna situación que se tenga que diseñar, la responsabilidad de dar el toque final es mía, todas esperan que sea yo quien concluya una situación”* (EF/SAM:03). Comentario que al mismo tiempo denota que Samanta goza del privilegio de poder expresarse sin temor a ser reprimida, de aquí que ella misma califique su actitud con la siguiente expresión; *“el hacer valer lo que pensamos es el disfrute de la vida”* (EF/SAM:06).

Para Samanta todas las educadoras que conforman el colegiado *“son muy valiosas, tienen muchas ideas”* (EF/SAM:06). Sin embargo, y sin detenerse a reflexionar en las situaciones que determinan la forma de pensar, sentir y actuar de sus compañeras, las descalifica con sus comentarios: *“yo siento que les hace falta más seguridad en lo que dicen, hacer valer su trabajo, decir; yo así pienso y así lo voy a hacer”* (EF/SAM:06). Una expresión que para Samanta significa: *“no tener miedo a hacer las cosas, tener el valor de opinar sobre el tema y sostener sus ideas, sean válidas o no”* (EF/SAM:06), y evitar que suceda lo que comúnmente ocurre en las reuniones sindicales, que se quedan inconformes por los acuerdos y no se atreven a decirlo, así lo expresa Samanta: *“yo soy una persona que con todo respeto opino sobre el tema y no una persona que hable atrás”* (EF/SAM:06). Expresión que señala disgusto, porque desde su idea: *“en los colegiados sucede que sus compañeras no opinan por comodidad o inseguridad, no sé”* (EF/SAM:06), y finalmente muestran no estar de acuerdo con lo que se concluye y no se lo dicen, hablan de ella.

Aunque finalmente Samanta reconoce que cuando sus compañeras participan no tienen la capacidad de entender y explicar tan fácilmente lo que quieren, mucho menos defender lo que dicen, un hecho que le lleva a expresar con fastidio: *“me enfada, estar escuchando, me exaspera que se hagan comentarios que nada tienen que ver, me purga que una maestra no defienda su postura, su posición y se los he dicho en colegiado”* (EF/SAM:09).

Momentos en los que Laura le dice con cierta tranquilidad: *“haber espérate, cálmate, respira”* (EF/LAU:09) palabras, que según Samanta le han servido para establecer una mejor relación con sus compañeras a quienes hoy, con paciencia y sin exaltarse, les comenta y sugiere lo que observa, y a ella le ayuda a superar la situación que al parecer tanto le molesta y que le lleva a decir: *“Laura siempre tiene el tino para decir que hacer cuando algo anda mal”* (EF/SAM:09), reconociendo el apoyo que la directora le brinda para mejorar su actitud, y con ello, establecer una relación más fructífera con sus compañeras, a quienes según Laura podría dirigir el día que ella se retire de la escuela.

Samanta viaja todos los días con sus dos hijos que estudian la secundaria en la misma ciudad donde trabaja y cuya entrada es a las siete de la mañana. Esto le permite ser la primera educadora que llega al Jardín de Niños y organizarse con tiempo y forma, lo que al parecer obliga a sus compañeras a llegar temprano, sobre todo el primer lunes de cada mes, día que las educadoras se ponen de acuerdo en la realización de algunas actividades. Así lo explica Samanta en una reunión que se lleva a cabo en su salón de clases, en ese lugar tan importante para Laura: *“acabamos la semanas del diagnóstico y debemos ver que vamos a trabajar, ponernos de acuerdo sobre las competencias que vamos a abordar durante el mes”* (RO/02:02).

Para Samanta y sus colegas, estas reuniones extra escolares como ellas les llaman, les permite llevar seguimiento de un programa que no especifica las competencias en ninguno de los tres grados de preescolar, ponerse de acuerdo en la planeación y evaluación de las actividades de los niños, y explicar a los padres de familia el trabajo que realizan para que las apoyen, pues como Samanta lo expresa: *“los papás toman en cuenta lo que dicen las maestras sobre sus hijos”* (RO/01:06).

Lo anterior lleva a Samanta a compartir su experiencia con sus compañeras: *“el año pasado yo realice una reunión con los padres de familia, les di a conocer los procesos de escritura de los niños y en algunos trabajos de sus*

hijos me ayudaron a identificar en qué nivel de aprendizaje se encontraban” (RO/02:03). Experiencia que las educadoras escuchan con atención, cuando en su explicación Samanta señala una página del material oficial en el que aparece dicho contenido, lo que para sus compañeras significa poner en práctica lo que se lee y analiza en colegiado.

Además, y porque finalmente Samanta comenta lo que al parecer sus compañeras quieren escuchar: *¡claro, no quiere decir que no les vas a enseñar los sonidos, de alguna manera les tienes que ayudar”* (RO/02:04) lo que muestra, comparte con el equipo docente el mismo interés; enseñar a los niños a leer y escribir convencionalmente en respuesta a la exigencia de los padres de familia que a decir de ella *“se preocupan porque sus hijos aprendan este y otros conocimientos que consideran importantes, padres que están al pendiente en cómo van, en cómo les pueden ayudar, que cumplen con lo que se les pide y cuando hay que colaborar ahí están con su hijo”* (RO/04:04), sin descartar a los padres que comenta: *“limitan a sus hijos, que los sobre protegen, los hacen inseguros, con poca confianza de sí mismos y que luego no quieren participar ”* (RO/04:05) y que asegura, también necesitan de su ayuda.

Aunque según Samanta existen otros motivos que limitan la participación y el aprendizaje de los niños, esto le lleva a decir: *“debemos implementar algunas estrategias”* (RO/08:17). Consigna con la que de alguna manera, Samanta indica a las educadoras a estar al pendiente de sus sugerencias como: *“debemos observar bien a los niños para no confundirnos porque en ocasiones las mamás dicen una cosa y resulta que nosotros vemos otra”* (RO/07:05), a utilizar los recursos que a ella le funcionan: *“yo subrayo las partes más importantes para que las recuerde”* (EF/SAM:08), a evaluar como ella lo hace: *“yo anoto a los niños que sobresalen y a fin de mes me doy cuenta de los que nunca hablan nada”* (RO/08:17) y *“estar atentas”*, como Samanta lo expresa, *“en situaciones importantes”* (RO/08:17).

Como cuando dice: *“debemos identificar las señales de peligro que los niños muestran”* (RO/08:09), y explica su experiencia con relación a lo que indica: *“yo realice una situación didáctica, les pedí a los niños que colocaran un dibujo en*

una caja cerrada, luego los interprete y hubo la necesidad de hablar con los papás de aquello que los niños veían en su casa, relaciones de pareja entre otras, ¡claro!, debes saber hacerlo” (RO/08:10). Experiencia que demuestra como Samanta intenta convencer a sus compañeras que realicen las mismas “estrategias” que ella ha puesto en práctica, incluso lo expresa abiertamente cuando sugiere a su hermana Adriana: *“puedes incluir en tus actividades el baúl de los secretos, te va a servir”* (RO/08:03), aunque en su última expresión del evento anterior Samanta señala que es importante saber interpretar los dibujos de los niños, lo que compromete a sus compañeras a depender de lo que ella sabe y puede hacer.

Otro momento se presenta cuando Samanta sugiere a Lupita: *“puedes formar algunos rincones”* (RO/08:14), igual al leer alguna actividad planeada por ella y explicar con tanto énfasis lo que indica los materiales, los espacios que pueden ser utilizados y la intención de realizarlas, momento que impacta a sus compañeras quienes escuchan a Samanta discursar: *“debemos motivar a los niños para que reflexionen sobre lo que hacen y no sean como maquinitas que únicamente hacen lo que la maestra les pide”* (RO/04:03). Discurso que en el momento me lleva a cuestionar: ¿y las educadoras, reflexionan sobre lo que hacen?, o son como maquinitas que únicamente hacen lo que Samanta les pide.

Según Samanta, las educadoras: *“deben ayudar a los niños sin forzarlos como antes se hacía”* (RO/04:05), lo que les obliga a conocer lo que saben y pueden hacer los niños según sus posibilidades, *“pensar en hacer el material adecuado sin negar a los niños la oportunidad de un reto”* (RO/07:09) expresa Samanta. Reto que para ella significa lograr que los niños conozcan nuevas cosas y sean capaces de valerse por sí mismos, como lo comenta: *“los niños buscan a las maestras para que les ayuden porque en su casa todo les hacen”* (RO/08:06), sin embargo; al finalizar su frase Samanta muestra que se preocupa más por facilitar el trabajo a las maestras, que en apoyar a los niños para que logren su independencia: *“hay actividades que pueden ayudar a liberarnos de los niños,*

pues hay cosas que pueden hacer solos y no necesitan de nosotras” (RO/08:06).

Por lo anterior Samanta sugiere a sus compañeras: *“podemos escribir nuestras experiencias en el diario”* (RO/08:05), un trabajo que cumple lo indicado por el nivel, y que además les permite a las educadoras: *“hacer un pequeño escrito de cómo está su grupo y de las actividades que podrían realizar, bueno más que actividades, de las competencias”* (RO/07:11) explica Samanta, quien en su afán de cumplir con lo establecido es portadora de esta idea en la que especifica: *“deben escribir con una intención”* (RO/07:06), aunque posteriormente dice: *“claro sin escribir tanto como Gaby”* (RO/08:17), quien según Samanta, está en formación y así se lo piden⁶⁹.

Comúnmente, a Samanta le interesa cumplir con lo estipulado oficialmente, estar bien con sus compañeras, agradarles no exigiendo más de lo que saben, pueden y quieren hacer, complacer a la directora quien se preocupa por el reconocimiento de su labor, en quedar bien con las autoridades educativas y la comunidad en donde se ubica la escuela, por ello Samanta busca ganar la confianza de Laura con su trabajo, hace las cosas como a la directora le gusta: con responsabilidad, fidelidad y obediencia a la normativa, lo indica que en este Jardín de Niños todo está en orden, es decir; bajo control.

Lo anterior lleva a Samanta a señalar lo que en ocasiones dice, Laura llega a descuidar: *“como escuela no hemos trabajado esa labor de proyección a la comunidad”* (RO/09:06), a estar al pendiente del trabajo en equipo, aquel que de alguna manera realza la escuela. De ahí que propone: *“podemos elaborar un proyecto y mostrar lo que hacemos”* (RO/08:06), sin embargo; las maestras se limitan a elaborar situaciones didácticas y a compartirlas entre compañeras.

⁶⁹ Gaby es una de las alumna de la normal que realizan sus prácticas en la escuela, esta adjunta al grupo de Samanta con quien se identifica pues le gusta participar, mostrar al colegiado lo que sabe y puede hacer, es segura y respeta la autoridad de las educadoras y de la directora, lo que ocasionalmente provoca cierto recelo en Samanta quien persigue ser la mejor del equipo docente y se ve afectada por la intervención de esta alumna que al parecer, desde su perspectiva reconoce su esfuerzo por mostrar un buen trabajo.

Así, en una próxima sesión y ante la pregunta de la directora: *¿cómo podemos promover a los padres de familia y la comunidad el cuidado de la salud para que las ideas expresadas no quedaran en el taller?* (RO/09:08), Samanta insiste con su propuesta: *“aparte de armar una situación didáctica, sería bueno emprender un proyecto”* (R0/09:09).

Propuesta a la que en esta ocasión Laura responde de inmediato con un gesto de satisfacción ante la respuesta que deseaba escuchar: *“¡exacto!, eso que tú dices, un proyecto va a obligar a dejar lo malo”* (RO/09:08), y confirma la idea de Samanta con el ejemplo de un proyecto que la secretaria de salud emprende: *“no fumar”*, aquel que según ella le ayudo a superar su adicción al tabaco. Y al término, en tanto las maestras murmuran en silencio, Laura dice a Samanta: *“podría ser en diciembre”* (RO/09:8), situación que lleva a Samanta a responder: *“diciembre ya está planeado pero en enero podemos desarrollarlo”* (RO/09:09). Cuestión que indica como Samanta y la directora se confabulan para tomar las decisiones que creen son las convenientes para el prestigio de la escuela, sin tomar en cuenta al resto de las educadoras que conforman el colegiado.

De esta manera, la directora indica a Samanta, quien en ese momento escribe la relatoría de la sesión: *“anótale ahí, para contribuir al cuidado de la salud”* (RO/09:09) y al término expresa dirigiéndose a ella: *“¿o no?”*(RO/09:09), con una expresión que muestra como Laura espera que sea Samanta quien tome la última decisión.

4.2. El papel de la directora: un elemento indispensable en la legitimación del poder de una educadora.

La capacidad para captar las mejores ideas, “es una habilidad que caracteriza al director porque le da buenos resultados” (Ansion y Villacorta, 2004, p. 210) como a Laura, quien se apoya y confía plenamente en las decisiones de

Samanta, *“la educadora que ha demostrado ser quien más sabe, opina y siempre tiene algo nuevo que ofrecer”* (EF/LAU:06), lo puntualiza en su explicación sobre el proyecto de escuelas de calidad que se reformuló durante cuatro años y, que Samanta ayudó en su seguimiento exitosamente con la mejora de las instalaciones de la escuela, de aquí que con la misma habilidad de abstraer las ideas más adecuadas de *“la educadora que más sabe”* según Laura; se encargó de incorporar a su planteamiento y poner en práctica con mucho tino, convenciendo a los demás de que es lo más conveniente para el colegio (Ansion y Villacorta, 2004).

Laura interviene en los procesos de decisión de las educadoras *mediante diferentes mecanismos de influencia muchas veces indirectos que operan mediante negociaciones, manipulación, intercambio, y se relacionan con diversas fuentes de poder, se insertan en la cultura de la organización y de ella reciben sentido y significado a través de las creencias, las costumbres, los símbolos y las rutinas* (Ansion y Villacorta, 2004, p. 209), como el día que apoyó a Samanta en el comentario que hace a sus compañeras cuando les pide observar bien las actitudes de los niños que no hablan o no participan, y escribirlas como señales que indican peligro, y la Laura dice: *“deben estar atentas no únicamente a lo cognitivo o lo pedagógico, ya ven lo que se dijo en la conferencia”* (RO/08:10).

Para Laura tiene valor lo que Samanta dice y hace porque tiene la capacidad de poner en práctica lo que aprende de los especialistas y representantes del saber, lo que expresa en el siguiente evento: *“las actividades que planeó Samanta tienen mucha relación con lo que el maestro de educación física les explico”* (RO/08:14), una respuesta que la directora espera de todo el equipo docente, en la perspectiva de afirmar una vez más que el poder que existe en la escuela tiene distintos ejes estructuradores, diferentes tramas jerárquicas, entre ellas; la institucional, la académica, la experiencia, y otras que se entremezclan en la vida cotidiana, dando lugar a una red de relaciones impregnadas de autoridad/sumisión (Ansion y Villacorta, 2004, p. 209).

Situación que se deja ver nuevamente cuando Laura pone a juicio del colegio lo que Samanta escribe: *“de acuerdo al programa, ¿está bien lo que escribió la maestra Samanta?”* (RO/08:17). Una expresión que marca el cumplimiento de la instrucción por parte de Samanta, hacer lo que se les pide sin angustiarse tanto, lo que muestra como finalmente a Laura le interesa que las educadoras cumplan institucionalmente con su escrito como lo entiende Samanta, incluso les confirma lo que sugiere la educadora: *“su redacción debe ser sencilla y corta, no paso a paso como Gabriela”* (RO/08:19), pues aunque Laura opina: *“su escrito está bien, perfecto, nada que poner, ni que quitar”* (RO/08:19), piensa lo mismo que Samanta, que Gaby por ser alumna de la normal cumple con lo que le exige la escuela formadora de maestros, escribir a detalle lo que observa en el grupo donde realiza sus prácticas.

Un hecho que permite entender que “la colaboración docente constituye ante todo, una tecnología de control en el contexto de las nuevas formas de trabajo y las nuevas demandas organizativas. Y que, como tal tecnología de control, la colaboración remite a prácticas que disciplinan el comportamiento organizativo y lo emplazan en escenarios tanto deseables como potencialmente perversos”, (Lavié, 2009, p. 10) convirtiéndose en el mejor instrumento para minimizar las resistencias, gestionar el consenso y el consentimiento en la implementación de fines ajenos al grupo.

Así, en la discusión del equipo docente respecto a si deben o no autoevaluarse en el diario de la educadora, Laura deja clara su posición: *“ponerse de acuerdo”* claro, sin olvidarse de lo que el programa exige porque como expresa: *“no es posible que algunas se evalúen y otras no”* (RO/08:18), argumento que demuestra una “visión altamente instrumental de la colaboración docente” (Lavié, 2009, p. 67), uno de los varios factores que contribuyen a incrementar la eficacia de un centro educativo, entendido este como un constructo aislable, susceptible de medición, y al que difícilmente se le atribuye un significado problemático.

En la escuela, Laura se ocupa en ver que todas las educadoras se pongan de acuerdo no “como sujetos capaces y conocedores de su realidad” (Ansion y Villacorta, 2004, p. 63), sino más bien; en el sentido de hacer lo que Samanta dicta en su interpretación del programa educativo del nivel preescolar: *“acuérdense que el diario es un instrumento fundamental, en el que deben escribir cómo hacen su trabajo, qué les falta hacer, tomar en cuenta los logros y dificultades de las clases”* (RO/08:17) y que de algún modo Laura en su papel de directora formal y máxima autoridad aprueba.

Para la directora es importante lo que sugiere Samanta: *“que el colegiado registre lo que sucede con los niños pero también se autoevalúe en el sentido de valorar el proceso que siguen para alcanzar los objetivos planeados en una clase”* (RO/08:17), un hecho que le permite concluir la discusión y que da muestra con mayor precisión que “el conocimiento de las normas y el recurrir a ellas para argumentar un planteamiento o comunicar una decisión asumida es una poderosa arma para manejar la situación” (Ansion y Villacorta, 2004, p. 210), recurso muy bien utilizado por Laura que en “su situación legal en el cargo sustenta su legitimidad”(Ansion y Villacorta, 2004, p. 209).

Este y otros hechos ocurridos permiten entender que las educadoras del Jardín de Niños “Benito Juárez” trabajan convencidas en que Laura y Samanta son “el cuerpo de la institución”(Ansion y Villacorta, 2004, p.143), que sin ellas no sería posible la concreción de la propuesta educativa, que juegan un rol preponderante en el trabajo con los alumnos, ejerciendo liderazgo como maestros, amigos y segundos padres, que no solo se preocupan por el desempeño académico sino por la formación integral de los alumnos, de aquí que en repetidas ocasiones Laura apoye los comentarios de Samanta al hablar *“de las diferencias que existen entre los niños y las niñas”* (RO/07:08), de los problemas que las

maestras deben descubrir al decir que *“en los hogares hay promiscuidad”* al poner de ejemplo a una madre de familia que llegó golpeada a la escuela (RO/08:10), o bien, cuando habla de su experiencia personal, de lo que ve y escucha en la televisión (RO/09:06).

Samanta como educadora de saber se constituye como la persona de confianza de la directora, a quien en repetidas ocasiones se le escucha decir: *“Samanta apóyame”* (RO/09:02), como la persona que participa en la toma de decisiones, anima y motiva a sus compañeras en una relación con *“chispa, actitud y responsabilidad”* (EF/LAU:07) que en voz de Laura, contagia a las maestras.

El notorio ejercicio unilateral de autoridad que existe en la relación de Laura y Samanta es aprobado por las docentes, quienes otorgan el poder de la organización a la directora y esperan recibir la tarea programada para cumplirla, argumento que explican los comentarios de Laura: *“hay algunas que nada más escuchan, y una o dos que participan, eso también las apoya”* (EF/LAU:03), y sin mencionar nombre expresa: *“una educadora no participa por apatía a la lectura, la cultura en la que está inmersa, los años de trabajo, o porque no le toma la importancia que debiera”* (EF/LAU:03) y explica: *“el escuchar también le sirve de algo”* (EF/LAU:03) y finalmente sostiene: *“como directora me llena de satisfacción decir que las maestras no tienen problemas para relacionarse, cualquiera puede pedir una opinión a cualquiera y nadie se la va a negar, o sea Lupita puede ir a ver a Samanta y ella dice hazle así, porque a mí me resulto”* (EF/LAU:07).

Lupita, no se siente con la capacidad de participar en el colegio porque al parecer, asume el papel que de algún modo le confiere la directora, no obstante, tiene la confianza de preguntar a Samanta quien siempre está dispuesta a ayudarla cuando tiene alguna duda, porque como Laura dice: *“el Jardín es para que todas crezcamos iguales, no para hacer diferencias entre unas y otras así es que se van poniendo de acuerdo para que todas para arriba, todo el Jardín, no nada más un grupo o una maestra”* (EF/LAU:07).

Además y como argumenta Laura: *“ellas saben cuáles son sus debilidades, sus habilidades y sus puntos fuertes, yo los conozco perfectamente, se con quién puedo contar para dirigir un himno, un programa grande, a quien voy a poner hacer las letras”* (EF/LAU:08), y aunque no lo dice, Laura sabe también que apoyarse de Samanta le ayuda a lograr los fines formativos que la institución persigue. Así, *“la forma como se asume el poder dependerá del estilo de liderazgo que imprime el director en la gestión de la escuela. Los actores intervienen y pueden hacerlo activamente o asumir el papel de receptores. El poder es legitimado y respetado por los miembros del centro educativo”* (Ansion y Villacorta, 2004, p.209).

Para Laura *“el niño es el reflejo de la maestra, si la maestra es callada, los niños son callados, si la maestra es inquieta, los niños hablan, interactúan, preguntan todo el tiempo”* (EF/LAU:08), un hecho que permite reconocer rápidamente a la maestra del grupo, y a los padres de familia pedir a la educadora que quieren para sus hijos, sobre lo que expresa: *“entre todas cuidamos porque como siempre les he dicho al rato todos van a pedir a Samanta, Adriana o a Lupita”* (EF/LAU:07).

Como es visto, en la escuela la cultura organizativa se articula fundamentalmente en términos de las normas y los valores, los significados y las asunciones profundas que se comparten en la organización, en donde *“la colaboración docente se construye como el resultado del consenso sobre los valores y las metas de la organización o, en su defecto una unidad de la misma”* (Lavié, 2009, p.68).

Para las educadoras el éxito del Jardín de Niños *“Benito Juárez”* considerado como uno de los mejores de la región, se lo deben a la directora, de quien opinan: *“es una persona muy activa, nos anima mucho a trabajar, y te ayuda a mejorar si uno hace caso a sus sugerencias que te da por escrito pues te dice estas mal en esto, no te deja nada mas así”* (EF/LUP:11). Una opinión que lleva a

entender a la excelencia escolar como “el resultado de un proceso de planificación racional que tiene por artífice principal al director o al equipo directivo, cuyas articulaciones conforman ampliamente las condiciones de trabajo del profesorado así como sus vínculos de colaboración” (Lavié, 2009, p. 69), y al mismo tiempo explicar el discurso de eficacia y mejora que hace ver el conjunto compartido de normas y valores de una cultura organizativa y de colaboración docente gestionado desde arriba.

En este sentido, Laura como miembro de una suerte de elite es la encargada de articular la visión organizativa y desarrollar una cultura profesional de colaboración por medio de estrategias de gestión cultural directas e indirectas (Lavié, 2009, p. 68) en la idea de una cultura manipulable por parte de quienes se sitúan en lo más alto de la escala organizativa, que conlleva a un ejercicio de poder, dominación y disciplina que Weber explicita:

Poder significa la probabilidad de imponerla propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad, por dominación a la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas y por disciplina a la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática (WEBER, 1964, p.45).

Así, el poder no existe por sí mismo, solo se puede ejercer, en una relación entre actores involucrados, en una relación social en el cumplimiento de una tarea determinada dentro de un conjunto organizado. “Los actores sociales no pueden alcanzar sus objetivos más que por el ejercicio del poder, pero al mismo tiempo, no pueden ejercer poder entre sí, más que cuando se persiguen objetivos colectivos cuyas propias restricciones condicionan en forma directa sus negociaciones”(Crozier y Friedberg, 1990, p. 65).

Un escenario que partiendo de otras ideas es posible transformar, si miramos a los actores como sujetos y no como objetos de nuestra acción, si prestamos nuestra mirada a la gestión de la organización (Ansion y Villacorta, 2004, p.63), y logramos entender y explicar su propia realidad en torno a la vida de la escuela.

4.3. El prestigio de la escuela.

La directora en coordinación con el equipo docente que laboran en el Jardín de Niños “Benito Juárez”, cuidan que el trabajo que realizan responda a las expectativas de los padres de familia y a lo que escuchan decir de la comunidad, incluso en voz de la supervisora de la zona escolar a la que pertenecen: “*este Jardín de Niños es muy bueno, la directora, las maestras son muy responsables*” (RO/01:8).

Las educadoras saben que con el tiempo han ganado reconocimiento, que son identificadas como “*buenas maestras*”⁷⁰, y este logro les compromete y obliga a responder a lo que institucionalmente Laura les exige:

Maestras cuiden lo que escriben, lo que se les informa a los padres de familia, acuérdense de checar el diagnóstico, marquen de amarillo lo más importante, acuérdense que debe haber evidencias de su trabajo, tomar en cuenta lo que las mamás les dicen, y recuerden que antes de llenar las observaciones deben entréguenmelas para revisarlas (RO/01:05).

Una acción que se encuentra “*orientada por la validez de un orden que se asume como obligatorio o como el deber ser, que desarrolla la convicción de legitimidad entre los individuos involucrados en la organización y de la cual, basta una mirada que vigile, y que cada uno, sintiéndola pasar sobre sí, termine por interiorizarla, hasta el punto de vigilarse a sí mismo; y cada uno ejercerá esta*

⁷⁰ En este contexto el término “*buenas maestras*” significa; cumplir con la norma, con lo instituido por un sistema jerárquico y de poder que decide, dicta y cuida cumplir el mandato establecido; un horario, un programa, una función, una disposición, un orden.

vigilancia sobre y contra sí mismo” (Foucault, 1980, s/n).

Se entiende entonces, la preocupación de Laura por el control de cada situación que se presenta en la escuela, por cuidar que todo marche bien, como debe ser ante los ojos de quienes las observan, y que durante los colegios se le escuche recomendar: *“maestras deben cuidar a los niños, muchas veces las mamás se asoman por la reja y se dan cuenta de todo”* (RO/08:06).

De igual manera la ocupación de las educadoras quien por su parte, y como respuesta a las recomendaciones de la directora cuiden sus acciones, lo que dicen, hacen y enseñan a los niños en cada momento del día. Un acto que llega a agobiar a Samanta, sobre todo cuando siente que las madres de familia rebasan su papel de exigencia, como en aquella ocasión que ante el comentario de la directora expresa con cierta molestia: *“son señoras que debemos no controlar, porque se convertiría en anarquía, pero si enseñarles que deben respetar”* (RO/08:06).

Circunstancia que vislumbra como *“el poder ya no se identifica sustancialmente con un individuo que lo ejercería o lo poseería en virtud de su nacimiento, se convierte en una maquinaria de la que nadie es titular. Sin duda en esta maquinaria nadie ocupa el mismo puesto, sin duda ciertos puestos son preponderantes y permiten la producción de efectos de supremacía.* (Foucault, 1980, s/n).

A Samanta le molesta que las madres de familia no respeten la jerarquía y autoridad de las maestras, y cree necesario enseñarles a respetar los límites que establece la escuela, claro!; con el cuidado de no estropear las buenas relaciones que existe con las mamás de los niños porque para ella juegan un papel importante en la labor que realiza la institución educativa, en la proyección y buenos resultados de su enseñanza, que mucho depende de su apoyo el cual cataloga como *“indiscutiblemente buenísimo”* (EF/SAM:05), sobre todo cuando se

trata de enseñar a leer y escribir a los niños: *“a las mamás díles que sus hijos van a acceder a la lengua escrita y ellas fascinadas, están ¡duro y dale! en su casa para que estén al cien por ciento”* (EF/SAM:05) situación que saben, les lleva a ganar y cuidar el tan anhelado prestigio de la escuela. Tal como lo explica el siguiente argumento:

El poder está organizado como una máquina que funciona según engranajes complejos, en la que lo que es determinante es el puesto de cada uno, no su naturaleza. Si la maquinaria fuese tal que alguien estuviese fuera de ella, o que tuviese el solo la responsabilidad de su gestión, el poder se identificaría a un hombre y estaríamos de nuevo en un poder de tipo monárquico (Foucault, 1980, s/n).

Según Laura, leer y escribir no es el objetivo principal de un Jardín de Niños o al menos no, como en los particulares que en su opinión dice: *“¡están duro y dale con eso!, y a lo mejor hasta hacen a un lado el programa de educación preescolar, las situaciones, los proyectos, las unidades”*, afirmando al final de su comentario: *“pero todo se puede porque nosotros hemos logrado niños con muchas capacidades, muy sobresalientes”* (EF/LAU:06).

Para Laura que los alumnos lean al concluir el preescolar no es el objetivo principal, sin embargo explica que el Jardín de niños “Benito Juárez” lo logra sin descuidar el programa de este nivel educativo y reafirma en su expresión el prestigio que siente se ha ganado la escuela: *“los papás lo ven, dicen no es que acá ¡sale leyendo!, como que te dicen la escuela es buena”*, razón que según Laura explica el por qué muchos padres de familia las prefieren, a lo que agrega: *“a lo mejor un niño no salga leyendo del Jardín pero al mes lo aprende en la primaria, porque ya va con la madurez, con todo lo previo para adquirir la lectura y la escritura”* (EF/LAU:05). Laura en su papel de directora comenta:

El nivel es una preocupación porque no nada más te vas a entretener con una hoja y un lápiz y el niño está pidiendo más, tienes que dar de acuerdo a la cultura, al medio, ya todo el mundo usa celular, en casa tienen computadora, acceden más a la lengua escrita, a la lengua oral, es el compromiso que tienen las educadoras, ir con ese reto

(EF/LAU:05).

En esta idea, la directora del Jardín de Niños “Benito Juárez” expresa con regocijo y satisfacción:

Los maestros de la escuela primaria vecina nos reconocen cuando dicen ¡qué bien van los niños!, y eso nos llena de satisfacción porque quiere decir que las maestras están dando todo lo que tienen que dar (EF/LAU:06).

Lo anterior denota que los procesos organizacionales que facilitan la horizontalidad de las relaciones, vía el trabajo en equipo, a pesar de su discurso esperanzador, respecto a que estas prácticas posibilitarían una libertad y autodeterminación, en los hechos no liberan tiempo para su esparcimiento o creatividad, sino por el contrario, implican una mayor intensidad laboral, que hoy presenta una nueva jaula de hierro que se califica como “*jaula de cristal*” (Yaniss, 2003), o “*burocracia suave*” (Courpasson, 2000). En este sentido, los colegiados escolares en el Jardín de Niños “Benito Juárez” son un espacio para la formación profesional y ejercicio de poder. Una nueva distribución de poder que se llama disciplina, con sus jerarquías, sus cuadros, sus inspecciones, sus ejercicios, sus condicionamientos, y domesticaciones, ejército que sin esto, no funcionaría como ha sido posible (Foucault, 1980, s/n).

Planteamientos que me lleva a concluir la narrativa de mi investigación con la siguiente idea: “*la burguesía construye máquinas de poder que posibilitan circuitos de beneficios los cuales, a su vez se refuerzan y modifican los dispositivos de poder y esto de forma dinámica y circular. Así, la burguesía se mantiene no por la conservación sino mediante transformaciones sucesivas*” (Foucault, 1980, s/n).

CONCLUSIONES

La reforma educativa de 1992, conlleva a un cambio en el enfoque de los programas de estudio, y con ello a la necesidad de actualizarnos para transformar la práctica docente.

En este sentido la reforma curricular en la educación preescolar 2004 y 2011, según el plan de estudios de la educación básica del mismo año, ponen en manifiesto el desafío de los cambios en concepciones y practica de las educadoras, con la pretensión de que a través del programa nacional de actualización docente y la autonomía de las escuelas se continúe aprendiendo en forma individual y colectiva para el logro de los propósitos y el perfil de egreso del niño preescolar, que en términos de una articulación en el desarrollo de habilidades y competencias, darían continuidad en el siguiente nivel educativo.

En esta perspectiva de cambio, se dice que los directores y supervisores promueven la colaboración profesional entre docentes, que implica, reorientar el liderazgo en un compromiso de reflexión individual y colectiva en la que el dialogo informado y la discusión colegiada de los nuevos enfoques favorece la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos, la relación horizontal entre colegas, la administración eficaz de la organización para los cambios necesarios y útiles, como abandonar el trabajo solitario y enfrentar la tarea colectiva en un clima de formación de valores, respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas, que impulsa la visión de futuro, la innovación y transformación educativa, el fortalecimiento de la gestión, la asesoría y la orientación en la promoción del 'trabajo colegiado'.

Una perspectiva que significa el intercambio entre maestros, convertir las escuelas en espacios para identificar problemas comunes, profundizar en el conocimientos de los recursos educativos, el plan de clases, el diseño de estrategias didácticas y actividades destinadas al aula, compartir experiencias y propuestas de solución en atención a las necesidades y problemas de los estudiantes, establecer acuerdos sobre acciones a desarrollar, fortalecer

académicamente al colectivo docente y detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo que lleven a conocer mejor los contenidos educativos y enfoque pedagógicos en un clima de trabajo colaborativo, funcional e inclusivo entendido desde la diversidad, orientar acciones para la convivencia, la construcción colectiva y prácticas de ‘trabajo colegiado’.

A integrar un plan de mejoramiento educativo que lleve a discutir temas que favorezcan la construcción de aprendizajes, a conocer cómo piensan otras personas, cómo expresan sus ideas, y construir las propias a efecto de aprender unos de otros, realizar tareas de planeación didáctica y evaluar conjuntamente, a favorecer el proceso de formación docente en el desarrollo de competencias y uso efectivo de las TIC en el aula, avanzar en la consolidación de la estrategia habilidades digitales para todos (HDT), y otros recursos disponibles para la mejora de las estrategias de enseñanza en un ambiente de autodiagnóstico, comunicación, intercambio y prácticas de intervención docente que apoye y promueva la profesionalización docente.

Sin embargo, la investigación cualitativa realizada en el Jardín de Niños “Benito Juárez” en el 2006, muestra que los talleres generales de actualización son reconocidos por las educadoras de esta escuela como espacios para colegiar la práctica, en el sentido de responder a la formalidad burocrática de una actualización planificada por el sistema educativo jerárquico, que establece la forma y tiempos para cumplir con “una *formación necesaria, en el tiempo necesario*”. Una organización que desde el imaginario alienante y automatizado de las educadoras les permite atender sus necesidades de actualización, sacar adelante lo que hace falta en la escuela, y cumplir con la tarea que les encomiendan las autoridades educativas y el nuevo plan de estudios.

Una cultura escolar que propicia el centralismo, que agota el tiempo en la autorreflexión y el trabajo profesional colaborativo, sin ver más allá de la institución y del sistema de poder que crea una organización para sus propios fines, y que convierte a los colegiados escolares en el lugar de aprender a través de consultas,

dudas, saberes, y experiencias prácticas que lleva a planear actividades, participar, colaborar, consensar, tomar acuerdos en la mejora de la escuela, lo que al final se reduce en dar consejos, compartir estrategias de la educadora que más sabe y recibir indicaciones de la directora quién aprueba lo que deben o no hacer.

Un fenómeno de “*control concertado*” que traslada la creación y supervisión de reglas y normas a los integrantes de la organización, a los equipos y grupos autodirigidos que establecen un fuerte sistema de control disciplinado que se identifica con el sistema, en donde la presión de los pares, la vigilancia, la sanción es mucho más dura, y crear una “*jaula de hierro*” aún más poderosa que la representada por el sistema de control burocrático que hacen aparecer la creación y reforzamiento de reglas como un proceso natural en el que las educadoras se someten con entusiasmo. De esta manera, el potencial del poder que ejercen los subordinados, según Baker, normaliza y controla la acción individual y colectiva, una forma sutil de ejercer el poder en las organizaciones, como sucede en el colegiado de la escuela a la que hago referencia en donde la práctica potencialmente disciplinaria en el control que refuerza las normas y los valores de la institución no parece venir de afuera lo que la convierte en una forma de manipulación que refuerza el poder.

El “imaginario cultural” construido a partir de la reforma curricular y la actual política educativa que enfatiza el trabajo colegiado como una estrategia para mejorar la escuela desde una perspectiva formativa de enfoque constructivista centrado en la escuela y el aprendizaje, compromete a los maestros aprender en el desarrollo de sus actividades de enseñanza, en la conversación con sus colegas y toma de decisiones cotidianas que en expresión de Laura, la lleva a cambiar su rol de dirigir e imponer, a escuchar y consensar, que en su concepción de formación tecnocrática, atomística, separante, significa prepara a las docentes en el saber para la transmisión de conocimientos, y consensar a no contradecir a la compañera, trabajar sin envidias y cumplir con lo que es obligatorio. Una práctica que seduce e incita al ejercicio de poder, a trabajar en un ambiente que significa respeto, tolerancia, aprender a escuchar, pero sobre todo a cumplir,

comprometerse y responder responsablemente en la aplicación del nuevo programa de educación preescolar.

Laura legitima el saber, la capacidad, la responsabilidad y actitud de Samanta, quien por hacer bien las cosas ha ganado su confianza y disposición del equipo docente a seguir su instrucción, situación que asegura el lugar de privilegio que la institución ocupa en la zona escolar de pertenencia. Samanta por su parte reconoce la necesidad de consensar y tomar acuerdos con las maestras sobre la planeación, las actividades y competencias que deben favorecer en los niños, y con ello, su poca paciencia para entender las dificultades y pocas habilidades de sus compañeras, que Laura en su intervención le ayuda a mejorar como futura directora de la escuela.

De esta forma la escucha siempre atenta en las sugerencias, estrategias, recursos y comentarios en el aprendizaje de los niños, en el cuidado de cumplir en lo que se estipula oficialmente, de lo que establecen las autoridades y el programa del nivel preescolar, hace de las compañeras dependientes de la participación convincente y comprometedora del saber y hacer de Samanta que en lo cotidiano reduce el trabajo en equipo a compartir situaciones didácticas y actividades de proyección a la comunidad, lo que indica que en el Jardín de Niños “Benito Juárez” todo está bien, en orden y bajo control. Un contexto que otorga prestigio a la escuela.

Como es visto, las decisiones de las educadoras en esta investigación están influidas por diversas fuentes de poder, negociación, manipulación, intercambio, una cultura de organización docente, creencias, costumbres, rutinas, donde la colaboración es entendida como una forma de trabajo que implica una nueva disciplina de comportamiento para el consenso, y las ideas de Samanta han dado un buen resultado en la academia de ahí, la habilidad de Laura para captar su experiencia y propuestas que legitiman su lugar de directora. En esta idea, las educadoras del Jardín de Niños “Benito Juárez” trabajan convencidas en que Laura y Samanta son las mejores líderes y representantes de la institución, que se

preocupan por el buen desempeño académico y la formación integral de los alumnos lo que hace posible la concreción de la actual propuesta educativa.

De esta manera, el ejercicio unilateral de autoridad en la relación de Laura y Samanta, aprobado por las docentes, otorga el poder de la organización a la directora. Las educadoras reciben la tarea programada y cumplen porque saben que Samanta, la educadora de confianza de la directora ayuda a lograr los fines formativos de la institución. Así, el poder legitimado es respetado por todos los miembros del centro educativo. La escuela se organiza en términos de las normas y los valores, la colaboración docente se construye en el significado que le dan al consenso y unidad de la misma. Para las educadoras la mejora de la escuela proviene de la directora, una persona activa, que anima y ayuda con sugerencias escritas que ellas atienden para la excelencia.

En este sentido, Laura es la encargada de organizar y desarrollar una cultura profesional de colaboración con estrategias provenientes de quien se sitúa en lo más alto de la escala organizativa, un ejercicio de poder, dominación y disciplina que *significa adoptar una actitud de obediencia a un mandato de personas*. Así, el poder se ejerce en una relación entre actores involucrados, en una relación social y el cumplimiento de una tarea determinada dentro de un conjunto organizado, es decir, *cuando se persiguen objetivos colectivos cuyas restricciones condicionan en forma directa sus negociaciones*.

Por otro lado encontré, que los espacios colegiados observados en esta investigación, son el lugar de seguridad en donde las docentes de la zona escolar intercambian dudas, opiniones, saberes, incluso inconformidades en el otorgamiento de claves y ascenso jerárquico, que los convierte en un lugar de pertenencia que garantiza, legitima y conserva en formas exitosa los mandatos y demandas de existencia social, el privilegio de responder al interés de quienes están en el poder, como Laura que hace evidente su derecho a ocupar el lugar de supervisora en una zona del nivel preescolar en la región, y su incondicional apoyo a Samanta a ocupar el puesto de directora por concebirla como una educadora

innovadora, dispuesta y respetuosa a la norma, contrario a Roxana, educadora a quien por no cumplir con su obligación, los valores y objetivos institucionales considera pone en riesgo el orden instituido de reglas y símbolos institucionalizados del colectivo escolar.

Una postura que en la capacidad de dirección, control y poder de Laura, aquella que nace y se construye en la práctica cotidiana y relación de la organización, premia a quien es fiel con recompensas de privilegio, prestigio, estimación, aceptación, acenso jerárquico, y castiga con el rechazo y despojo a quien se desvía y contesta críticamente, un ejercicio de poder que disciplina, convence, predomina en la personalidad social y cultural de los participantes.

Esta investigación muestra que el colectivo escolar de esta escuela, no está preparado profesionalmente para pensar y reflexionar críticamente como una institución que significa colectividad, poder social, un lugar de relaciones subjetivas, de normas, reglas y códigos colectivos que regulan su comportamiento individual, la capacidad de saber lo que hay que hacer y cómo actuar en relación a otros, ese lugar que encubre y justifica las diferencias sociales preservando su subsistencia, la forma en que se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales, que convierte a la información de sus dirigentes y a sus agremiados en un asunto importante y necesario que deben conocer y reflexionar para entender las condiciones que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela, y crear una estructura básica de comunicación e interacción que convierta a los colegiados escolares en verdaderos espacios formativos que ayude al desarrollo personal y profesional de las docentes.

En un espacio que lleve a entender que formarse significa una forma de actuar, reflexionar y perfeccionar esta forma, un proceso en el cual se forme solo y así mismo, por sus propios medios y por mediación. En el análisis y entendimiento de la historia de vida personal y profesional de las docentes de esta escuela que determina su forma de ver, sentir y pensar acerca de las cosas, los hechos y las instituciones, en las concepciones construidas durante su formación, del fuerte

impacto de las tendencias educativas provenientes de una perspectiva teórica recibida que lleva a ejecutar ordenes, a cumplir con lo que a cada uno le toca hacer, a conformarse con los talleres generales de actualización y las orientaciones que reciben de temas que la directora decide con el programa de escuelas de calidad, a comprar revistas en el mercado de formación y compartirlas. Ideas que dejan de lado la creación de un ambiente para el desarrollo eficaz de una cultura de trabajo en equipo.

Actualmente la política educativa sustenta, que los Consejos técnicos escolares y la ruta de mejora de cada escuela, ayuda a desarrollar el grado de competencias didácticas y con ello responder a los propósitos generales de la educación básica y del sistema nacional del servicio profesional docente. Esta perspectiva muestra, que los colegiados escolares continúan siendo parte fundamental en el proceso y logro de los propósitos educativos.

Hoy, gracias al proceso de mi formación en la maestría que cambio mi forma de ver las cosas, las relaciones y los problemas de la vida en la escuela, puedo entender que para encontrar una explicación sobre el trabajo colegiado, lo más cercano a los sujetos del contexto de referencia, es importante realizar un estudio, una investigación cualitativa que me lleve a estar ahí, en el campo, en el lugar de los hechos como un integrante más que se relaciona en un ambiente de confianza para observar, escuchar, preguntar, recuperar de manera profunda y detallada la mayor información posible acerca de los sucesos, y con ayuda de otros interpretar el sentido y significado de las cosas, las palabras, los movimientos, los gestos en lo que dicen y hacen las personas, y con ello explicar la realidad vivida en la escuela sobre el trabajo colegiado.

Un estudio que sin duda requiere tiempo, disposición conocimiento, una formación que ayude a desarrollar habilidades necesarias en la realización de una investigación cualitativa que permita entender el impacto que hasta el momento ha logrado el trabajo colegiado en las prácticas de las maestras, si se ha avanzado en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los niños en preescolar, o se

continúa con "reformas educativas inalcanzables", según lo explica David Tyack y Larry Cuban (2000), en su libro en busca de la utopía, un siglo de reformas en las escuelas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. Distrito Federal, México. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Álvarez Gayou, J. J. (2005). Introducción a la investigación cualitativa. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa, *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (págs. 13-38). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ander Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. En *Colección Respuestas Educativas 3a. Edición*. Argentina: Magisterio del Rio de la Planta.
- Anderson , G. (s.f.). Hacia una participación autentica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En UPNH MECPE: Línea Histórico Social, *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado Mercado y Escuela* (págs. 145-200). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ansion, J., & Villacorta, A. (2004). Poder de decisión del director. En *Para comprender la escuela pública, desde sus crisis y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Fondo Editorial 2004.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2004). La identidad docente: La encrucijada de los imaginarios. En C. E. Fuentes Hernández, *La docencia frente al espejo imaginario, transferencia y poder. Transformando el dialogo por la razón*. (Primera ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Apple Michael, W. (s.f.). El control del trabajo de los maestros - Enseñanza y Trabajo de las mujeres. En UPNH MECPE: Línea Práctica Educativa, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. (págs. 39-59 y 61-84). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Auge, M., & Colleryn, J. (2005). El trabajo de campo, La lectura, La escritura, y Superar las falsas alternativas. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa, *¿Qué es la antropología?* (págs. 87-121). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control en la micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Barker, J. (1993). Colaboración docente y control concertado: reconstruyendo la identidad profesional. En Ediciones y publicaciones Comunicación Social (Ed.), *El trabajo colaborativo del profesorado, un análisis crítico de la cultura organizativa*. (Primera ed.). Sevilla, España.
- Bass, B. (1990). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Los directores Transformacionales* (págs. 26-35). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.

- Berger, P., & Luckman, T. (1993). Institucionalización, A) Organismo y actividad, B) Orígenes de la institucionalización, C) Sedimentación y tradición, D) Roles. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La construcción social de la realidad* (págs. 66-104). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Bertely Busquets, M. (2007). Subrayados, inferencias factuales y conjeturas. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza* (págs. 72-73). México, D.F.: PAIDOS.
- Beuchot, M. (1987). Verdad y hermenéutica en el psicoanálisis según Ricoeur (págs. 193-221). En T. Calvo, & R. Ávila, (1991) *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos.
- Beuchot, M. (1987). Verdad y hermenéutica en el psicoanálisis según Ricoeur. En UPNH MECPE Línea Investigación Educativa (Ed.), *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación* (págs. 193-221). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Bleger, J. (1998). La entrevista psicológica. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Temas de psicología: Entrevista y grupos* (págs. 9-43). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Bourdieu, P. (1984). El mercado lingüístico. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Sociología y cultura* (págs. 143-158). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La nueva sociología de la educación* (págs. 103-129). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Bourdieu, P. (1997). El campo científico y las propiedades de los campos científicos. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Los usos sociales de la ciencia* (págs. 11-57 y 83-87). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Castoriadis, C. (1989). Introducción y La institución y lo imaginario: primera aproximación. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *La institución imaginaria de la sociedad* (págs. 7-13 y 197-285). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Corvalán, A. (1996). Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional en Ida Butelman (comp.). En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Pensando las instituciones* (págs. 40-76). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). Introducción: Las restricciones a la acción colectiva, El actor y su estrategia y El poder como fundamento de la acción organizada. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva* (págs. 13-31; 35-53; y 54-75). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.

- Dewey, J. (1916). El pensamiento en la educación. En *Democracia y educación* (Tercera ed.). Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación. (19 de mayo de 1992). Revaloración de la función Magisterial. En *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- Eisner W., E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *El ojo ilustrado* (págs. 43-58). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Escudero Muñoz, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado y La innovación y la organización escolar. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La gestión Educativa ante la innovación y el cambio* (págs. 11-29 y 84-99). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Escudero Muñoz, J. M. (1998). La innovación y la organización escolar. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La gestión Educativa ante la innovación y el cambio* (págs. 84-99). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Espinosa Carbajal, M. E. (2004). El trabajo colegiado. En *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. México: SEP.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1989). Marco teórico para el análisis organizacional; Dominios de la organización; Relaciones entre dominios; La noción de poder; Rasgos de la cultura organizacional; Significación y operación en la organización; Modelos internos de la organización. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Identidad de las organizaciones, Invariancia y cambio* (págs. 155-164; 165-169; 170-184; 185-200; 201-206; 207-222; 223-230). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización., Control y Jefatura de la Organización. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Organizaciones Modernas* (págs. 1-8; 104-121). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ezpeleta, J. (s.f.). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *RMIE* (Vol. 9, págs. 403-424). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Fernandez Lidia, M. (1994). Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Instituciones Educativas* (págs. 17-52). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.

- Fernandez Lidia, M. (2001). El conocimiento de las instituciones; La escuela como institución. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *El análisis de lo institucional en la escuela* (págs. 29-36 y 37-42). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ferry, G. (1990). La tarea de formarse. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (págs. 43-64). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Ferry, G. (1997). La formación dinámica del desarrollo personal. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Pedagogía de la Formación* (págs. 53-94). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Fierro Evans, C. (1998). Construir el trabajo colegiado. En *Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. León, México: Universidad Iberoamericana.
- Filloux Jean, C. (1993). Algunas consideraciones sobre la investigación educativa. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Las nuevas formas de investigación educativa* (págs. 37-74). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Filloux Jean, C. (2000). El juego de los deseos; La transferencia. En *Campo Pedagógico y psicoanálisis* (págs. 27-42; 45-53). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flores Olea, V., & Mariña, A. (1999). México: Globalización neoliberal y crisis. Perspectivas al futuro. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Crítica de la globalidad* (págs. 506-577). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Foucault, M. (1980). El ojo del poder, Entrevista con Michel Foucault. En *Bentham, Jeremías: El Panóptico* (J. Varela, & F. Alvarez Uría, Trads.). Barcelona: La piqueta.
- Foucault, M. (1993). Genealogía del poder. En Ediciones la Piqueta (Ed.), *Microfísica del poder* (No. 1 ed.). México DF.
- Foucault, M. (2001). El examen. En SIGLO XXI (Ed.), *Vigilar y castigar* (31 ed.). México DF.
- Fullan, M. (2002). La dirección. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Los nuevos significados del cambio en educación* (págs. 163-175). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). Educadores Totales. En *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/ Amorrortu.
- García Nieves, B. (2010). ¿Qué significa investigar? En J. Gimeno Sacristán, (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. (págs. 569-573). Morata, Madrid.

- Gonzales Órnelas, V. (s.f.). La autobiografía razonada en la formación docente. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Revista de Tecnología Educativa* (Vol. XIII, págs. 229-224). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). El acceso y El proceso de análisis. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Etnografía* (págs. 69-120 y 225-257). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Honoré, B. (1980). Introducción y Para una problemática de la formación. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Para una teoría de la formación* (págs. 9-14 y 15-44). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión. En I. Dendaluze, *Aspectos Metodológicos de la investigación Educativa* (págs. 46-59). Madrid: Nancea.
- Ibarrola, M. (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Un siglo de educación en México II* (págs. 230-271). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Käes, R. (1996). Pensar la institución en el campo del psicoanálisis. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *La institución y las instituciones* (págs. 15-32). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Kosik, K. (1985). El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Dialéctica de lo concreto* (págs. 25-37). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Lapassade, G., & Laureau, R. (1981). Tres niveles de análisis y de Intervención. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Claves de la sociología* (págs. 133-187). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Lavié Martínez, J. (2009). El sentido de un análisis crítico de la colaboración docente. En *El trabajo colaborativo del profesorado, un análisis crítico de la cultura organizativa* (Primera ed.). Sevilla España: Ediciones y publicaciones Comunicación Social.
- León Mollinedo, A. (2002). El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica. *Educare Nueva Época. Revista para los maestros de Méx.*
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (págs. 27-61). Pachuca, Hidalgo, México: UPN.
- Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *El análisis institucional* (págs. 95-144). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.

- Luhmann, N. (2001). Poder, política y derecho. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Metapolítica Vol. 5 núm 20. Revista Octubre - diciembre*. Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Martínez Olivé, A. (2002). En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio. *Educare Nueva Época. Revista para los maestros de México*.
- Miranda Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare Norteamérica, 9, jun.*
- Montiel María, T. (2005). Las supervisoras y su imaginario de posesión de saber. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La supervisión en el sistema de educación básica en el estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio del poder y su relación con el género*. Pachuca, Hidalgo, México: UPN.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Métodos de Investigación Educativa. En *Investigación etnográfica* (Tercera ed., pág. 46). Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Observatorio de la Educación Iberoamericana (OEI). (s.f.). Oferta de formación. En *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica* (págs. 9-13).
- Pacheco Pascual, R. (1988). La función directiva en el contexto socioeducativo actual. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio*. (págs. 37-51). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). La función y formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). España: Morata.
- Pérez Juárez, E. C. (1993). Operatividad de la didáctica. En *Tomo 2, 5a. Edición*. México: Gernika.
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2009). Definición de diario de campo. Obtenido de <http://definicion.de/diario-de-campo/>
- Postic, M. (2000). II. Estudio psicosociológico de la relación educativa. 1. Determinantes de la relación. 3. ¿Transacción o contrato pedagógico? En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales* (págs. 66-68). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Prawda, J. (1987). El sistema educativo mexicano y El corporativismo educativo y gremial. Patologías efectos y recomendaciones. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano* (págs. 13-37; 215-226). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.

- Remedí, E. (1999). El trabajo institucional y la formación docente. En *Encuentro de investigación educativa* (pág. 61). México.
- Reyes Esparza, R. (1993). La formación inicial del profesor de educación básica. *Revista Cero en Conducta Año 8 No. 33-34 México*, 4-14.
- Ricoeur, P. (1999). Del lenguaje, del símbolo y de la interpretación y El conflicto de las interpretaciones. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Freud: Una interpretación de la cultura* (págs. 7-21 y 22-35). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Sánchez Puentes, R. (1993). En *La didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos, núm. 61, jul-sept, 1993*. Distrito Federal, México.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Perfiles educativos* (págs. 66-48). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Segovia Pérez, J. (1997). El profesorado: actitudes ante el cambio. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *Investigación Educativa y formación del profesorado* (págs. 177-219). UPN.
- SEP (2003). La construcción del programa nacional para la actualización permanente de los maestros. (s.f.). En *Material del participante. Curso Estatal: Elementos para autodirigir el estudio en el marco de la Actualización Magisterial*. (págs. 3-34). México: Banco Nacional de cursos de Actualización.
- SEP. (1990). Funciones del Área Pedagógica. En *Manual de Organización del Centro de Desarrollo Infantil*.
- SEP. (2004). Características del Programa. En *Programa de educación Preescolar 2004*. México D.F.
- SEP. (2005). Orientaciones generales para el desarrollo de las actividades y propuesta de distribución del tiempo para el desarrollo del curso. En *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (Primera ed., Vol. I Programa de Educación Preescolar 2004, págs. 12-15 y 72). México D.F.
- SEP. (2011). Guía para la educadora . En *Programa de Estudio 2011, Educación Básica Preescolar* (Primera ed.). México, D.F.
- SEP. (2011). Presentación y principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios. En *Plan de Estudio 2011. Educación Básica* (Primera ed.). México, D.F.

- SEP. Revaloración de la función Magisterial. (s.f.). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. . En *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992. México.
- Serrano Castañeda, J. (2000). Grupos académicos y propuestas de formación docente. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Quinto Congreso Nacional de Investigación Educativa/Conferencias Magistrales* (págs. 219-276). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- SNTE. (2000). Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. En *México, Política pública orientada a la formación continúa de los profesores en servicio*.
- Tatto, T. (1999). Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *RMIE, enero-junio, vol.4, núm 7* (págs. 101-136). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). La observación participante en el campo; Preparación del trabajo de campo. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 110-134). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Tlaseca, M. (2001). El saber de los maestros, saber de la formación del ser docente; Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *El saber de los maestros en la formación docente* (págs. 31-52; 195-212). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Valenzuela Fuentes, K. (s.f.). Emergencia de formas alternativas de acción colectiva. El caso de los colectivos de izquierda en la provincia de concepción. En *Revista Electrónica. ISSN Ciencias Sociales Online, Nov. 2006 Vol. III*. Chile: Universidad de Viña del Mar.
- Vite Alma, E. (2004). EL director de la escuela primaria. En UPNH MECPE Línea: Práctica Educativa (Ed.), *La construcción identitaria de un sujeto particular: El director de escuela primaria* (págs. 24-87). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Woods, P. (1993). Teoría. En UPNH MECPE Línea: Investigación Educativa (Ed.), *La escuela por dentro* (págs. 161-182). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.
- Zapata, Oscar A. . (2005). Ciencia e investigación en nuestros días. En *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas* (Primera ed.). México: Pax.

Zuñiga Rosa, M. (1993). Un imaginario alienante: la formación de maestros. En UPNH MECPE Línea: Histórico Social (Ed.), *Revista Cero en Conducta* año 8 No. 33-34 (págs. 15-31). Pachuca, Hidalgo, Méx.: UPN.