

Autor



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología

Nombre de la tesis

Gestión y comunicación de un proyecto educativo

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el  
grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

---

Presenta

---

Rocío Edith Magaña Iglesias

Año

Santiago de Querétaro, Noviembre de 2011



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Psicología  
Maestría en Ciencias de la Educación

GESTIÓN Y COMUNICACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

**Presenta:**

Rocío Edith Magaña Iglesias

**Dirigido por:**

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

SINODALES

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas  
Presidente

Dra. María del Carmen Díaz Mejía  
Secretario

Mtra. María del Carmen Gilio Medina  
Vocal

Mtra. Ma. Esther Ortega Zertuche  
Suplente

Mtra. Sara Miriam González Ramírez  
Suplente

MDH. Jaime E. Rivas Medina  
Director de la Facultad

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Irineo Tofres Pacheco  
Director de Investigación y  
Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Noviembre de 2011  
México

## RESUMEN

"Gestión y comunicación de un proyecto educativo" es una tesis de grado que articula los conceptos *educar, gestionar, comunicar*, ubicándolos en el campo institucional. Su objetivo general es exponer la relación entre la gestión y comunicación en el ámbito escolar, como procesos de intercambio que se configuran y reconfiguran con los referentes y construcciones simbólicas de los diferentes actores que participan en el centro escolar. Para ello, se recurrió a la teoría de las mediaciones como factor implicado en la resignificación del discurso de un proyecto educativo; desde el lugar de la producción hasta el lugar de la recepción. Asimismo, se atendieron signos de identidad de maestros, alumnos, padres de familia, personal administrativo y dirección, como elementos orientadores para develar sentidos convergentes y divergentes respecto a la propuesta de origen en el discurso. Se estudió el proyecto educativo del Centro Educativo Jardines de la Hacienda, una escuela privada de nivel primaria que se identifica como constructivista, localizada en la ciudad de Querétaro, México. El método cualitativo utilizado, transitó por la ruta *descripción-interpretación* a fin de reconocer unidades significantes en el discurso original, así como en el discurso y prácticas de los actores del centro escolar. La base para el diseño de instrumentos de indagación y el análisis a nivel enunciativo, retomó categorías descritas en el marco teórico. Los instrumentos de indagación aplicados fueron: cuestionarios, entrevistas, grupo focal, indagación en documentos de archivo de la escuela y diario de campo. Al reconocer signos y significados recurrentes se trazaron líneas de sentido convergente o divergente con la propuesta del discurso del proyecto. Fue posible entonces apuntar elementos de reconfiguración de discurso y prácticas, así como de tendencia o distancia respecto a una acción coordinada en el quehacer de la escuela. Durante el proceso de análisis y presentación de resultados, surgió un modelo que presenta una visión alternativa.

**Palabras clave:** Educar, gestionar, comunicar, mediación, resignificación, identidad, signo, significado, sentido, gestión educativa, proyecto educativo.



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

## SUMMARY

"Management and Communication of an Educational Project" is a degree thesis which deals with the concepts of *educate*, *manage*, and *communicate*, placed on the field of educational management. The general objective of this study is to present the relationship between management and communication at school level as interchange concepts, which are arranged and rearranged according to the referents and symbolic constructions of the different members at school. For this, theory of mediation as an implicit factor in discourse re-signification of an educational project is used, from production to reception. In addition, identity signs of teachers, students, parents, administration personnel, and management were addressed as guiding elements to reveal convergent and divergent attitudes towards the original proposal on discourse. This case dealt with the dissemination discourse of the educational project of Centro Educativo Jardines de la Hacienda, a private elementary school identified as constructivist, located in the city of Queretaro, Mexico. The qualitative method used went through a description-interpretation route to find significant units in the original discourse, as well as in discourse and practices of the members at the educational center. The base for the design of instruments and the analysis at enunciative level, included again categories described in the theoretical framework. The instruments for collection of data used were: questionnaires, interviews, focal group, research in the school registers, and field diary. When signs and recurrent meanings were found, convergent or divergent lines were traced according to the proposal of the project discourse. Thus, it was possible to observe elements that contribute to an alternative educational management model that integrates communication process.

**Key words:** (educate, manage, communicate, mediation, re-signification, identity, sign, meaning, educational management, educational project).



SECRETARÍA  
ACADÉMICA

**A Marco, Mariana, Andrés,  
por todo lo que concedieron.**

**A mis padres y amigos que siempre alentaron  
mi esfuerzo y mi aspiración por lograrlo.**

**A quien fue mi principal guía y acompañante en este proceso;  
mi maestro, el Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A los miembros del Centro Educativo Jardines de la Hacienda que de manera desinteresada expresaron su opinión.

A la maestra María Esther Pérez Márquez, directora del Centro Educativo Jardines de la Hacienda por su respaldo durante el proceso de elaboración de este trabajo y para la obtención de la información requerida.

A los lectores de esta tesis que dispusieron de su tiempo y atención para mejorarla y encaminarla a los procesos formales.

# INDICE

	<b>Página</b>
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Indice	v
I. INTRODUCCION	1
1.1 Descripción	1
1.2 Problema	7
1.3 Antecedentes	21
1.4 Justificación	36
II. REVISION DE LITERATURA	40
2.1 Educar	41
2.2 Gestionar	64
2.3 Comunicar	77
III. METODOLOGIA	87
3.1 Métodos de investigación	87
3.2 El método cualitativo	88
3.3 Procedimiento	93
3.3.1 Los instrumentos	96
3.3.2 Los informantes	97
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	99
4.1 El discurso	103
4.2 Mediaciones	105
4.3 Macrodiscurso	108
4.4 Resignificación	109

4.5	Esquema de registro y análisis de información empírica recabada	110
4.6	De las mediaciones a la resignificación por actor	114
4.6.1	La dirección	115
4.6.2	Las maestras de grupo	122
4.6.3	El personal administrativo	129
4.6.4	Los padres y madres de familia	132
4.6.5	Los niños y las niñas	139
V. CONCLUSIONES		145
LITERATURA CITADA		166
APENDICE		170

## I. INTRODUCCION

### 1.1 Descripción

Las ciencias de la educación refieren que, un proyecto educativo, en sentido amplio, contempla medios y fines trascendentes conforme a una cierta visión sobre la persona a quien pretende educar, la sociedad, el futuro, la autoridad, etc., también con una intención de reconocimiento de valor y pertinencia.

Uno de los medios, de los que la escuela se vale para llevar a cabo su razón de ser, es el seguimiento de un modelo, más o menos apegado a cierta corriente o paradigma en el campo de la educación. Así es como se identifican, en términos generales, las llamadas escuelas tradicionales y las escuelas activas o no tradicionales, los métodos constructivistas, humanistas, etc.

Otro de los medios de los que se vale la escuela para operar su proyecto educativo, son precisamente la gestión y la comunicación. Así mismo se reconoce al trinomio *educar, gestionar y comunicar* como procesos que configuran su quehacer y que se concretan también en discursos y prácticas de los cuales, participan todos los actores de la escuela.

Entre estos discursos están, por ejemplo, los discursos de difusión del proyecto educativo. Es este discurso que hace síntesis del proyecto y el ideario de la escuela y destaca ciertos signos, significados y sentidos para identificarse de manera particular. Asimismo se da a conocer a la comunidad donde se localiza y convocan también afinidades e intereses de otras personas para integrar su organización y hacerlo posible.

Desde la perspectiva que esta tesis propone, se trata de reconocer signos, significados y sentidos que no se determinan o se generan únicamente desde el lugar de la producción o de quien conduce el proyecto educativo. Se trata de reconocer, desde el paradigma comunicativo de las mediaciones, que todo proceso de intercambio está mediado por signos de identidad (formas duraderas de ser y valorar), y otros relatos que, en el caso de los diferentes actores de la escuela, generan convergencias y divergencias respecto al sentido de origen. Estas convergencias o

divergencias pueden tener como base, signos y sentidos similares o muy distintos a los que propone de origen un discurso, y pueden manifestarse en la expresión o en la actuación de los diferentes miembros de la organización escolar.

No dimensionar o ignorar estas convergencias y divergencias de sentido, incide en el quehacer de la escuela, comprometiendo también la vivencia armónica y congruente del proyecto que se pretende compartir y realizar.

Reconocer y atender la resignificación de los signos relevantes del discurso con el que se difunde un proyecto educativo contempla, junto con la vivencia armónica y congruente, posibilidades de asumir con suficiente claridad las distintas dimensiones de las tareas de gestión y educación: políticas, sociales, pedagógicas, psicológicas, didácticas, etc. Contempla asumir también distintas dimensiones de las prácticas comunicativas como medio, como fin y como competencia.

Esta tesis tuvo como objeto de estudio el análisis de la resignificación del *constructivismo y la comunidad educativa*, como los signos relevantes del discurso de difusión del proyecto educativo de la escuela primaria en Querétaro "Centro Educativo Jardines de la Hacienda". Con este análisis, se propone identificar sentidos convergentes o divergentes a la propuesta de sentido del proyecto, para explicar tensiones que inciden en la vivencia armónica y congruente del proyecto que comparten los diferentes actores del CEJH. Se propone también, exponer la relación entre la gestión y la comunicación en el ámbito escolar, a fin de apuntar elementos que contribuyan a la discusión y la reflexión en torno al trinomio educación-gestión-comunicación. Estos procesos se sugieren en una relación de interdependencia y para favorecer el trabajo coordinado, la armonía y la congruencia, tanto como el desarrollo de la organización y las personas que son parte de ella.

La objetivación y el planteamiento del problema que orientó la indagación, parte del discurso de difusión del proyecto de formación del Centro Educativo Jardines de la Hacienda. Una escuela de educación preescolar y primaria que se identifica como una escuela con un proyecto alternativo, basado en la metodología constructivista.

Es importante señalar que, la fundación de proyecto se hizo sobre las bases del paradigma constructivista, que por cierto es de carácter psicológico y, a partir de él, las fundadoras fueron configurando un modelo y una metodología propia. Esto de hecho, podría afirmarse, constituye de hecho, una resignificación del paradigma, que da lugar, más adelante, bajo consideraciones propias, a definir ciertos propósitos, intereses, formas de intervención y de conducción. Esta definición, no obstante, será también resignificada por los diferentes miembros del CEJH, dinamizando la propia construcción del modelo, los métodos y los fines trascendentes del proyecto educativo.

El Centro Educativo Jardines de la Hacienda (CEJH) se ubica en el municipio de Corregidora e inició operaciones hace 15 años. En el primer capítulo se ofrece una descripción que consideró las características de los diferentes actores que la integran: padres y madres de familia, niños(as), maestros, personal administrativo y dirección, en relación con sus funciones y prácticas. También hace referencia a los espacios y las actividades y eventos que en general se llevan a cabo durante un ciclo escolar.

Este conjunto de elementos se articula para apuntar cuestiones de relación, discursos y prácticas, gestión y comunicación que forman parte de un macrodiscurso en el que se van reconociendo cuestiones de acción coordinada y otras tensiones en relación con los temas de formación, las actividades y las voluntades de participación de los diferentes actores del CEJH. Todo ello, en el marco de un discurso que pone al centro la metodología constructivista y en seguida la vivencia y la experiencia de la comunidad educativa. Así mismo, se van reconociendo los referentes clave para atender la resignificación de los diferentes actores; los puntos de tensión y encuentro que inciden en el quehacer de la escuela.

En un siguiente momento, se recuperaron los planteamientos y propuestas de investigación de distintos autores en el campo de la gestión y específicamente en el campo de la gestión educativa. Esta indagación se hizo en el marco de una consideración propia: la integración del trinomio educar-gestionar-comunicar, como una estrategia de búsqueda de antecedentes y de reafirmación del ámbito o área de

conocimiento sobre la que se propuso el análisis y se apuntó la novedad de este trabajo.

Para este momento, se recurrió a algunos textos impresos, pero también a la consulta de bases de datos electrónicas que permitieron el acceso a un importante número de trabajos de investigación, que dieron cuenta del curso histórico de la gestión educativa y de los diferentes enfoques como puede ser abordada; como elemento operativo y como tema de investigación en sí misma.

En cuanto a los enfoques, se encontró el punto de anclaje en el campo de la comunicación y en la oportunidad de reiterar la pertinencia y relevancia de esta tesis. Así mismo fue posible corroborar cuánto y hasta qué punto se ha atendido el vínculo entre estos dos campos -la gestión y la comunicación- lo cual dio pie al siguiente apartado; la justificación.

En la justificación no sólo se expresó la intención de sumarse a la reflexión y discusión sobre cómo se ha ido reconfigurando el campo de la gestión educativa, de la concepción estrictamente administrativa, a la concepción escolar y educativa. También se destacó el propósito de orientar una visión alternativa que aportara al debate sobre el quehacer de la escuela más allá de las formas de operación, para considerar la formación y desarrollo de capacidades todos sus actores, en sus diferentes ámbitos de actuación.

El capítulo II recupera la teoría en relación con las tres áreas de conocimiento que se propone articular como tareas fundamentales del centro escolar: educar, gestionar y comunicar.

Respecto a los tres conceptos, la revisión se orientó de la siguiente manera:

Para *educar* la estructura contempló conveniente referirse al *para qué, sobre qué y el cómo* de esta actividad. Los autores a los que se recurrió fueron Georges Snyders (1974), Émile Durkheim (2006), Paulo Freire (2010) y Gimeno Sacristán (2005). Asimismo, se dio lugar a los referentes de la metodología constructivista por ser el fundamento teórico-práctico del proyecto del CEJH.

El concepto *gestionar*, a diferencia del concepto *educar*, se abordó no desde la referencia de paradigmas, sino de enfoques. La razón está en, cómo este concepto se ha ido construyendo en el tiempo, hasta reconocer y reconocerse en las

particularidades de la gestión educativa. Los diferentes enfoques que se refieren, explican la variedad de miradas y categorías de carácter teórico y práctico. También apuntan a modelos explicativos de la tendencia con la cual se norman ciertas prácticas y estructuras de organización. Entre ellos, se consideró pertinente la atención a las dimensiones de la gestión educativa que propuso Fernando Ogando (2004); administrativa, pedagógica, cultural, organizacional.

Finalmente, se trató, en relación con el concepto de *comunicar*, el paradigma de las mediaciones propuesto en inicio por Manuel Martín Serrano (1978) en el campo de la sociología y, poco después, por Jesús Martín-Barbero (2010) en el campo de la comunicación durante la década de los 80. Este paradigma, derivado de los estudios de corriente culturalista, atiende el proceso de la comunicación, desde la producción hasta la recepción y la apropiación, como un proceso complejo en el que intervienen y condicionan elementos de identidad y otros factores de relación entre emisores y receptores.

Para afianzar el propio enfoque que vincula gestión y comunicación, se encontró oportuna y relevante la aportación y referencia de la compilación de la UNESCO (2009) *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*.

Con todo fue posible contar con un andamiaje para definir categorías, variables e indicadores que más tarde se recuperaron en el diseño de los instrumentos de investigación.

El capítulo que da cuenta de la metodología para la obtención de información, expresa, en primera instancia, la intención y necesidad de superar esquemas de medición y control para proponer un camino en el que sea posible transitar por la ruta descripción-interpretación-transformación. Se atendió para ello el campo y la naturaleza del objeto de estudio de esta tesis (signos, significados y construcción de sentido), así como los alcances que pretende.

El reconocimiento de significados y sentidos en este trabajo, implicó una extensa tarea de descripción, pero también acciones del propio pensamiento y la subjetividad para vincular las expresiones de los participantes, miembros del CEJH con signos de identidad, formas duraderas de ser valorar y otras nociones y prácticas en el quehacer de la escuela.

Se concretó primero la vía de la identificación-descripción, luego la de interpretación-comprensión de signos, en discurso y prácticas a partir de una fuente: el texto del discurso de difusión del proyecto educativo del CEJH; este texto que se difunde al primer contacto con los adultos, especialmente padres y madres de familia, interesados en conocer la propuesta de la escuela.

En este capítulo se integró el análisis del esquema de categorías y variables que generaron las líneas para el diseño de los instrumentos de indagación como el cuestionario, las guías de entrevista y registro en dinámicas de grupo focal y diario de campo.

El IV capítulo, en el que se reportan los resultados de la indagación, muestra un entretendido de expresiones que retaron las capacidades de análisis, síntesis y concreción. El modelo de análisis y explicación propuesto, integró en dos ejes, la lógica del proceso comunicativo mediado y la ruta para el hallazgo de sentidos convergentes y divergentes, en relación con el discurso de difusión del proyecto del CEJH y el macrodiscurso que incluye las actividades, actuaciones y pronunciamientos en el quehacer escolar.

Esta experiencia investigativa apunta a un proceso que todavía puede ser perfeccionado y no deja de provocar reflexiones, para ponderar en la discusión: qué aporta el análisis de la resignificación de signos relevantes de un proyecto educativo por parte de los diferentes actores del centro escolar; qué aporta vislumbrar de manera interdependiente y en construcción de sentido las tareas de educar, gestionar y comunicar.

En retrospectiva y en perspectiva, el balance respecto a este trabajo académico, deja ver otras oportunidades y retos en la búsqueda de respuestas sobre la conveniente articulación entre gestión y comunicación. Se espera que esta tesis aporte al debate en este campo que aún es considerado emergente y que además sea una contribución para la mejora del propio quehacer como profesional del campo educativo.

## I.2 Problema

*Escuela constructivista o metodología constructivista*, son signos que aparecen en un gran número de discursos de proyectos educativos de escuelas privadas, aquí en las Ciudad de Querétaro y sus zonas conurbadas.

Estos discursos se difunden en distintos medios, incluyendo las referencias que, de boca en boca, de familia en familia se van expresando y comunicando, a partir de sus propias vivencias y experiencias, como miembros de cierta organización escolar.

Así entonces, el discurso de un proyecto educativo no es un discurso unívoco, porque está sujeto a la resignificación en el lugar de la recepción, especialmente de los diferentes actores del centro escolar. Ellos reconstruyen signos, significaos y sentidos al poner en juego sus propios signos de identidad, experiencias y relatos construidos en el mismo ámbito de la escuela y en otros ámbitos de actuación, fuera de ella.

El enfoque de las mediaciones en la comunicación, permite abordar esta complejidad y confrontar ciertas problemáticas que se derivan de ello. Con esta perspectiva este trabajo pretende reconocer los signos de identidad y otros relatos construidos en la expresión y la actuación de los diferentes miembros de la escuela, para entender la resignificación de los signos relevantes de un proyecto educativo. El propósito es entender:

Cómo se asume, se trabaja y se resuelven las tensiones que se generan por divergencias de sentido que, después de todo, se traducen en la faltas de claridad entre las diferentes dimensiones de la gestión y la educación (pedagógica, política, social, psicológica, didáctica)

Cómo se compromete el trabajo coordinado del proyecto al no reconocer las diferentes construcciones de sentido manifiestas en expresión y actuación de maestros, directores, personal administrativo, padres de familia, niños y niñas.

Cómo se compromete la pertinencia y la asertividad de un proyecto educativo particular para lograr sus fines, desde lo que acontece al interior de la escuela y lo que se proyecta de ella.

. Un proyecto educativo basado en la metodología constructivista con el que se identifica el Centro Educativo Jardines de la Hacienda, presenta además, otras particularidades:

Destaca en su discurso no sólo el signo del *constructivismo* como el modelo de intervención para lograr sus propósitos educativos en la noción de formación y desarrollo de la persona. También destaca el signo *comunidad educativa* con distintas connotaciones.

El reconocimiento de sentidos convergentes y divergentes, en discurso y prácticas, respecto a estos signos, implicó describir situaciones y aproximarse a la distinción puntual de lo que es la intervención pedagógica, psicológica o didáctica. Implicó describir situaciones y preguntarse qué es propio de la metodología constructivista y qué de otras corrientes educativas; cómo interviene del maestro pedagogo y del maestro psicólogo. Qué tiene que definir con claridad la dirección en su noción de corresponsabilidad en las tareas educativas y la resolución de conflictos. Así mismo, implicó señalar que hay estilos de conducción y organización que no contribuyen a la integración y vivencia de la *comunidad* del CEJH, ni a la articulación clara, congruente y armónica entre sus intereses y sus fines trascendentes, los medios y las prácticas orientadas al logro de lo que da razón de ser su proyecto educativo.

El Centro Educativo Jardines de la Hacienda (CEJH) es una escuela de nivel preescolar y primaria. Se ubica en la Colonia Jardines de la Hacienda, dentro del municipio de Santiago de Querétaro, ciudad capital del estado.

El CEJH nació hace 15 años con un proyecto educativo que, para entonces, planteó ofrecer una propuesta sobre la base del modelo constructivista. Las emprendedoras del proyecto - seis egresadas de la especialidad de aprendizajes escolares de la Universidad Autónoma de Querétaro- definieron su idea de inicio como "un proyecto que ofreciera una manera diferente de vivir la escuela y aprender, como alternativa a los modelos que favorecen la memoria y la repetición en los procesos de aprendizaje y el rol del maestro como transmisor y dictador del conocimiento".

Desde entonces se propusieron darle sustento y viabilidad a una escuela de nivel primaria y preescolar con la base de:

- Una matrícula constante no mayor a 150 niños con un grupo por grado
- Una plantilla de maestras titulares comprometidas con el constructivismo. Con una formación no precisamente normalista, es decir, con una carrera afín al campo educativo (pedagogía o psicología), aunque sí con el requisito de contar con una especialidad en área relacionada con la formación escolar.
- Una comunidad educativa que genere; tanto para los niños(as) como para los adultos que participan en ella, experiencias de aprendizaje, formación y crecimiento personal y grupal.

A continuación el discurso textual:

*Es una propuesta constructivista que atiende las necesidades que presentamos los seres humanos en lo individual y en lo social que integra conocimientos significativos desarrollando en los niños y niñas sus capacidades de análisis, reflexión y construcción en forma individual y a través del trabajo en equipo.*

- *Nuestro objetivo está centrado en apoyar el desarrollo de:*
    - . *Las capacidades de los niños y niñas que forman parte de nuestra comunidad en las distintas áreas que forman parte de su persona. En este sentido apoyamos el desarrollo de: Su inteligencia potenciando las distintas habilidades del pensamiento. Sus afectos y relaciones con su entorno social.*
    - . *Valores universales que nos permitan favorecer en ellos el sentido de comunidad y compañerismo, reconociendo el potencial de cada uno en particular.*
  - *Nuestra metodología se concreta en el diseño, creación y realización de actividades, proyectos y eventos que promueven la participación activa de los niños y niñas con la guía de maestros y maestras encargados de:*
    - . *Generar condiciones comunicativas que favorezcan la socialización y atender las capacidades y los procesos de los niños y niñas en forma individual y grupal*
    - . *Promover y motivar la indagación para la construcción de estrategias de estudio.*
    - . *Orientar la construcción de conocimientos, saberes y valores de manera significativa.*
  - *Nuestras áreas de formación se orientan al desarrollo integral y armónico de las capacidades de los niños y niñas de nuestra comunidad a través de ...*
    - (Área académica). Actividades cotidianas, proyectos y eventos*
    - (Área socioafectiva) Actividades y eventos de convivencia en ambientes de seguridad emocional y afectiva con espacios y momentos para la reflexión de problemas, valores y formas de organización y convivencia.*
    - (Área artística) Música, danza, teatro, artes plásticas*
    - (Área deportiva) Atletismo, deporte en conjunto (futbol o básquet bol), natación*
  - *La creación de ambientes estimulantes para desarrollar la conciencia y sensibilidad hacia el entorno.*
    - *El desarrollo de sus facultades de apreciación, expresión y ejecución en las áreas artísticas y de cultura deportiva.*
    - *Los proyectos extraescolares que integran distintos aspectos formativos y de integración de la comunidad escolar*
    - *Tenemos una propuesta de desarrollo en comunidad que promueve, para todos los que participamos en este proyecto experiencias de aprendizaje, integración y crecimiento personal y grupal*
    - *Nuestra comunidad educativa cuenta con oportunidades para la integración y la vivencia armónica y congruente del proyecto que compartimos alumnos, maestros, personal administrativo y dirección.*
- (Discurso textual contenido en presentación ppt para difusión e informes del proyecto. 2008-2012)

El ideario del CEJH configura un discurso con una serie de enunciados que:

- Describen y caracterizan el constructivismo como método de formación y como signo central de identificación de la escuela.

- Refieren formas de organización, trabajo y convivencia para llevar a cabo las actividades y fines del proyecto. Entre ellos se apuntan:

- . Medios y escenarios para el desarrollo de las actividades
- . Propósitos de vinculación de la escuela con el entorno social
- . Propósitos de integración y desarrollo en comunidad
- . Planes y medios para la comunicación y la participación

Así es como el discurso apunta líneas de práctica y pronunciamientos que a lo largo de la vivencia cotidiana de la escuela configuran un *macrodiscurso*. En él se recrea el ideario y se pone en diferentes escenarios que propician la resignificación por parte de los diferentes actores de la escuela.

Respecto a la aplicación y la vivencia del constructivismo como línea de formación, así como a la integración y desarrollo de la comunidad educativa del CEJH, se reconoce el reto constante de *la vivencia armónica y congruente del proyecto que compartimos la dirección, el personal de la escuela, niños y niñas, padres y madres de familia*. Sin duda, un reto que se ha reconfigurado a 15 años de distancia y del contexto que en ese tiempo fue reconocido por sus fundadoras.

Las demandas y críticas del entorno a la institución escolar; al mismo CEJH ¿serán las mismas antes referidas? ¿las mismas pero más complejas? Respecto a la misma familia como institución social se reconocen cambios que también han puesto en cuestión el papel de la escuela en la formación de las nuevas generaciones.

Además de los retos del quehacer cotidiano y extraordinario del CEJH, también se reconocen tensiones y conflictos que comprometen las intenciones de su ideario, con sus fines e intereses.

La aproximación a los retos y las tensiones, desde lo que esta tesis plantea, parte del supuesto de significados divergentes en torno al constructivismo y a la noción de comunidad como signos relevantes del discurso del proyecto del CEJH. Lo que en principio se advierte es:

- Falta de participación en las actividades de formación, convivencia e integración.

- Falta de coordinación, interdependencia, armonía y congruencia en y entre las tareas de educar, gestionar y comunicar

El ideario del CEJH se propone integrar una comunidad educativa que amplíe las posibilidades de formación de la persona más allá de las tareas que se orientan a los niños y las niñas, en el tiempo y espacio de las actividades escolares. En el recuento de actividades y eventos con propósitos de formación, integración y convivencia que convocan a todos los miembros del CEJH, hay una constante de participación de 10 a 15%. El cuadro 1 muestra una relación de actividades que convocan a toda la comunidad, o bien a los adultos, con fines de *promover experiencias de aprendizaje, convivencia y crecimiento personal y grupal*. Es notable la ausencia de las maestras en estos eventos, incluyendo algunas sesiones de la *escuela para padres*, en los que se procura precisamente construir ideas y experiencias en común para favorecer las formas de intervención en la formación de los niños y niñas.

Otra actividad relevante en el CEJH son los talleres de español y matemáticas. La dirección establece como propósito que los padres y madres de familia tengan conocimiento de los contenidos y objetivos del grado, así como que cuenten con herramientas de acompañamiento y apoyo a sus hijos(as) en las actividades extraescolares, siguiendo y no contradiciendo la misma línea constructivista con la que aprenden durante el día en la escuela.

La presencia de 2 o 3, máximo 10, padres de familia por grado en estos talleres, da cuenta de situaciones por atender, no sólo señalando el lugar de los padres y madres de familia; también reconociendo lo que desde el lugar de la convocatoria, de la gestión y la comunicación se construye para esperar un cambio favorable en vías de la acción coordinada; en este caso, entre la maestra y los padres y madres de familia.

El trinomio educación-gestión-comunicación se plantea en esta tesis como un enfoque que pretende establecer ciertas coordenadas para develar la resignificación de los signos del ideario del CEJH, así como para establecer puntos de referencia en

la descripción del problema, que están en el fondo de las señales de falta de participación, de armonía y congruencia, por parte de los actores del CEJH.

El CEJH establece en su proyecto la vivencia de una escuela activa-constructivista con la finalidad de formar personas reflexivas, críticas, participativas...para *aprender a ser, aprender a convivir y aprender a habitar el mundo*.

En su sentido de *educar*, se contemplan aquellos fines trascendentes y la vía a través de una metodología que pretende articular el desarrollo académico con el desarrollo psicológico individual, en sus esferas intelectual, socio-afectiva y emocional, y con el desarrollo social-comunitario.

Un punto de tensión considerable se identifica cuando las tareas educativas con estos fines y vías se centran y concentran en el niño(a), bajo la acción muchas veces insular de la maestra de grupo. La mayoría de las maestras establecen, desde su tiempo y espacio, acciones didáctico-pedagógicas que comunican a los padres y madres de familia de manera muy acotada. A manera de reporte cuando se trata de presentar un proyecto de grupo o cuando ocurren incidentes en casos particulares.

La mayoría de los padres y madres de familia no cuentan referentes suficientes que les permitan reconocer las diferentes dimensiones en las que opera el constructivismo. Carecen de elementos suficientes establecer diálogos más productivos con la maestra de grupo y la dirección; para definir sus posibilidades de intervención y de acción coordinada.

Muchas de las tensiones y conflictos que llevan a los padres y madres de familia, a decidir cambiar a su hijo(a) de escuela, resultan de la confrontación de expectativas, sobre todo cuando están de por medio dificultades de conducta y/o aprendizaje. Los padres y madres de familia esperan resultados de la escuela. Mientras que la dirección, espera resultados de la prescripción de que la familia implemente cambios a partir de la orientación y la intervención de un especialista (psicólogo, neurólogo, o algún otro profesional). Esta expectativa de la dirección pone en escena una tercera figura participante que, por cierto, no cuenta tampoco con las referencias suficientes acerca del proyecto de la escuela. No cuenta con ellas porque la dirección otorga libertad de que los padres y madres de familia elijan el especialista que consideren conveniente. No hay una orientación precisa que por

política definida recomiende incluso una especialidad o línea de tratamiento mejor que otra. Algunos padres y madres de familia se orientan por recomendaciones o referencias de otros padres que tienen a sus hijos(as) en escuelas con una orientación divergente a lo que el propio CEJH propone.

Existe una tradición general por concebir de manera independiente las tareas educativas, de las tareas de gestión, en tanto que se asocia a la gestión con tareas de organización, administración y control, sobre los medios y recursos de la escuela, y de los que se ocupa el personal administrativo.

En el CEJH parte de las dificultades y tensiones al respecto, resultan en buena medida de consideraciones como las siguientes, que hacen las propias maestras y la dirección:

- A las maestras, sólo les tocan las tareas didáctico-pedagógicas
- La dirección es la que determina las actividades que convocan a toda la escuela
- El área administrativa no tiene porqué enterarse de decisiones de tipo académico.
- Los padres y madres de familia no tienen porqué enterarse de toda la planeación de los proyectos escolares

El punto en cuestión surge en cuanto a qué tanto esta visión se reproduce y prevalece, con sus contradicciones y falta de resultados positivos desde las mismas formas de organización, conducción y desempeño cotidiano. Desde que se conceden pocas oportunidades en tiempo y espacio para la reflexión, la discusión y la construcción colectiva -sobre todo entre el personal de la dirección, administrativo y las maestras-. A reserva de ciertos tiempos limitados durante los períodos de capacitación entre un ciclo escolar y otro, y en las reuniones de maestros sólo determinadas por la dirección de manera esporádica. Es posible reconocer los límites que ha generado la falta de tiempos y espacios asignados-concedidos-apropiados por parte del personal de la escuela para discutir sobre su quehacer. Tales límites se ilustran en la percepción expresada por las mismas maestras y por algunos padres de familia de que "una maestra trabaja un proyecto escolar de manera muy diferente a otra". "Una maestra conduce una junta de grupo de manera muy diferente a la otra".

En otras circunstancias se refleja esta falta de diálogo en las acciones que se aplican para apoyar a un niño o niña con ciertas dificultades de aprendizaje, académicas o socio-afectivas.

Los temas del diálogo pueden ser diversos: desde los contenidos de formación, los procesos y procedimientos para el logro de los objetivos del proyecto, el cauce de iniciativas personales y de grupo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Para el propio desarrollo de la organización del CEJH, el aprendizaje colectivo e individual, la expansión de capacidades .

Se puede entender que, desde la visión que anteriormente se describe, no puede haber procesos acabados, sin embargo, en el caso del CEJH hay un número significativo de funciones, tareas y procesos pendientes por definir en el quién, cómo, cuándo, para qué.

Son recurrentes crisis individuales y colectivas entre maestros y administrativos, por ejemplo, en actividades que demandan mayor coordinación de medios, escenarios, recursos. Justamente al requerirse la adecuada articulación entre las áreas didáctico-pedagógicas y administrativa. Los planes y acciones de la maestra de grupo en una presentación de proyecto escolar ante padres y madres de familia, deben ser comunicados con cierta anticipación a los auxiliares administrativos que disponen el escenario y ciertos recursos. Si bien la clave en un momento dado es la anticipación, también es cierto que hay otros elementos necesarios de comunicar.

Las crisis en la gestión no sólo generan experiencias no gratas para la persona a la que se le señala en su actuación; también afectan su autoestima. La comunicación entonces se manifiesta como otra dimensión significativa de la gestión educativa; otra dimensión del proyecto educativo.

En el caso de esta tesis y en referencia al proyecto del CEJH, la comunicación se contempla como medio, como fin y como competencia:

1. En el mismo propósito de configurar enunciados y un discurso que materializa, en cierta forma, ideas, intenciones, fines e intereses... respecto a la propuesta institucional de formación de personas, quehacer y vivencia de la escuela.

El medio es el discurso y el fin es la caracterización y difusión de una serie de signos (conceptos y nociones) con los que pretende identificarse como un proyecto alternativo.

2. En las tareas, funciones y prácticas específicas de este quehacer cotidiano y extraordinario para formar, informar, convocar, vincular, optando por ciertos medios, escenarios y estrategias. Construyendo conocimientos y habilidades para lograr ciertos propósitos, construyendo estilos y formas de vinculación.

Respecto a las tareas educativas, de gestión y de comunicación, prevalece en la comunidad del CEJH una cultura limitativa que reproduce esquemas:

- Fragmentarios. Cuando maestros, padres y madres de familia, personal administrativo o de dirección atribuyen responsabilidades determinantes, sin atender una visión más sistémica del trinomio educar, gestionar, comunicar, de los aspectos del desarrollo de los individuos y del desarrollo en comunidad; por ejemplo, ¿Siempre que falla la logística de un evento le corresponde al área administrativa?

- Verticales. Cuando la toma de decisiones es unilateral y se le atribuye más por poder y autoridad que por iniciativa. Es decir, cuando no se genera un clima de responsabilidades compartidas. ¿Será siempre la dirección la que defina cómo, cuándo, para qué... de los talleres de español y matemáticas para los padres y madres de familia?

En todos los ámbitos de competencia de la organización del CEJH (dirección, maestros, personal administrativo, padres y madres de familia) se señalan tensiones y problemas por áreas o por responsabilidades asignadas desde la dirección cuando, por ejemplo, las maestras también tienen dentro de sus tareas, prácticas y competencias comunicativas que indagar y reconstruir. Cuando en las tareas de formación de los niños(as), en el tiempo y espacio de la escuela, intervienen de manera directa o indirecta 4 actores; los niños(as), las maestras, los padres y madres de familia, y la dirección de la escuela.

La vivencia congruente y armónica, implica superar las tensiones de la gestión reactiva para pensar en una gestión asertiva ante necesidades, críticas y demandas, generadas desde el interior de la organización escolar y en el entorno de la escuela.

En relación con esta perspectiva, cabe señalar el asunto de los talleres de español y matemáticas que la dirección dispuso como parte del programa de *escuela para padres*.

Anteriormente, estos talleres se ofrecían a los padres y madres de familia con un costo adicional a los gastos de inscripción, colegiatura y materiales, como una opción para conocer más acerca de la metodología constructivista que se aplica en la didáctica de estas materias. La respuesta a la convocatoria por parte de los padres y madres de familia fue en disminución en el transcurso de los ciclos escolares hasta que la dirección decidió cancelar esta actividad.

¿Qué significó en ese momento la falta de respuesta de los padres y madres de familia a esa convocatoria? ¿Cuál fue la lectura de la dirección; de los maestros, de los propios padres de familia?

Tiempo después la dirección dispuso reanudar estos talleres. Por una parte replantea algunas consideraciones y propósitos y por otra reproduce esquemas de gestión. Ahora no sólo tienen un propósito formativo e informativo; también tienen un propósito de difusión y proyección del CEJH. La expectativa es que los padres y madres de familia reafirmen su elección y a la vez la recomienden a otros como opción educativa.

Los talleres de español y matemáticas para padres y madres de familia son una expresión significativa del proyecto del CEJH en los que el *constructivismo* y la noción de *comunidad educativa* adquieren especial sentido.

Convocan bajo un propósito, la participación de todos los actores de la escuela e implican un importante despliegue de recursos y competencias.

El formato de los talleres incluye:

- La preproducción y producción de videos con evidencias de la aplicación del método con los niños y niñas de cada grupo.
- La producción de presentaciones audiovisuales por parte de las maestras
- La disposición de medios y escenarios por parte de área de apoyo encargada
- La disposición de materiales para las actividades por parte de los padres de familia participantes, en el momento del taller.

La gestión reactiva en torno a esta actividad opera en diferentes momentos y sentidos. Los resultados diversos en los diferentes procesos y productos son evidencia de carencias y asimetrías en la comunicación y la información a cerca de los criterios, los fines y los intereses presentes en esta actividad.

De la gestión reactiva surgen igualmente expresiones de inconformidad, desconfianza; especialmente en el lugar de la dirección, de los maestros, el personal administrativo.

De ahí que se reconoce la importancia de una gestión asertiva que articule los procesos educativos y de comunicación de forma consciente, clara y congruente, dejando menos margen para la ansiedad y la desconfianza que en última instancia hace preguntarse si lo que se hace; en lo individual y en lo colectivo, se está haciendo bien. Si responde a las necesidades de las personas a quien se dirige y por eso puede contar con una respuesta favorable y reconocimiento. Un reconocimiento que permita para seguir confiando también en la viabilidad y las posibilidades de proyecto.

El *constructivismo y la vivencia de la comunidad educativa* son signos referenciales de la cultura que es posible construir, y no sólo limitar a tiempos y espacios específicos, como el aula o ciertas actividades, en la base del trinomio referido y en el marco del ideario que se propone. Por ejemplo, construir colectiva e individualmente:

¿Qué significado tiene para un maestro, un niño o niña, un padre de familia o un auxiliar administrativo del CEJH el *constructivismo o la idea de comunidad*?

Develar los diferentes significados y sentidos de los principales signos del proyecto del CEJH es:

- Reconocer que el discurso y el conjunto de pronunciamientos y prácticas que se derivan de su ideario, no se determinan sólo en el lugar de quien o quienes producen o generan la propuesta.

Los procesos comunicativos presentes en las tareas de educación y gestión no son lineales ni directos. Se trata de procesos en los que tienen lugar reconstrucciones simbólicas que los diferentes actores de la escuela (maestros, padres y madres de familia, niños, personal administrativo) ponen en juego, en el marco de sus propias formas duraderas de valorar. De aquí la perspectiva de la

*comunicación mediada*, como paradigma que recupera los signos del discurso y su interpretación.

Hay situaciones que pueden dimensionarse de una manera al reconocerse en casos individuales, y de otra manera muy distinta, al reconocerse en grupos o ámbitos de competencia dentro de la organización escolar. De ahí la referencia a la dirección, el personal administrativo, los maestros, los niños y niñas, los padres y madres de familia. Sus diferentes formas de actuación, en y más allá de la escuela, van configurando signos de identidad, formas de valorar y prácticas que inciden en la forma como se apropian los signos relevantes del proyecto educativo y, a su vez, en el quehacer y vivencia del centro escolar.

Es posible reconocer un estado o circunstancia que se puede modelar y describir articulando: la armonía con las prácticas (educativas, organizacionales y comunicativas) y la congruencia con los propósitos de difusión e identificación del proyecto dentro y fuera del Centro educativo.

La armonía, es un término que refiere adecuadas proporciones y relaciones. En el caso de las organizaciones, aplicaría tanto a las prácticas como a las relaciones entre las personas que las realizan.

La congruencia por su parte refiere también a una relación entre ideas o pensamiento y expresión donde no se manifiestan contradicciones.

Como parte de este modelo, se colocaría la relación entre los fines e intereses. Ocupando un lugar superior como elementos que dan razón y viabilidad al proyecto.

En la base, los conceptos *educar-gestionar-comunicar* en tanto:

- Definen la cultura y orientan el quehacer y vivencia de la escuela
- Configuran referentes mediadores para la resignificación de los signos del proyecto.

La identificación de los distintos miembros de la comunidad a través de su propia lectura del discurso del proyecto educativo, pretende hacer evidentes intereses, saberes, intenciones, formas de ser y valorar. Estas expresiones de identidad develan también elementos de pertenencia, de socialización, de incorporación, de empatía y vinculación que, en última instancia, se manifiestan en

distintos momentos de la experiencia escolar: la elección del proyecto, las respuestas a las convocatorias, la vivencia cotidiana.

Las evidencias de la indagación en términos de signo-significado y sentido- se abordaron, mediante un proceso de descripción, que permitió a su vez apuntar, a través de un proceso hermenéutico, a las formas de construcción simbólica y apropiación. Formas que en su momento pueden ser consideradas para la propuesta de mejoras en la articulación de la comunicación y la gestión del CEJH.

La finalidad de esta tesis fue:

Exponer la relación entre gestión y comunicación en el ámbito escolar, como procesos de intercambio que se configuran con el referente de los fines e intereses del proyecto pedagógico, y se re-configuran con la significación que realizan los participantes de la escuela, en el marco de sus propias construcciones simbólicas.

En el sentido que propone la noción de comunidad educativa y el constructivismo como modelo de enseñanza-aprendizaje, resulta relevante atender los signos de identidad de quienes participan en la organización escolar. ¿Acaso la gestión y comunicación son comprendidas también, como procesos de intercambio, de participación activa, dialógica, crítica, propositiva, que promueve el constructivismo y la idea de desarrollo en comunidad? ¿qué tanto se comprometen -en los encuentros y los desencuentros de sentido- las posibilidades para construir experiencias de hacer y vivir una escuela dialógica, coordinada, integradora y vinculante con la realidad que prevalece en nuestro entorno? ¿qué tanto se comprometen las posibilidades? al atender los signos de identidad en relación con las necesidades de preparación para el futuro, cambio o transformación que sus miembros reconocen.

La recuperación de expresiones de identidad de los diferentes actores del CEJH podrían revelar o reorientar prácticas como:

- Las tareas de difusión de su propio proyecto educativo y el compromiso que se asume como comunidad ante la convicción de lo que aporta el constructivismo a la tarea pedagógica de nuestro tiempo.

- La articulación de los procesos comunicativos a los procesos de gestión y educación.

Como hipótesis esta tesis plantea que:

1. Las tensiones en la vivencia armónica y congruente del proyecto del CEJH surgen de nociones y prácticas divergentes de gestión y comunicación que no permiten construir significados y sentidos compartidos, así como una relación clara y favorable entre los medios, fines trascendentes e intereses que el proyecto se propone.
2. La configuración del discurso del proyecto de difusión del CEJH privilegia el sentido del constructivismo como método didáctico, de intervención y formación, sin hacer explícitos sus fines pedagógicos, así como el sentido del propósito de integrar y desarrollar una comunidad educativa.
3. El macrodiscurso del CEJH constituye una resignificación del discurso de difusión de su proyecto educativo por parte de los diferentes actores de la escuela. Este macrodiscurso refiere no sólo a tensiones de sentido y prácticas, sino también a tensiones en la relación entre educar, gestionar y comunicar; los fines y los intereses que dan razón de ser al proyecto.

Como objetivos:

1. Explicar, desde la perspectiva comunicativa de las mediaciones, las resignificaciones de los signos relevantes del discurso de difusión del CEJH, describiendo su configuración, así como los signos de identidad y otros relatos que intervienen en la reconstrucción de sentido.
2. A partir de la descripción de la configuración de discurso de difusión, descubrir el sentido que se otorga al constructivismo y a la noción de comunidad educativa en relación con las diferentes dimensiones de la gestión educativa.
3. Describir las nociones y prácticas recurrentes en el macrodiscurso del CEJH y su relación convergente-divergente con el sentido de los signos relevantes que propone su discurso de difusión, a fin de explicar las tensiones en el trinomio educar, gestionar y comunicar; los medios y los fines dan razón de ser al proyecto y apuntar elementos que contribuyan a mejores formas de gestión y comunicación en la escuela.

### 1.3 Antecedentes

La búsqueda de antecedentes, respecto al planteamiento de esta tesis, tuvo como punto de partida la articulación del trinomio *educación-gestión-comunicación*. Abordar la indagación por cada concepto de manera independiente, no sólo amplía, diversifica y ofrece una tarea mucho más exhaustiva. Además, aleja de la intención de encontrar elementos que aporten a la reflexión y la discusión sobre cómo estos procesos pueden ser interdependientes o con interferencias y consecuencias en la relación de fines e intereses, la armonía y la congruencia, así como en la acción coordinada, entre los diferentes actores de la escuela.

Desde las primeras indagaciones en los documentos que seleccioné, la asociación *educación-gestión* se encontró acotada e identificada con la categoría de *gestión escolar*, denotando el campo formal de los procesos administrativos, pedagógicos, sociales, políticos, organizacionales, con fines educativos dentro del ámbito de la escuela. Sobre la base de estos diferentes procesos de *gestión escolar* me propuse orientar la búsqueda a estudios que articularan las nociones de identidad, proyecto educativo, constructivismo y especialmente el concepto de comunicación como proceso de intercambio y reconstrucción simbólica. El concepto de constructivismo se propone como cauce final por ser el modelo didáctico-pedagógico del CEJH. De su propuesta teórico-metodológica se derivan signos y significados que son materia de resignificación por parte de los diferentes actores de la escuela en relación con sus marcos de identidad.

A continuación, se describen los resultados de búsqueda que permiten reconocer antecedentes, puntos de distancia y convergencia con el planteamiento de esta tesis. Hasta este momento, la mayoría de las fuentes consultadas (tesis de grado y artículos) tienen su soporte en bases de datos electrónicas que aportaron la mayoría de los documentos: *La biblioteca digital de la organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*, REDALYC a través del enlace de *Universia* y el compendio de *Perfiles educativos del IISUE de la UNAM*.

Los índices de estas bases de datos que atienden los conceptos antes mencionados, permitieron acceso a alrededor de 200 documentos de los cuales se seleccionaron cerca de 6 trabajos como antecedente significativo para reconocer:

- La recurrencia de la relación gestión escolar-comunicación como planteamiento base de los estudios en el campo.
- La relevancia y pertinencia de enfocar la relación gestión-comunicación con la perspectiva del modelo comunicativo de las mediaciones y la resignificación, para trascender el modelo de los impactos como procesos determinados por el diseño de estrategias, medios y escenarios.
- La concreción del planteamiento de esta tesis y sus alcances al integrar en la relación educación-gestión-comunicación, el análisis de la resignificación de los signos relevantes del discurso y prácticas a cargo de los diferentes actores de la escuela.

Todo esto, en el marco del proyecto pedagógico de una institución en particular, el CEJH.

La revisión más detallada de los documentos seleccionados permite reconocer, en primera instancia, que el concepto de *gestión* asociado a los procesos de la escuela es relativamente reciente. El comienzo del auge de los estudios sobre gestión escolar, se ubica en los años 70, cuando se reconoció también la intención sistemática de las políticas de Estado para vigilar recursos y formas de administración en el sector educativo. Entonces, para investigadores y ejecutores de la gestión escolar, resultó conveniente transferir, como marco de interpretación y de acción, las nociones prácticas y teóricas del desarrollo organizacional y otras ciencias administrativas que se aplicaban al ámbito de la empresa y la industria.

En un estudio aplicado al sistema educativo argentino, la autora Ingrid Sverdlik (2006) reconoció en los estudios de los años 70 no sólo la transferencia de prácticas organizacionales y gestión de la empresa al centro escolar; también el tránsito a la racionalidad del neoliberalismo que sustentó en su momento las reformas educativas en este país sudamericano. Al respecto Sverdlick (2006) destacó cómo se fue promoviendo en las escuelas la analogía a otras organizaciones

empresariales y burocráticas, sobre todo por su “capacidad operativa para responder con eficacia y eficiencia a los requerimientos locales y globales”.

Otro valor ideal para el logro de metas de calidad con el enfoque de gestión económico administrativo es el llamado *estilo gerencial*. La misma autora Ingrid Sverdlik (2006) refiere al diseño de la figura del director como “el gerente privilegiado para la toma de decisiones orientadas a la eficacia”. Este diseño confronta, según la autora, los objetivos pedagógicos del centro escolar con las pautas de “hacer más con menos”.

Siguiendo con la revisión en la línea del tiempo de los estudios de gestión escolar, se identifica a los años 80 como la década en la que comenzaron a tratarse otras vertientes que gradualmente fueron configurando las particularidades de este ámbito. Una de ellas, como lo refirió Ana Sofía Ben (2005), continúa con la línea eficientista, aunque con la novedad del término de *educación de calidad*. Este término se relaciona más bien con *estilos organizacionales que impactan en las prácticas pedagógicas*. Para este momento comienza a atenderse la visión de la armonización de los fines con los intereses y entonces adquiere sentido el análisis de cómo se concretan los compromisos de las instituciones educativas a partir de ciertos estilos de operar la gestión escolar.

No obstante estas primeras búsquedas de armonización entre fines e intereses, prevalece el significado de la calidad como valor orientador de las prácticas administrativas y todavía queda distante la consideración de *interdependencia y acción coordinada* entre los asuntos administrativos y pedagógicos.

Hasta finales de la década de los 90 y principios de la siguiente década, se articularon a los estudios de gestión escolar nociones de la comunicación sobre todo desde el punto de vista de los procesos interactivos o, como lo define Eduardo Terrén (2004) la atención no se dirige a la estructura organizacional, sino a la red de interacciones como posibilidad para el cambio promovido desde interior y hacia el entorno de la escuela. En este caso, el enfoque comunicativo se vincula, además, con otro enfoque que agrega novedad a la mayoría de los estudios contemporáneos sobre gestión escolar: el de la *micropolítica* o prácticas de gobierno (Beas 2006).

Otra visión, diferente a la del análisis y diseño de estrategias de organización y gobierno, es aquella que recupera una dimensión sociológica (Blanco 2007). Esta propuesta por cierto, aplica un modelo de análisis de las estructuras sociales y de poder que inciden en el logro de los compromisos de la escuela como institución. Trabajos sobre racismo, exclusión, rezago educativo; se convirtieron en temáticas propias de esta línea que tiende a proponer estrategias de inclusión y participación desde la gestión escolar en las esferas de lo cotidiano y en atención no sólo de los funcionarios, sino de todos los actores del centro escolar.

De esta línea sociológica se derivan estudios de gestión y comunicación en el ámbito escolar que recuperan aspectos de contexto cultural, identidad y comunidad.

Al respecto, se han generado planteamientos como los de Eduardo Terrén (2004) que ponen de relieve la tendencia de los centros escolares para configurarse como *organizaciones-comunidad* porque “no sólo están dotadas de objetivos sino también de un proyecto.”

Para Terrén, el cumplimiento de objetivos asociado a la noción de “organización” se basa en el desarrollo de destrezas, o el logro de intereses, mientras que el logro de un proyecto comunitario está asociado a compromisos que confieren identidad y pertenencia. En la articulación compromiso-identidad-pertenencia se destaca la idea de *la cultura de la organización* en sus prácticas y en sus discursos. Se ubica entonces el valor de la comunicación como manifestación de la cultura organizacional propia de cada escuela en tanto se le atiende como posibilidad para la expresión de expectativas, valores, negociaciones, etc.

Eduardo Terrén (2004) destaca en su planteamiento la noción de “opinión pública” como base y contenidos de los intercambios entre los miembros de la escuela y le atribuye un valor importante como *factor de identidad*, pero también de cambio y de “reculturización”. Se reconoce así la comunicación como proceso que devela signos y significados, expectativas y actitudes de los miembros del centro escolar propios de su identidad cultural y situación dentro y fuera de la organización.

El estudio de Ingrid Sverdlick (2006) continúa siendo un interesante antecedente. No declara explícitamente la intención de articular estudios de gestión escolar con el campo de la comunicación, pero, implícitamente, expone la importancia

de reconocer cómo es que, en los procesos de gestión escolar está presente la construcción simbólica y la resignificación que impacta en la identidad de los proyectos educativos. A la vez, esta construcción simbólica, señaló la autora respecto a la particularidad de su estudio, está mediada por la situación y el contexto de una reforma educativa alineada con la racionalidad eficientista del neoliberalismo, así como por la situación e identidad del director y el funcionario de la escuela.

La reconstrucción simbólica a la que refirió Sverdlick está ilustrada con un fragmento del texto del proyecto educativo de una escuela primaria en Buenos Aires. En este texto y en el mismo discurso de la directora se sustituyen una serie de términos, que para el momento resultan más alineados con las reformas de corte neoliberal en el sistema educativo. Se destacan así los cambios de enunciación por ejemplo de un “aprender haciendo” por “egresar con competencias necesarias”.

Sverdlick enfocó su indagación y argumentos al papel del director y los funcionarios de escuela como el núcleo articulador de los procesos de gestión y por eso mismo concentra su análisis en el discurso del proyecto y el discurso del director.

En otro estudio, de la autora Teresa Bardisa (1997), existen argumentos que llaman la atención por su enfoque francamente crítico respecto a cómo se concibe la organización y las prácticas de gestión de los centros escolares. Teresa Bardisa refirió a *la organización* de manera genérica, por cierto, como un “artefacto cultural que depende del significado y de las intenciones de las personas que están dentro de ellas”. Asimismo retomó el asunto de los procesos de gestión escolar desde el enfoque de la organización y las interacciones, señalando, no a las interacciones sino las “ausencias de participación de los actores” precisamente por la significación que éstos realizan en función de su identidad. En la escuela –dice Bardisa (1997), *“los profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula, sanctasanctorum donde ejercen un poder casi absoluto sobre la enseñanza que imparten.... tan marcado carácter de insularidad y de falta de coordinación no permite una visión colegiada en la que los fines educativos, la selección del currículo y la organización sean el trípode sobre el que se asiente el centro”*. Y en relación a los

alumnos afirma “una elaboración de significados, un sistema de códigos y señales no siempre reconocibles por los profesores”.

Esta misma autora, afirmó que en la organización y las interacciones entre los mismos actores de la escuela no son los fines, sino los intereses los que mueven a la acción. “La falacia de la comunidad” es uno de los títulos con los que esta autora expresa su enfoque crítico precisamente a partir de la prevalencia de los intereses sobre los fines. Prevalencia que además se sustenta con todos aquellos referentes de identidad de los diferentes actores en la escuela que a su vez establecen códigos de significación y de interacción.

Mientras que Teresa Bardisa, pone de relieve la prioridad de los intereses sobre los fines en el centro escolar, el análisis de la autora Cristina Carriego (2006), propone una visión distinta en la que se privilegia a los fines precisamente luego de que se resignifican las nociones propias de esa racionalidad que apuesta a una escuela alineada con los objetivos de la competitividad, la productividad, entre otros que sustentan los argumentos eficientistas.

En términos generales, Cristina Carriego plantea una gestión que, lejos de ajustarse a estándares de calidad educativa, responda a *la identidad singular del proyecto y se oriente al desarrollo de una cultura profesional abierta, participativa, reflexiva, auto-evaluativa y autocrítica*. Este tipo de gestión, sostiene la autora, tendría que basarse en la generación de situaciones comunicativas para el diálogo, el acuerdo o consenso y la participación por parte los distintos actores que toman parte en el proyecto educativo del centro escolar.

Hasta aquí el recorrido en el tiempo y la aproximación a distintos enfoques para abordar la gestión escolar, ha mostrado una tendencia hacia el reconocimiento de convergencias y divergencias respecto al planteamiento de esta tesis: el análisis de la resignificación del proyecto educativo del CEJH por parte de sus diferentes actores en el marco de sus propios signos de identidad y en perspectiva de la relación que guardan los procesos de comunicación-gestión-educación.

Al pretender recuperar procesos de construcción simbólica mediados por los diferentes contextos de los actores del CEJH, se asume la elección de un modelo teórico de la comunicación, el de las mediaciones, que además, aplica en otros

procesos de intercambio como lo es la gestión y la educación. Por otro lado, la referencia a la noción de intercambio dentro del enfoque de las mediaciones ratifica la postura de que no todo lo que se genera desde el lugar de la producción tiene un impacto directo y en este sentido se reconoce la participación activa de los actores involucrados en los procesos. Con esto, es posible sostener con más fuerza el marco de análisis de un proyecto educativo particular con un modelo pedagógico que precisamente apela a la participación activa de los diferentes actores que participan en él.

Es cierta la necesidad de una toma de posición respecto a un modelo teórico que permita la consistencia en el análisis y la interpretación de lo que se indague. Aunque también es pertinente no descalificar ni dejar de lado otros modelos y paradigmas de análisis e interpretación, de la gestión y la comunicación.

Los conceptos, los roles, las formas de organización e intercambio que operan y se analizan respecto a la gestión escolar y su vinculación con la comunicación se sujetan a una cierta racionalidad, visión y perspectiva de la institución escolar, el entorno y la sociedad. También se dimensionan en relación a políticas educativas que determinan ciertas normas en los procesos formales y de manera más específica en relación al proyecto educativo de cada escuela.

La revisión de los estudios y el recorrido en la línea de tiempo en este texto, hace relevantes ciertas nociones y conceptos que agregan al planteamiento del problema de esta tesis elementos de referencia para atender la significación del discurso y las prácticas derivadas del proyecto educativo en relación con los signos *constructivismo y comunidad*.

Conceptos como calidad, eficiencia, eficacia y cultura organizacional, forman parte de los signos de nuestro tiempo. Bien pueden considerarse como mediadores de nuestra construcción simbólica en los diferentes ámbitos donde nos desenvolvemos. La pregunta que se suma es: qué tanto en la escuela, estos signos mediadores forman parte de la resignificación e inciden también en la lectura de las críticas, las demandas, las necesidades, la interrelación entre fines e intereses, por parte de los diferentes actores que participa en ella.

Se trataría entonces de no quedarse en la crítica y confrontación de modelos teóricos, con todo y que sean los dominantes en nuestro tiempo. Se trataría de convenir la recuperación de aquellas nociones, conceptos y categorías con las que pueden identificarse, o alejarse distintos actores de la escuela, en su forma de ser, valorar y actuar.

De aquí la intención de retomar categorías desde los distintos enfoques que las proponen con su propio sentido y orientación para el análisis, interpretación y operación de la gestión escolar. También de apuntar lo que estas categorías sugieren respecto a las formas de gestión y comunicación del proyecto educativo del CEJH.

En consistencia con el orden de los planteamientos de este texto, se comienza por referir el cuestionamiento sobre las diferencias y las analogías entre la empresa y la escuela. Este planteamiento, apunta a retomar y a distinguir algunos aspectos en relación con:

- El marco de las políticas y el sistema educativo en nuestro país
- Los propósitos de la escuela como institución social

En nuestro país, el sistema educativo contempla proyectos educativos gestados y administrados por el estado (escuelas públicas) y proyectos educativos gestados y administrados por particulares.

El primer caso sería atendido, según Sverdlik (2006), como parte de la burocracia y el segundo como organización empresarial.

En ambos casos, sin duda, están comprometidos intereses que demandan la inversión y adecuada administración de recursos materiales, humanos y financieros. Sin embargo, la consideración de sus propósitos sociales y fines trascendentes (de formación, socialización, etc) son también suficiente razón para cuestionar hasta dónde operan o pueden ser convenientes las aplicaciones de las ciencias administrativas sin un sentido crítico o racional de acuerdo a los propósitos que persigue un proyecto educativo.

En nuestro país el sistema de educación pública se encuentra sujeto a las disposiciones de políticas de gobierno federal, estatal y municipal, aunque sin superar todavía por mucho los vicios de asignación y transparencia en los distintos niveles,

aún en los propios niveles del centro escolar como pudiera ser una dirección de escuela primaria o preescolar.

En el caso de centros escolares de educación privada es posible enunciar casos con administraciones de tipo familiar que se resisten a la actualización de formas de administración que incluyen aspectos tales como: estrategias financieras, estrategias de difusión, estrategias de administración de recursos humanos, etc.

Las ciencias administrativas plantean una serie de nociones y prácticas indispensables para la viabilidad del centro escolar y, en su momento, para la reflexión y la discusión de los elementos que, independientemente de alinearse a corrientes dominantes o alternativas, pueden favorecer la interdependencia entre las tareas educativas, de gestión y de comunicación.

Es cierto que la racionalidad neoliberal se ha impuesto en distintos sectores y políticas de Estado, incluyendo el sector educativo; pero también es cierto el reconocimiento de mecanismos; ya sea de resistencia, o al menos de mediación, como defensa de la identidad comunitaria en el que las escuelas se afianzan. Así es como se generan también márgenes de acción y aplicación en relación a los procesos pedagógicos, políticos, sociales y administrativos de la gestión de los centros escolares en respuesta a su identificación y necesidades específicas, cuestionar:

- La estandarización de valores de calidad, eficacia y eficiencia como eje rector de la gestión escolar
- La identificación de estos valores como meta única y máxima desde la perspectiva económico-administrativa.

Esta perspectiva puede sólo atender un aspecto de la realidad y dejar de lado otras situaciones con un enfoque que permita atender con una visión más objetiva lo que a nuestro tiempo y contexto ha aportado esta noción a la que se suman otras como la competitividad y la excelencia. La objetividad, en este sentido, comenzaría por el reconocimiento de las resignificaciones de manera individual y colectiva a este y otros de los conceptos que se están enunciando.

En los últimos años, el asunto de la certificación de los centros escolares –de educación pública y privada - ha dejado en evidencia no sólo la confrontación de

finés e intereses, localizados, por así decirlo en las áreas administrativas y académicas de los centros escolares. También las deficiencias y las resistencias para revisar y atender sobre todo prácticas sin sentido o, sin coordinación que muchas veces obstaculizan la resolución de problemas y la toma de decisiones respecto a los principales compromisos que establece el proyecto educativo.

El asunto de la evaluación, certificación y acreditación de los centros escolares es, sin duda, un tema álgido que comenzó por hacerse presente en las instituciones de educación superior, pero que quizás más pronto de lo esperado comience a hacerse presente en las instituciones de educación básica como el CEJH.

La “educación de calidad” como lo enuncia Ana Sofía Ben (2004), en última instancia resulta del reconocimiento de una visión de gestión en la que se toma en cuenta la práctica pedagógica. Sin embargo las referencias sobre esta consideración son divergentes y justamente por la divergencia se justifica atender qué significa para los diferentes actores de la escuela. Por ejemplo, desde la visión de “educación de calidad” qué opinión tienen los padres de familia o maestros respecto a un director con una formación y carrera normalista o de un director que tenga habilidades gerenciales, con una carrera y formación como administrador.

En el caso de esta tesis que, pretende dirigirse a todos los actores de la escuela, en su momento, la expresión y la resignificación será tomada en cuenta como punto de interpretación posterior para reconocer:

- ¿Cómo se ha transformado su lectura de las realidades del entorno, las demandas y las críticas a la escuela como institución; a su escuela, en el proyecto educativo que ofrece?
- ¿Cómo ha incidido esta resignificación en la interdependencia educación-gestión-comunicación y en la promoción de la acción coordinada entre los diferentes actores del CEJH?

La actuación del director, como de los otros funcionarios de la escuela se sustenta en ciertas formas de ser y valorar en las que puede tener mucha o muy poca importancia en relación con el proyecto pedagógico, la planeación estratégica

de la empresa escolar; la revisión y la planeación colectiva; el diálogo y la toma de acuerdos.

En los estudios sobre gestión escolar es recurrente la atención a la figura de director; los roles que se le adjudican y su actuación como principal gestor en procesos administrativos, pedagógicos, sociales, políticos que tienen lugar en el centro escolar. Como gestor principal, tiene asignado de por sí un lugar específico de producción de discursos y mensajes para la planeación y diseño de estrategias, prácticas y procesos. Sin embargo, no ha de ser la de la directora la única expresión que se recupere, con todo y que se reconozca su papel como clave para promover la participación, la acción coordinada y la misma interdependencia entre los objetivos de formación, la gestión y la comunicación.

La expresión de Sverdlik (2006) surge de una posición crítica ante el enfoque empresarial y la opción por la gestión “gerencialista”. Uno de sus argumentos es que al director no le pertenece el privilegio de trabajar con el proyecto educativo como “el instrumento” de la gestión de la escuela. No obstante, el marco de referencia del *estilo gerencial*, como otras nociones de las ciencias administrativas resultaría, entre otros, un criterio significativo para describir e interpretar estilos, significados y formas de valorar en el director y en los demás actores de la escuela.

Como se apuntó en la descripción del problema de esta tesis, los diferentes miembros de la escuela cuentan con referentes que provienen de diferentes ámbitos donde se desenvuelven cotidianamente. Así, entonces, no se podrían descartar o descalificar los criterios de valoración de aquellos padres de familia que, por ejemplo, se mueven en el campo de la empresa o la burocracia como empresarios o empleados.

Autores como Eduardo Terrén (2004) y Antonio Bolívar (2008) señalan la importancia de ir más allá de la figura del director como centro de la gestión escolar para atender, más que a las formas de administración o planeación estratégica, a las redes y formas de interacción entre los diferentes actores del centro escolar. Estas formas de interacción se convierten en materia de atención para generar estrategias de micropolítica, un enfoque distinto al de otros estudios por un enfoque sociológico

en las que se privilegia el análisis de las estructuras sociales y de poder al interior y alrededor de la escuela.

Definitivamente la cuestión del gobierno de cualquier organización es un tema relevante en cuanto se requiere de una *cabeza* que oriente los cambios y las respuestas a las críticas y las demandas manifestadas en el interior y desde el exterior. Y aún así, encuentro muy diferente aquel enfoque de la micropolítica que propone generar estrategias persuasivas que *impacten* favorablemente en la actuación de la organización, de aquel otro enfoque que atiende las mediaciones en la recepción del discurso, las prácticas, las actitudes, las situaciones y los escenarios, para reconocer factores de resistencia o impulsores de cambio.

El abordaje de las redes y formas de interacción en las organizaciones y particularmente la escuela, es una señal significativa de inflexión en la tendencia administrativa para atender los procesos de gestión escolar.

De acuerdo con Eduardo Terrén (2004) las redes de interacción e intercambio se sostienen en una identidad y “cultura organizacional” que se configura con las necesidades, intereses y situaciones individuales y colectivas.

Esta tesis comparte con el planteamiento de Eduardo Terrén la valoración de la identidad como factor relevante en la vida de la organización de la escuela; sin embargo atiende una visión distinta en cuanto pretende atender, primero la identidad de la organización en su conjunto, antes que los signos de identidad de los diferentes actores del CEJH y las referencias sobre procesos de interacción que se deriven de su lectura al discurso del proyecto educativo.

Por lo que refieren Eduardo Terrén y Sverdlick la noción de identidad en el centro escolar se configura en el marco del proyecto educativo (en la lectura y apropiación de su discurso y sus prácticas) así como en la vida de la organización. Se trata finalmente de procesos de construcción simbólica y tomas de posición de los diferentes actores en la escuela en las que se hace evidente la interrelación de intereses y fines. Teresa Bardisa (1997) por su parte, señala a la organización y las interacciones como elementos de un “artefacto cultural” que están en función del significado y las intenciones de quienes participan o dejan de participar en ellas.

Aunque no hay una referencia explícita de la articulación de procesos de comunicación por parte de los autores antes mencionados, sí es posible apuntar a la importancia que conceden a las interacciones y la significación que se lleva a cabo en la base del discurso de un proyecto educativo, así como de la lectura de las realidades dentro y en el entorno de la escuela. Sobre esto último argumenta Teresa Bardisa (1997) en contrapunto con lo que argumenta Eduardo Terrén, en relación con la identidad y los signos de pertenencia. De acuerdo con Teresa Bardisa, no es el proyecto educativo lo que determina la construcción de una identidad o comunidad, sino las lecturas que los propios actores realizan, por ejemplo, de lo que es o debiera ser su propio papel como maestro, estudiante o funcionario dentro de la escuela.

Un enfoque que agrega a la articulación gestión - comunicación con base en signos de identidad configurados -desde afuera y dentro de la escuela-, lo propone Cristina Carriego (2006). Esta perspectiva retoma el desarrollo de la cultura organizacional, con base en situaciones comunicativas que permitan la resignificación abierta, reflexiva y crítica de las nociones y realidades que cuestionan el papel de la escuela en nuestras sociedades. Más allá, entonces, de la atención a las diferentes lecturas y las interacciones, se presenta como otra categoría relevante, la de las situaciones comunicativas. El escenario, el propósito, los actores, las formas de enunciación, que forman parte de la situación comunicativa, habrán de tomarse en cuenta, en los resultados y procesos de hacer y vivir la escuela, por parte de los actores que participan en ella.

La aproximación para entender cómo interviene el campo de la comunicación en los procesos de gestión escolar, no deja de asociarse con cierta visión de sociedad. En algunos casos se reifican paradigmas dominantes, en otros se refutan estos mismos paradigmas y se proponen visiones alternativas. En la lectura de los planteamientos se identificó:

- Fundamentos de la comunicación como modelo de análisis y diseño de estrategias de gobierno, de transmisión de información e interacción, para la configuración de una cultura organizacional conveniente al logro de objetivos e intereses.

- En una perspectiva alternativa, un sentido de comunidad y pertenencia para el logro de los fines de un proyecto educativo. En este caso se promueve una visión más horizontal de la organización y los procesos de interacción. La finalidad, una mejor atención a las necesidades de cambio y la respuesta a las críticas y demandas de la escuela como institución; al centro educativo en particular como comunidad educativa.

Otra aplicación del campo de la comunicación, y que es el que interesa por el enfoque de esta tesis, es el análisis de los signos y los significados. Con ello se otorga prioridad, no precisamente al diseño y establecimiento de estrategias, sino a la comprensión, de cómo se van interpretando y reconfigurando por parte de los diferentes actores del centro escolar, discursos, significados y prácticas alrededor del proyecto educativo. Cristina Carriego reconoce la aportación de los procesos comunicativos a la gestión a través de mejores situaciones para el diálogo, el acuerdo y el consenso. Es importante, antes que esta aspiración, la necesidad de recuperar la significación de los diferentes miembros de la escuela para que sean posibles y favorables estas situaciones comunicativas.

Como balance final sobre los hallazgos que aquí se exponen, es importante destacar:

- El tránsito histórico de los estudios sobre gestión escolar y su vinculación con otros campos, el de las ciencias administrativas, el de la sociología y el de la comunicación.

- La importancia que se concede - aunque no sea la tesis prioritaria- a los aspectos propios del campo de la comunicación como modelo de análisis y/o de instrumentación. En este sentido se encontraron referencias a las estrategias de información, las interacciones, recepción, apropiación y construcción simbólica así como las situaciones comunicativas.

- La oportunidad de recuperar experiencias de estudio con diferentes enfoques y en diferentes niveles. Como el de Ingrid Silverdlik (2006) al sistema educativo argentino y el de Cristina Carriego (2006), a una federación de escuelas particulares en Sudamérica.

- La oportunidad de corroborar la pertinencia de sumar experiencias de estudio en relación con centros escolares particulares con un proyecto educativo que se identifica como constructivista. Cabe mencionar que al respecto, se encontraron tan sólo dos planteamientos que apuntan a las necesidades de “articular los procesos de gestión administrativa con los de la gestión pedagógica” (Domínguez Valerio 2007), y transformar los procesos de gestión escolar por el mismo compromiso de la escuela activa que impulsa procesos de participación, colaborativos, de desarrollo de habilidades de pensamiento.” (González Palma 2005)

En términos generales la aproximación a los autores y estudios que se mencionan permitió corroborar que la gestión escolar es una noción de distintas dimensiones. Su vinculación con las ciencias administrativas, organizacionales, sociales y de la comunicación hacen evidente la interrelación entre fines e intereses, así como una forma particular de operar y vivir el proyecto educativo y centro escolar. Por esta razón, se enfatiza la conveniencia de no descalificar o descartar aquellas categorías vinculadas con modelos diferentes con el que comulga esta tesis (el de las mediaciones). En algún momento estas categorías resultan ser los signos que forman parte de la identidad y de las construcciones simbólicas que realizan los diferentes actores del CEJH.

Finalmente se destaca el valor de lo que aportó a mis consideraciones el encuentro con los autores y experiencias que se apuntan en este texto. Este encuentro consolida el interés en el tema y en concretar la propuesta de esta tesis que, en su concepción y en sus resultados, pretende una aportación al debate en torno al trinomio educación-gestión-comunicación.

#### 1.4 Justificación

Con el planteamiento del problema de esta tesis se expresa un especial interés por demostrar la importancia de la articulación interdependiente en el trinomio educación-gestión-comunicación con un enfoque que recupera la resignificación de los actores de la escuela. Esta resignificación se atiende en diferentes puntos de referencia: sus formas de ser y valorar, los significados que otorgan a los conceptos del trinomio mencionado, y el significado que otorgan a los signos relevantes del proyecto educativo del CEJH: el constructivismo y la comunidad educativa.

Aunque la *gestión escolar* ubica el tema de base de esta tesis, es necesario destacar el propósito de plantear una visión alternativa, ante los enfoques que concentran y derivan de la gestión escolar *administrativa*, principalmente procesos y procedimientos, medios, herramientas, formas y formatos, estilos y métodos. Entre los diversos medios de gestión se incluye precisamente lo relacionado con la comunicación, en tanto sirve de elemento de persuasión, difusión, de intercambio, organización o administración. Sin embargo, es notable la ausencia de estudios que la abordan como un campo o ámbito de actuación, con las mismas dimensiones de la gestión y de la tarea educativa como parte de la razón de ser de la institución escolar.

Esta tesis trata la interrelación de estos tres campos en función del *hacer escuela* y en el marco de un proyecto educativo particular. Para ello será pertinente definirlos y contextualizarlos a través de la recuperación de la propia experiencia de los actores de la escuela. Llama la atención cómo en la actualidad las disposiciones de la tarea educativa del Estado señalan aspectos que provocan análisis y reflexión en cuestión de cómo se define y asume la gestión escolar y la participación activa de “otros actores” además del director, los maestros y los alumnos.

Con la revisión de antecedentes y referentes teóricos e históricos, en efecto, se asume una postura teórica y orientadora (la de los procesos de gestión y comunicación mediados) que por supuesto alude, a una cierta manera de explicarse los procesos de educación, gestión y comunicación, y también a una visión de

organización y sociedad. Sin embargo, como fue apuntado en el capítulo anterior, también se asume la conveniencia de retomar las nociones y conceptos de otras posturas y paradigmas; quizás contrarios a una visión crítica-alternativa, pero importantes de considerar porque forman parte de los repertorios e identidad de los diferentes actores de la escuela e inciden en el diseño, la lectura y resignificación de los discursos, los procedimientos y las prácticas de gestión y comunicación en el ámbito de la escuela.

Por otra parte, la revisión que se reporta en el apartado anterior, apunta en varios momentos la tendencia por centrar la atención en la figura de los directivos del centro escolar, dejando así espacios en blanco en relación con los demás participantes de la escuela como los padres y madres de familia, y aún los mismos estudiantes (jóvenes o niños(as)).

Con esta situación se señala, entonces, la pertinencia y relevancia de ampliar la mirada a todos los actores de la escuela, por lo que se favorece el análisis y descripción de lo que sucede sobre todo con la acción coordinada, la armonía y la congruencia de la gestión y la organización.

Otra línea que se apuntó en el reporte de antecedentes, fue la referencia a los estudios y una visión de gestión escolar en correspondencia con ciertas tendencias a favorecer los fines o intereses.

A la distancia de calificar o determinar la mejor opción en el estilo de gestión escolar para favorecer el balance entre fines e intereses, esta tesis se propone, a partir de la objetivación de la interrelación gestión-comunicación-educación, reconocer los signos que harían evidente, por ejemplo, la prioridad de los intereses sobre los fines y entonces la realidad o la retórica de la *comunidad educativa*. En este proceso no se pierde de vista el *proyecto educativo* como finalidad de esta articulación y como elemento para encuadrar la indagación de los signos y significados de los diferentes actores de la escuela.

Es esta búsqueda la que pretende develar signos e identidades convergentes o en tensión; armónicas y congruentes o no, respecto al discurso y las prácticas que propone el ideario de un centro escolar.

Al plantear, en el caso de esta tesis, un proyecto educativo constructivista y de desarrollo en comunidad, se contempla también la posibilidad de aportar a las consideraciones sobre cómo se matizan las tareas educativas, de gestión y comunicación. Se toma en cuenta que están de por medio fundamentos teórico-metodológicos de este modelo de enseñanza-aprendizaje, así como una forma organizacional orientada a los fines, más que a los intereses, que por lo pronto toma distancia de otras formas organizacionales como la empresa o la asociación.

El constructivismo es un método que se inscribe dentro de la llamada escuela activa, y en la base de sus fundamentos didáctico-pedagógicos se reconoce no sólo la necesidad de indagar y generar propuestas que favorezcan los procesos de construcción de conocimiento. También, la necesidad de indagar y generar propuestas de gestión que favorezcan la congruencia con el modelo y, por otra parte, sean consistentes ante las demandas y críticas del entorno hacia la institución escolar y particularmente hacia el centro escolar que se identifica con esta misma opción.

El CEJH cumple 15 años de haber emprendido un proyecto que, en su momento, se propuso ofrecer una opción educativa alternativa que, en primera instancia, aplicara de forma consistente el modelo constructivista, además de vincularse con el entorno para favorecer los procesos de formación de la comunidad educativa, así como una visión crítica y propositiva

Cada una de estas propuestas configura una serie de signos de identidad del CEJH que, a su vez, se resignifican a través de procesos mediados por parte de maestros, alumnos, miembros del equipo administrativo, padres de familia, de acuerdo con sus propias, expectativas, valores, formas de ser y actuar; es decir, también de otros signos de identidad que pueden ser convergentes o divergentes con la propuesta del proyecto.

La indagación sobre los signos de identidad y significados con ciertos sentidos, en relación con el proyecto educativo del CEJH, por parte de los diferentes miembros de la escuela, es una apuesta al paradigma de las mediaciones en el campo de la comunicación. Se apuesta a reconocer la situación de la emisión y la recepción del discurso y de las prácticas.

Este paradigma ofrece una opción de análisis y aplicación en relación con los campos y procesos de educación, gestión y comunicación en función del proyecto e identidad del CEJH.

De la hermenéutica a las posibilidades de innovar o refrendar formas de estructurar discursos, prácticas, medios y escenarios, se vislumbra también la aportación para:

- Fomentar el sentido compartido, el acuerdo, la armonía, la congruencia y la acción coordinada entre los diferentes ámbitos de competencia de la organización escolar del CEJH.

- Favorecer la interdependencia entre los fines e intereses del CEJH

- Abordar y enriquecer la discusión sobre la vigencia del modelo constructivista y la integración de otros enfoques didáctico- pedagógica como el histórico-cultural, el de la formación de competencias o el de la escuela inclusiva.

- Abordar la discusión sobre las posibilidades de formación en el marco de la comunidad educativa, como estilo de organización y como elemento vinculante con las realidades del entorno de la escuela.

La congruencia y armonía del trinomio educar, gestionar, comunicar, en el marco de los signos constructivismo y comunidad del proyecto del CEJH, habrán de ser las líneas que orienten el sentido teórico- práctico de este trabajo, además de sumarse a las discusiones y las reflexiones sobre el quehacer del centro escolar con su proyecto educativo particular, ante las críticas y las demandas de la sociedad de nuestro tiempo.

## II. REVISION DE LITERATURA

La revisión y lectura de la teoría sobre gestión, educación y comunicación, resultó no sólo un andamiaje que permite definir categorías y esclarecer el campo de indagación para la resolución de esta tesis. Resultó también una reconfiguración de este mismo trinomio, otorgándole ya no un orden indistinto, sino un orden que pone en principio los propósitos, en segundo lugar las acciones y en tercer lugar los medios con los cuales alcanzar los objetivos y cumplir los fines del centro educativo sobre el eje de su proyecto pedagógico.

Fue posible también verificar en la propia experiencia, que a los procesos de gestión educativa les antecede la reflexión y una propia concepción de lo que es educar. De esa concepción se derivan las formas de organización, prácticas y medios, de lo que a su tiempo resulta un eco, respuesta o devolución, de los diferentes actores del centro educativo y del mismo entorno social con el que se sostiene un vínculo.

La interrelación educación - gestión – comunicación será entonces la estructura y marco que configure este capítulo articulado con el planteamiento que apunta a la identificación de:

- Las formas de ser, valorar y actuar (signos de identidad) de los miembros de la comunidad educativa del centro escolar.
- Las mediaciones que operan con base en los signos de identidad y los signos del trinomio *educar-gestionar-comunicar* para dar significado y sentido al discurso y prácticas del proyecto educativo por parte de los diferentes participantes en el centro educativo
- Los referentes que surgen, a partir del mapeo de mediaciones, para tender a mejores formas de gestión y comunicación en vías de la armonía, la congruencia y la acción coordinada.

En el planteamiento de esta tesis se señaló el contra punto que prevalece entre dos modelos teóricos generales de educación y comunicación:

a) El modelo lineal de transmisión-recepción

b) El modelo no lineal de construcción de sentido tanto en el lugar de la producción como de la recepción, y mediado por situaciones individuales y sociales.

En torno a estas dos formas de concebir los procesos de educación y comunicación, se han construido interpretaciones, propuestas didáctico-pedagógicas, proyectos y modelos institucionales, corrientes y teorías, desde posturas más o menos conservadoras y desde posturas más o menos críticas o alternativas.

## 2.1 Educación

Abarca, R. (2002: 2), propuso trascender la referencia a la teoría educativa atendiendo que

*Un área conceptual debe resolver problemas prácticos, históricamente inaplazables... Los problemas que presenta la educación (para la reflexión pedagógica) pertenecen a las necesidades más dispares del vivir humano, de modo que no es suficiente un tipo estandarizado de respuesta para todos los problemas. Se configura la necesidad de disponer de una doctrina articulada que se pueda integrar en función de la clase de los problemas propuestos y de sus necesidades.*

Ramón Abarca sugiere entonces dirigir la atención a las *corrientes educativas* en las que se articula una concepción de educación con métodos y aplicaciones a fin de favorecer la vinculación teoría-praxis en relación con ámbitos, contextos y comunidades particulares, en los que operan y se concretan los fines y los intereses del centro escolar.

Georges Snyders (1972: 9) definió en principio a la enseñanza tradicional, como la que otorga un lugar importante a la transmisión del saber por el maestro y por el libro, teniendo como eje, en el método y en las prácticas, el seguimiento de modelos. Por su parte, la enseñanza no tradicional procura los métodos de creación personal y libre, con ideales democráticos y la comprensión-aceptación de las fuerzas, intereses y motivaciones de los niños y niñas.

Como una forma de superar la brecha al parecer irreconciliable entre las corrientes tradicionales y no tradicionales, Snyders propuso una síntesis o “ensamble” que armonice la intervención de los modelos, el maestro y la autonomía del niño (1972:155).

Más adelante se hará referencia más puntual de lo que Snyders y otros autores conciben en torno a la educación. Es interesante antes mencionar que, en el caso de esta tesis, la opción ha sido abordar, más allá de la dicotomía referida, la alternativa que ofrece la perspectiva de las mediaciones.

En los niños y niñas que escriben al dictado de la maestra, como en los que escriben un texto libre en equipo tras una dinámica de reflexión y discusión, operan mediaciones provenientes de las formas de identidad propias, de los diferentes educadores y contextos con los que tienen contacto; adultos, medios de comunicación, familia, religión, etc.

En las próximas líneas serán destacados, como aspectos definitorios de las corrientes educativas, el qué, para qué y cómo de la educación, según algunas de las concepciones que más han incidido en la distinción entre la enseñanza tradicional y no tradicional. Articulados a los qué, para qué y cómo, se abordarán el papel de la escuela y los educadores y, particularmente, los aspectos que enmarcan un proyecto educativo como el del CEJH que por cierto, se identifica con una corriente no tradicional.

Igualmente, estos aspectos se enfatizarán como referentes que permiten objetivar realidades que generan tensiones y que precisamente se configuran desde las formas de gestión y comunicación, también mediadas por las formas de ser y valorar de los miembros de este centro escolar.

Émile Durkheim, sociólogo y pedagogo de principios del siglo XX definió a la educación como un hecho eminentemente social (2006:47) y como *la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social*.

Émile Durkheim consideró que esta acción educadora sobre las generaciones más jóvenes deberá dar respuesta a las necesidades de una sociedad en particular, en un tiempo determinado. Aunque estableció también que, sobre las situaciones particulares están, para cada sociedad, los ideales de hombre que tienen por objeto desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, morales e intelectuales.

El proyecto educativo del CEJH se presenta con el siguiente propósito:

“Responder a las necesidades que presentamos los seres humanos en lo individual y en lo social”

En ese entonces las fundadoras del Centro Educativo Jardines de la Hacienda, hicieron explícita la intención de un proyecto que ofreciera una manera diferente de vivir la escuela y de aprender, como alternativa a los modelos que favorecen la memoria y la repetición en los procesos de aprendizaje, así como el rol del maestro como transmisor y dictador.

Esta necesidad, identificada en el contexto de los años 90 en la ciudad de Querétaro, centra su atención en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños y niñas para que éstos, a su vez, desarrollen otras capacidades de socialización y a través de la socialización. En el discurso de su proyecto educativo destacan las siguientes propuestas y “respuestas”:

- Apoyar en el desarrollo las capacidades en los diferentes aspectos que forman parte de su persona (sin referencia explícita).

- El desarrollo de la inteligencia en vías del desarrollo de la capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas en los diferentes ámbitos de actuación y desarrollo de los niños y niñas.

- La construcción y desarrollo de conocimiento significativo a través del trabajo por proyectos.

- El Desarrollo de actitudes y habilidades para la indagación y la construcción de estrategias de estudio, considerando el tiempo de la escuela y el tiempo de actividad extraescolar adecuados para no interferir en el desarrollo de otras actividades extraescolares a consideración de los padres y madres de familia.

- Formas de evaluación continua y en atención a las capacidades particulares de cada niño y niña.

- El desarrollo de la autoestima.

- El desarrollo de capacidades críticas, creativas y propositivas para la transformación.

- El desarrollo de sus capacidades y cultura artística, física y deportiva con actividades como el atletismo, la gimnasia olímpica y la natación; la música, la danza, el teatro y las artes plásticas.

- El desarrollo de un proyecto de integración educativa para niños y niñas con necesidades educativas especiales

Y añadido a este discurso, que se orienta a la atención de los niños y niñas en edad de formación escolar primaria el CEJH, incluye otro:

*Integramos una comunidad educativa en la que potenciamos simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización; para situarnos individual y grupalmente, de una manera crítica, activa y constructiva en el contexto social y cultural del que formamos parte.*  
(Texto en tríptico de difusión del proyecto: 2009)

Un fundamento significativo del discurso del proyecto educativo del CEJH remite a las consideraciones de Paulo Freire, en su texto *Pedagogía del oprimido* (1970). Freire concibió a la educación como *una acción política para la libertad y la conciencia crítica para insertarse en el mundo como transformadores de él.* (1970:69). Con ello, Freire sugirió una vía alternativa al concepto de educación que propuso Durkheim en tanto la considera como *búsqueda permanente hacia la humanización que ha de superar las relaciones dominantes y la noción de los educandos como depositarios a quienes se les exige recibir pacientemente, memorizar y repetir.* (1970: 70-78); puesto que está en ellos la posibilidad de participar, de cuestionar, de crear, de reflexionar y de dialogar, sobre sus propias realidades significativas.

La referencia a estas consideraciones, sobre qué es y para qué educar, por parte de las emprendedoras del CEJH a 15 años de distancia, sigue dejando abiertas las posibilidades sobre cuáles necesidades y realidades significativas individuales y sociales que habrán de atenderse en el tiempo que corresponde.

Si bien es cierto que en la apertura no hay imposición, también es cierto que la diversidad de significaciones sin liderazgo o rumbo de búsqueda compartida, deja un buen margen a la ambigüedad, la incertidumbre, la tensión y los desencuentros. .

José Gimeno Sacristán, uno de los pedagogos más destacados de nuestro tiempo, en su libro *La educación que todavía es posible* (2005), definió a la educación como una forma de condicionar el mundo para desarrollos más humanizados y justos para la sociedad (2005:15) partiendo de la oportunidad que se da la escuela, no de darle la espalda a la sociedad, sino de saber qué metas y valores le propone ésta y advirtiéndole que no están sólo ahí los interesados en

producir, reproducir o cambiar un cierto orden político, económico, cultural, religioso, etc. (2005: 109)

El progreso y la superación que permite la educación, según Georges Snyders (1972: 200), tiene lugar en tanto la escuela no tiene miedo a las ideas para participar en el dinamismo del mundo y para incrementar las esperanzas de la juventud, asumiendo una posición política; una elección.

Entre las corrientes tradicionales y no tradicionales, menciona Snyders, existen políticas de contenidos, de métodos, de prácticas... de competencias por parte de los educadores. ¿Cuál ha sido y sigue siendo entonces la elección expresa en el proyecto educativo del CEJH para dar respuesta a las necesidades individuales y sociales de la comunidad a la que educa?

¿Cuáles son sus mecanismos de identificación?

Raimundo Cuesta, en su libro *Felices y escolarizados (2006)*, refirió que la institución escolar tiene su razón en la preservación de un determinado orden social, político y económico. A ello agrega la explicación de muchas de las tensiones y contradicciones presentes en la sociedad, así como de las resistencias a las reformas de contenidos, o de la misma estructura de la institución. Desde este punto de vista, su planteamiento principal provoca repensar qué significa la escolarización, más allá de atribuir las competencias idóneas al maestro para enseñar a las nuevas generaciones lo que la sociedad demanda y, según Durkheim (2006: 35), lo que los padres no son capaces de hacer debido al vínculo con sus propios hijos(as).

En cierto sentido, los padres y madres de familia concedemos a la escuela la autoridad y la competencia para enseñar a nuestros hijos(as) aquellos contenidos, valores y actitudes conforme a nuestras propias formas de ser y valorar, así como también conforme a lo que el Estado y la sociedad determina para “calificar” en el mundo del trabajo y otras responsabilidades ciudadanas.

Es importante no perder de vista que las determinaciones de las políticas educativas, se matizan en el proyecto educativo y las prácticas particulares del centro escolar. De la misma forma, estas políticas se matizan por la manera en que se configura la organización y la integración de la comunidad educativa a partir de la misma elección que hacen los padres y madres de familia cuando deciden inscribir a

sus hijos(as) en esta o aquella escuela. Sin duda, algunos padres y madres de familia, según sus posibilidades económicas, cuentan con un mayor margen de elección que otros. La elección del centro escolar por parte de la familia implica un convenio de fines e intereses.

El sociólogo alemán Max Weber (2003), interesado en la estructura de las instituciones en las sociedades modernas refiere a los convenios o arreglos de fines e intereses que se concretan en las diferentes organizaciones sociales. Estas organizaciones, según Weber, son comunidades en la medida en que la actitud y la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo. Por su parte, la empresa sería una relación social cuando y en la medida en que la actitud se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales.

La institución escolar es una organización que establece convenios de fines e intereses en la medida en que ofrece la acreditación de niveles educativos y un proyecto pedagógico para la formación de los niños y niñas que en él se inscriben.

El deber ser o fin de la educación; objeto de la pedagogía, fue hasta la primera mitad del siglo XX un tema central. La visión del ser humano virtuoso, feliz, buen ciudadano de quienes conducían proyectos educativos, fue cada vez más desplazada por la visión de los métodos. El *cómo* se privilegió sobre el *para qué* de tal manera que métodos y fines; educación y enseñanza, suelen fundirse y confundirse en la experiencia de quienes somos actores en este campo.

El CEJH ofrece, además, hacer extensivo su proyecto educativo a la formación de una comunidad en la que se consideran incluso a los adultos; maestros y padres y madres de familia, sin embargo, ¿qué tanto los participantes de esta organización se reconocen como miembros de una comunidad? ¿con qué valores y fines? De la misma manera ¿qué mecanismos de interrelación o interdependencia se construyen y favorecen para no perjudicar el logro de los fines por anteponer los intereses? ¿En qué medida esa construcción de mecanismos supone la acción coordinada de los participantes del CEJH? ¿Cómo se reconoce que los niños y niñas, así como los jóvenes y adultos no se educan sólo en la institución escolar?

En la actualidad, la globalización ha alimentado la reflexión y discusión entre distintos investigadores educativos, respecto a los fines y los métodos de la educación.

Gimeno Sacristán (2005:15) refirió, en *La educación que todavía es posible* un proceso de mediatización de nuevas formas culturales a partir de nuevas formas de intercambio o bien de imposición a cargo de ciertas racionalidades dominantes en el mercado mundial. Estas nuevas formas culturales, según Gimeno Sacristán, compiten con las formas de la escuela ya sea que se identifiquen con corrientes tradicionales o no tradicionales. Desde esta perspectiva, resultó conveniente identificar qué representa o qué incidencia tiene la noción de globalización en las formas de ser y valorar y por tanto en los intereses, fines, métodos y contenidos que propone el proyecto del CEJH.

¿Qué es lo que propone el CEJH ante estas nuevas realidades de vivir la sociedad? ¿Qué es lo que concede y hace explícito como fuerza de su acción formadora? ¿Cómo integra a su proyecto la participación de otras instancias “competentes” en el abordaje de temas complejos que surgen de las innovaciones informáticas por ejemplo, o de nuevas formas de interrelación y convivencia?

El CEJH plantea en el discurso de su proyecto educativo ser una escuela abierta al contexto sociocultural y con un modelo que se remite a las realidades significativas de su comunidad para la construcción del conocimiento.

El proyecto educativo del CEJH se configura a partir de un modelo de enseñanza-aprendizaje, y apunta apenas a ciertos fines cuando refiere propósitos de *aprender a ser, aprender a convivir y aprender a habitar el mundo*. En el sentido estricto de lo que define la filosofía de la escuela y su proyecto pedagógico, hay sin duda necesidad de mayor claridad respecto a la orientación de estos aprendizajes, para orientar la interdependencia entre fines, métodos e intereses y a la misma comunidad participante.

El modelo de enseñanza-aprendizaje con el que se identifica el CEJH es el constructivismo, apuntado con la teoría de Piaget y los trabajos que en esta misma línea produjo Emilia Ferreiro. En el transcurso de los años, ha integrado elementos de otras corrientes consideradas afines a la escuela activa como la corriente

neuropsicológica y la corriente histórico-cultural de Vigotsky de carácter psicopedagógico.

El *constructivismo* se define como una corriente educativa en tanto forma de explicación y de intervención. De principio, propone la integración enseñanza-contenido u objeto de aprendizaje-sujeto cognoscente. A diferencia de otras tendencias que centran su atención en uno de los 3 factores.

Valora la integración en el individuo de aspectos cognoscitivos, sociales del comportamiento y afectivos, desde la perspectiva de que éste no es un mero producto del ambiente, ni de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo constantemente con la interacción de los factores mencionados. Así mismo, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea.

Los fundamentos de la enseñanza-aprendizaje constructivista son:

La actividad del sujeto que aprende en relación a:

- . Los procesos mentales que pone en juego en las actividades escolares.
- . Las acciones de manipulación, exploración, descubrimiento e invención.

La aplicación de la actividad constructivista a contenidos con cierta elaboración pero que son re-construidos para descubrir y razonar de la misma manera sus fundamentos.

-El papel creativo del facilitador que no sólo se limita a crear y favorecer condiciones para que el niño(a) despliegue su actividad mental, sino de orientar al alumno para que éste aprenda de forma progresiva y ubique lo aprendido en el sentido y marco de los saberes culturales.

-El aprendizaje o construcción del conocimiento se verifica en tanto el sujeto le atribuye un significado y un sentido a través de procesos de selección, organización y posibles relaciones, incluso con experiencias y conocimientos previos.

Esta es la premisa del aprendizaje significativo que además está condicionado por:

- a. Contenidos con:
  - Estructuras lógicas y organización clara.
  - Relevancia y pertinencia en función del interés y/o los materiales con los que se relaciona.
- b. Disposición favorable por parte del que aprende que incluye:
  - Factores motivacionales.
  - Disposición para desarrollar y aprender a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, de planificación y control de la propia actividad.
- c. Una intervención eficaz para:
  - El ajuste constante y sostenido de la ayuda.
  - La organización y estructuración de los contenidos.
  - La presentación en forma y cantidad.
  - La formulación de indicaciones y sugerencias para favorecer la autonomía en las elecciones y la realización de tareas.
  - La creación del ambiente educativo favorable para la gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza.
  - El diseño y planificación de la enseñanza que implican:
    - . Contenidos
    - . Métodos y estrategias
    - . Secuencia
    - . Materiales
    - . Organización social
    - . Intencionalidad
    - . Reciprocidad
    - . Trascendencia
    - . Mediación del significado
    - . Mediación del sentimiento de competencia y logro

Hace aproximadamente 8 años, el CEJH se interesó por incorporar a la didáctica de su proyecto educativo las aportaciones de las neurociencias,

particularmente en la necesidad de encontrar alternativas de intervención con los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La neurociencia es considerada como un campo de intervención que convoca a varias ciencias para investigar la actividad del cerebro. En el campo específico de la educación, esta actividad se busca relacionar con aspectos del aprendizaje. (Salas, 2011).

El planteamiento del Raúl Salas (1997), en su texto *La educación necesita realmente de la neurociencia* señala la importancia de incorporar a la formación docente y las políticas educativas particulares y generales, los conocimientos que aporta la investigación neurocientífica partiendo de los siguientes principios:

El aprendizaje cambia la estructura física, organización y funcionamiento del cerebro.

El aprendizaje conduce al desarrollo de los individuos no sólo concibiéndolo como un proceso biológico de desenvolvimiento, sino como un proceso activo a partir de lo que configuran las experiencias.

Bajo estos principios es que Salas, con el argumento de autoridad de varios investigadores de la neurociencia, apunta la importancia de diseñar no sólo estrategias prácticas de enseñanza-aprendizaje, también al mismo centro escolar para ofrecer:

La posibilidad de actualizar la literatura y las aportaciones de la investigación neurocientífica así como las referencias de la psicología del desarrollo.

Entornos óptimos que integren los aspectos de ambiente físico, entorno social, organizacional, pedagógico y emocional.

La posibilidad de actualizar e innovar:

. Currícula que tome en cuenta y de manera contextualizada los intereses del alumno.

. Formas de enseñanza que consideren el aprendizaje en grupo, alrededor de problemas reales, dentro y fuera de las aulas.

. Formas de evaluación que permitan atender diferentes planos y procesos de aprendizaje y que permitan la misma supervisión del alumno, para ser consciente de sus propios procesos de aprendizaje y posibilidades de mejora.

Cabe señalar que, la visión integradora que propone el autor, desde una diferente concepción y diseño de la institución escolar “compatible con la forma de aprender del cerebro humano”, no se despega del todo de esa corriente tradicional de la neurocognición que considera las funciones del cerebro por separado en términos de memoria, atención, pensamiento, emociones..., algo así como una computadora con secciones bien localizadas.

Durante el año 2010, el CEJH fue sede de un diplomado en neuropsicología del desarrollo con una perspectiva diferente a la corriente neurocognitiva tradicional.

Esta propuesta llamada *Histórico-cultural* recupera las investigaciones e inferencias que en su tiempo hizo L. S. Vygotski. Ofrece también la oportunidad de redimensionar y resignificar la aportación de éste y otros investigadores, psicólogos y pedagogos, tanto al campo de la psicopedagogía, como al campo de la psicología del desarrollo y la neurociencia. Esto último especialmente, gracias a la colaboración y la continuidad que permitió el trabajo de otro científico ruso discípulo de Vygotski llamado Alexander Lúria.

En la misma línea y después de Luria, el trabajo de investigación y aplicación continuó hasta nuestros días en Rusia y en algunos países latinoamericanos entre ellos México, gracias a la extensión y difusión que el Dr. Luis Quintanar y la Dra. Yulia Solovieva (2010) han realizado en la facultad de Psicología de la Benémerita Universidad Autónoma de Puebla.

La aplicación de los estudios realizados a lo largo de casi un siglo, produjo hasta hoy una propuesta metodológica muy concreta para aplicar tanto a nivel clínico para la evaluación, diagnóstico y corrección de problemas de aprendizaje, como a nivel de aula, para identificar dificultades en el aprendizaje y estrategias que favorezcan la prevención y mejores posibilidades de éxito escolar en los niños y niñas de educación básica.

Los principios de la metodología de esta corriente histórico-cultural para la formación, evaluación, diagnóstico y corrección son:

La atención a la actividad rectora del niño(a) que marca las pautas del desarrollo y la configuración de sistemas funcionales complejos en el cerebro y su dinámica.

En el caso de los niños(as) del preescolar, esta actividad rectora se define a partir del juego por las bases que permite en el desarrollo de la socialización, el lenguaje y la apropiación los “objetos” que más adelante serán trabajados en el nivel primaria.

En el caso de los niños (as) de primaria, la actividad rectora se define a partir de la misma actividad escolar en la que se orienta la consolidación de bases para el trabajo y desarrollo de contenidos en términos de conceptos, operaciones y propuestas creativas de orden funcional o estético.

La Base orientadora de la acción (BOA) que consiste en la intervención del adulto, para desplegar cuanto sea necesario las tareas escolares en distintas acciones secuenciadas para que, en su momento. el niño(a) sea capaz de internalizarlas, automatizarlas y generalizarlas. Esta base orientadora habrá de atender también la zona de desarrollo próximo definida como la posibilidad de ejecutar una acción con ayuda.

Así mismo, la base orientadora de la acción definirá los planos de presentación óptimos para cada acción de la tarea (gráfico, verbal o conceptual), que en su justa aplicación favorecerán el proceso de aprendizaje referido anteriormente como internalización, automatización y generalización.

La concreción de tareas y, a su vez, de éstas en acciones, permiten la consolidación de ensambles o sistemas funcionales complejos que por principio no dan cuenta de funciones cerebrales localizadas y aisladas, sino de funciones integradas y dinámicas que repercuten en la organización y configuración del cerebro y su posible plasticidad.

La corriente histórico-cultural otorga gran importancia a la socialización de los productos de la cultura a través del adulto. Así mismo, al desarrollo de la personalidad y la actividad voluntaria en relación con motivos e intereses. El medio fundamental, el lenguaje; la finalidad, que la persona a través de un proceso en el que pone en juego mecanismos internos -de orden cognitivo y emotivo-, otorgue sentido y significado a los productos culturales. Estos productos culturales comprenden signos intangibles como los diferentes códigos con que se expresa el ser humano y signos tangibles como las herramientas. La experiencia surgida en la persona, al otorgar y

compartir los significados sociales, le permite formarse como un ser funcional, activo y creativo en el medio en el que se desenvuelve.

Ambas corrientes de la neurociencia, que pudieran considerarse también como tradicional y no tradicional, consideran a un sujeto activo desde el momento en que sugieren la configuración de experiencias, a partir de procesos conscientes y voluntarios, sin embargo, existe otro asunto relevante que junto con la actividad, define también a las diferentes corrientes educativas: *la directividad* y *la no directividad*.

De acuerdo con la corriente neuropsicológica histórico-cultural, es precisa la interacción social como proceso de intervención en la formación de sistemas funcionales en el niño. Si bien, esta intervención puede llegar a ser más bien intuitiva en los primeros años a través de la interacción con los adultos cercanos, en la etapa preescolar y escolar es fundamental que sea consciente y sistemática a través de lo que precisamente definen como base orientadora de la acción, en vías de reconocer y superar las llamadas zonas de desarrollo próximo.

Este resulta ser un punto álgido y de contrapunto con Piaget, a quien se le atribuye el puntal teórico del constructivismo. A partir de Piaget quien, de principio considera que el desarrollo orienta el aprendizaje, la metodología constructivista se centró en el punto en el que sólo es necesario reelaborar con el niño(a) las nociones que, por su naturaleza psicogenética están sustentadas en estructuras internas determinadas, sin que sea necesaria una intervención directiva.

Los postulados de Piaget y de pedagogos que se han inscrito en el campo de las corrientes educativas no tradicionales, han generado una diversidad de métodos y estilos no directivos que configuran modelos didácticos y también formas de operar y vivir la institución escolar. Habría entonces que cuestionarnos en este tiempo sobre los resultados en las nuevas generaciones de niños y niñas, de maestros, papás y mamás de niños y niñas, así como en la acción de otras instituciones sociales, a partir de estilos de formación *no directivos*.

Georges Snyders (1972) reconoció desde entonces la importancia de recuperar el debate entre corrientes directivas y no directivas, no por el debate mismo que complace a los apasionados en el campo. Resulta más importante averiguar lo

que estas reflexiones y discusiones pueden significar en el presente y a la luz de las realidades que generan discursos de democracia, libre mercado, seguridad, conservación ambiental, etc.

La dirección del CEJH que, al menos por ahora, ha propuesto aproximarse con más intencionalidades a la corriente histórico cultural de Vygotski y Luria, expone de nuevo ante la comunidad, en este momento, un propósito por construir formas eficaces para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún de superar las dificultades que los niños(as), aún los regulares, presentan en ciertas áreas.

Sin embargo sigue quedando pendiente la articulación del método con una postura pedagógica clara. Esta articulación entre método y *el deber ser* de la educación del CEJH, debiera concretarse, por supuesto, en el discurso de su proyecto y en las prácticas que se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de su organización; en la interrelación de sus fines y de sus intereses.

Estaría entonces por reafirmar compromisos y visiones de futuro en relación con sus propósitos de:

Promover el éxito escolar como actividad rectora en la formación de los niños y niñas.

Incluir de acuerdo a su planteamiento pedagógico y de servicio a la sociedad, a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Integrar una organización con la capacidad de superar crisis que se manifiestan en descoordinación, apatía, disolución del convenio con los padres y madres de familia y otras instancias con quien se vincula para el logro de sus objetivos.

Ante los debates por lo que se considera aportan a, o dejan de aportar a, la formación de las nuevas generaciones las diferentes corrientes educativas; tradicionales y no tradicionales, Georges Snyders propuso un *ensamble* que permita recuperar los postulados principales entre los opuestos: los modelos y la actuación y creación libre; la intervención y la no intervención por parte del adulto.

El punto de partida, según Snyders (1972: 35) tiene que situarse en:

- Los contenidos de la enseñanza, encuadrados en nuestro mundo y en relación directa con el mundo del niño.

- La relación entre el adulto y el niño a partir de la cual *se organizará la alegría* y se fomentarán actitudes de participación activa para introducir energía y vivacidad, precisamente, al entrar en contacto con los modelos.

- Un modelo pedagógico que mantenga relación con el presente, con las necesidades sociales, aspiraciones y misiones.

Georges Snyders, cita a Makarenko y destaca que no es posible hacer obra educativa sin proponernos una finalidad bien clara y definida.

El discurso del proyecto que la dirección del CEJH difunde, indica los fines *encaminados*, aunque no determinados, a formar a los niños y niñas no sólo en los aspectos académicos e intelectuales. También considera otras áreas que forman parte de su persona como el área socio-afectiva y artística. Busca aportarles herramientas y apoyarles en formar criterios que les permitan tomar decisiones y resolver problemas en los diferentes ámbitos donde ellos se desenvuelven, con una conciencia crítica y de transformación.

Otro de los propósitos que se destaca en el discurso de este proyecto es la tarea extensiva a la formación de los adultos, que forman parte de la comunidad educativa; maestros, personal administrativo, padres y madres de familia.

En la revisión de los textos de diferentes autores para la elaboración de esta tesis se reconoce como constante la relación que pone el método al servicio de los fines. Pareciera entonces que en el transcurso del tiempo, las oportunidades de difusión de información y en el intercambio que el mismo CEJH se ha permitido con otras instancias, hoy por hoy se hace necesaria la revisión de las siguientes cuestiones:

¿Cómo han sido integradas, recibidas y apropiadas las nuevas propuestas metodológicas a los propósitos que originalmente se concibieron y se plasmaron en el discurso del proyecto educativo? ¿Acaso las intenciones originalmente planteadas facilitan la integración de metodologías actualizadas y acordes con las necesidades de nuestro tiempo? ¿Acaso sea necesario partir de formar a toda la comunidad en los fines y no sólo de centrarse en los contenidos? O mejor dicho, reconocer la

posibilidad de la comunidad para construir los fines con base en lo que Freire argumentó:

*Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra... la acción educativa y política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación*

... la conciencia es el método. (Freire 2010:117).

Durkheim, Snyders y Freire refirieron, implícita o explícitamente, a la dimensión política de la educación que no se reconoce sólo en los lejanos ámbitos de los que definen las leyes de una nación. Se reconoce ahí mismo en la acción del director de escuela, en la acción del maestro que tiene asignado un grupo, en la acción del padre o madre de familia que concibe una cierta manera de educar a su hijo(a) y que, con esa base, elige un centro escolar determinado.

De la acción y los fines de educar es indisoluble la acción y los fines del *educador*, del maestro, como refieren igualmente los autores referidos. Entonces, es posible y necesario recapitular lo que para los teóricos de la educación significa la figura del maestro y entre tanto, reconocer y señalar las relaciones significativas que guardan profesores, directora(a), padres de familia, con base en la propuesta educativa del CEJH. Se refieren como relaciones significativas en tanto es el discurso del CEJH el que señala su tarea formadora haciéndola extensiva a todos los que forman parte de su organización; por eso mismo, es necesario reconocer:

- Sus propios referentes sobre el quehacer y el cómo de la acción del educador o el que enseña.

- La dinámica de interacción entre el CEJH y otras instancias educadoras (padres y madres de familia, medios de comunicación, profesionales en intervención extraescolar). En esta interacción se incluiría la acción de la directora, quien cuenta con un rol de enseñante, además de sus otros roles en la gestión y en la comunicación.

En la revisión de algunas definiciones sobre el educador o el maestro, se encontró en internet la referencia a Kerschensteiner (1934), quien clasificó al educador en cuatro tipos:

*Solícitos: No se atreven a dejar solos a los educandos para que resuelvan los problemas; son rutinarios en sus tareas, tímidos de carácter y paternalistas en el ejercicio de la autoridad.*

*Indolentes: Desdeñan participar activamente en la tarea educativa y, por simple comodidad, dejan al educando en completa libertad.*

*Ponderados: Situados entre los dos anteriores, deben dosificar la disciplina con libertad, según las circunstancias; están muy preocupados por la imagen que presentan al educando.*

*Natos: Tienen el tacto necesario para adaptarse en cada momento a las necesidades y características de los educandos; hacen de la educación una tarea de permanente entusiasmo.*

Desde entonces, podría entenderse, son considerados los estilos de *directividad y no directividad*, como lo apuntó Snyder en su texto *Pedagogía progresista*. Desde entonces, podría entenderse también, hay cierta tendencia por enfocar la acción educadora del maestro con una dimensión distinta o separada de:

Los procesos de gestión institucionales.

Otras instancias educadoras de la sociedad.

Es necesario corroborar qué tanto en el CEJH la dirección asienta en las maestras una buena parte de la responsabilidad por la realización-consolidación de su proyecto educativo, hablando sobre todo de su identificación como proyecto *constructivista* y del marco pedagógico que aún queda por definir.

En este caso es importante señalar las responsabilidades que a las maestras, sobre todo las maestras titulares de grupo se les confiere partiendo de:

La selección por parte de la dirección del CEJH en ámbitos determinados como la Especialidad y posgrado en aprendizajes y contenidos escolares que ofrece la UAQ en su facultad de psicología

Los márgenes de acción con los que cuentan las maestras del CEJH en el diseño, planeación, desarrollo de actividades escolares y evaluación, en los que pudiera identificarse o bien, un gran margen de libertad; o bien, una necesidad de liderazgo didáctico-pedagógico, a través de las propias formas de gestión y organización.

No podría decirse que existe en el discurso del proyecto o en otra documentación, una definición completa, clara y explícita por parte del CEJH, sobre cuál es su visión -de acuerdo con los fines y los intereses que persigue- en relación con:

- El maestro y su formación.

- El maestro y su práctica que no sólo se limitaría a los aspectos relacionados con la actividad propiamente escolar, sino también a la interacción con el entorno social que incide en la formación de los niños y niñas, e incluso en su propia formación.

Respecto a la formación y a la práctica del maestro, abundan los textos teóricos y e histórico- referenciales que, por un lado, van configurando precisamente las propuestas pedagógicas y las corrientes educativas y, por otro, aluden al tránsito entre el oficio y la profesión del maestro. En este último caso, en referencia al texto electrónico de Romina Flores (2009) *Los orígenes de la profesión magisterial en México*, se destacó que:

- Hasta el Porfiriato que se consideró la necesidad de formar maestros y se construyeron escuelas de oficio para ello.

- Hasta la década de los 90 se determinó como política educativa nacional la necesidad de contar con la licenciatura en educación, para ejercer la actividad docente en el nivel básico.

Es precisamente el tránsito en la historia del maestro y la institución escolar lo que conlleva a acotar las tareas del educador y del maestro o profesor de escuela. Aunque ¿podría perderse de vista que la acción educativa no es exclusiva del tiempo y el espacio de la escuela?

¿Cuáles son entonces los principales referentes que definen la tarea del oficio o profesión del educador en relación con los fines o el proyecto pedagógico que se persigue?

¿Cuáles los métodos, medios y escenarios de acuerdo a los fines?

Émile Durkheim es, sin duda, uno de los principales teóricos que en su tiempo se ocuparon de señalar el quehacer del maestro. A parte de atribuir un papel menor a la familia por sus capacidades de educar con objetividad, Durkheim atribuye al

maestro el vínculo necesario entre él y lo que la sociedad exige para determinar las necesidades de formación y conocimiento de las nuevas generaciones.

El maestro, según Durkheim (2006:47), es quien enseña al niño lo que son las sociedades (familia, comunidad, nación corporación) y quien habrá de cumplir la finalidad de *suscitar en el niño cierto número de estados físicos, morales e intelectuales que exige la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado.*

Durkheim (2006: 58) afirmó que un ser individual posee estados mentales que se refieren a él mismo y al sistema de ideas, sentimientos, hábitos, prácticas morales, creencias, que significan en “nosotros”; es decir, el grupo o los diferentes grupos de los que formamos parte.

La educación física es un hecho que habrá de favorecer la intención y la disciplina del cuerpo para comportarse de acuerdo a lo que la sociedad espera y acepta.

La educación moral tiene como fin educar la voluntad del hombre, es decir, lo que va más allá del deseo. Refiere al bien y al deber. *La moralidad está impuesta por el desarrollo histórico en cuanto se recopilan hechos y realidades más que conceptos abstractos.* (Durkheim, 2006:62)

La educación intelectual busca formar un espíritu justo y equilibrado para aprender la realidad entera a través de centros de inteligibilidad y categorías. El buen espíritu tiene ideas que regulan el ejercicio del pensamiento y está en armonía con las ciencias fundamentales.

Durkheim planteó una relación entre individuo y sociedad que puede identificarse también con uno de los principales planteamientos de Vygotski: la socialización orientada a la formación de las capacidades del individuo.

Cuando Durkheim señaló que el fin de la educación es la construcción del ser social (2006:30) dispone una serie de argumentos que parten de la atención al individuo en el cultivo de su ser físico, intelectual y moral. *Es posible individualizar socializando* –dice Durkheim-. En este sentido establece una relación que “regresa” a la singularidad de la persona y le otorga la relevancia para ser parte de la comunidad, de la corporación, de la nación.

No se trata entonces, según lo que afirman estos dos autores, de perder de vista al niño(a) en razón de la socialización, sino de establecer como eje de la acción del maestro lo que la sociedad dispone para –según Durkheim- *preparar al niño a vivir en armonía con el medio en que le toca vivir*, y según Vigotsky, contar con los elementos que otorguen sentido a la vida que vivimos en un contexto sociocultural determinado.

El principio para que el maestro ejerza su acción educativa, de acuerdo con Durkheim, es la autoridad que implica confianza y valor moral, para suscitar en el que aprende disciplina, servicio y autonomía.

No sería entonces una *autoridad* que convierta a la práctica del maestro en una trinchera o una isla que en ocasiones pudiera someter a los otros a sus controles. Esos otros, pueden ser no sólo los niños(as) también otros integrantes de la organización escolar, incluso de los padres y madres de familia. La autoridad del maestro tendría que superar ese empoderamiento que revela áreas de oportunidad en el ejercicio del liderazgo dentro de la organización. Esta falta de liderazgo manifiesta en tiempos concedidos, planificación y diálogo redunda en una falta de autoridad moral del maestro y muchas de las contradicciones que confunden a los niños (as).

En el discurso del proyecto del CEJH el tema de la autoridad no está escrito ni enunciado, sin embargo, en la práctica se convierte en asunto recurrente cuando:

Prevalen en algunos grupos situaciones de falta de contención por parte de los niños(as).

Tiene lugar alguna disposición de la dirección que parece someter las preferencias, intereses o expectativas de los maestros y/o administrativos.

Durkheim puede ser interpretado y criticado desde diversos puntos de vista por su postura funcionalista y tradicional de la educación, sobre todo cuando habla del estado de pasividad del niño y de su destino en el medio que le toca vivir. Sin embargo, es justo reconocer ante su pronunciamiento y ante la realidad de la organización que nos compete, qué tanto prevalece en la práctica del maestro y de otros miembros de la comunidad escolar, el ejercicio de la autoridad:

- Como método.
- Como principio de formación para inspirar actitudes de confianza y valor moral.

Ambos, en concordancia con el discurso y método *constructivista* del CEJH al suscribirse más bien a los planteamientos que Pablo Freire apunta en su texto *Pedagogía del oprimido (1970)*.

Para Freire, el maestro es un promotor solidario que ha de superar la contradicción educador-educando, transformándose a sí mismo para desencadenar la transformación en los que aprenden; no de su mentalidad, sino de su situación. (2010:80)

Freire destacó en su obra la construcción de una pedagogía liberadora que no deja de reconocer el lugar del que *promueve* en principio esta liberación (el maestro) con una cualidad fundamentalmente humanista y de la cual se derivan otras de investigador, comunicador, colaborador y a la vez dispuesto y capaz de delegar las tareas de construcción del conocimiento.

A través de la comunicación el maestro podrá encaminar el diálogo, la reflexión y la acción; dejar de lado las prescripciones para presentar opciones; establecer el camino de la conciencia crítica a la transformación. Una transformación fundada en nuevos signos y significados, nuevas condiciones de pensamiento y lenguaje. A través de la colaboración se concretarán intenciones comunes en el que maestro y educandos se convierten en sujetos del acto de recrear el conocimiento. A través de la investigación conocer la visión del mundo de los educandos para problematizar, desafiar y generar temas que conduzcan a la toma de conciencia y a la liberación.

Este camino a la conciencia crítica y a la libertad, que propone Freire, pondría en cuestión muchas de las prácticas que promueven la dispersión, la no contención de comportamientos que afectan los derechos de otros y quizás, precisamente, un sentimiento de opresión ante un ambiente en el que no es posible la tranquilidad para el diálogo, no hay límites, ni dirección.

Georges Snyders (1970) no refirió los extremos de la autoridad o de la libertad, sino de la *directividad* y la *no directividad*. Probablemente la resolución más

conveniente para establecer los referentes en contrapunto que definen el quehacer del maestro:

Ante el maestro que vigila, califica, corrige y encamina sobre la línea de los modelos, estaría el maestro que se confía de la naturaleza de niño y del cauce que orientan sus motivos e intereses.

Sobre los resultados de aplicar uno y otro método a lo largo de la historia de la escuela y que aún podemos verificar en nuestros tiempos, Snyders propone ese ensamble que referíamos líneas atrás, en vías de un equilibrio entre la directividad y la no directividad.

Entonces el maestro debería asumir como parte de su formación y sus tareas ser:

Organizador de la alegría y de los modelos que son encuadres de nuestro mundo y que deberían estar en relación directa con el mundo del niño (1970:136).

Promotor de la responsabilidad común en la construcción de las tareas y las metas (1970:146)

Facilitador del movimiento constructivo entre la colectividad y el individuo.

Mediador entre el exterior y lo que forma parte de la experiencia del alumno.

Cogestor institucional en función de una postura clara y definida respecto a los fines pedagógicos o visión de futuro que se pretende para las nuevas generaciones.

La postura que el CEJH manifiesta en su discurso, no hace del todo explícitos los elementos que retoma de los pronunciamientos de Piaget, Vigotsky o Freire, por ejemplo. Mucho menos hace explícitos los “ensambles “ a los que recurre en vías de dar respuesta a los desafíos en la formación de los niños y niñas. Ya sea que se trate de atenderlos en sus necesidades especiales, en la superación de dificultades de aprendizaje, de comportamiento, o bien de aquellos retos de simplemente hacer significativos los contenidos de un currículo oficial.

A través de los planteamientos anteriores respecto al quehacer educativo en el ámbito de la escuela, es posible imaginar y configurar medios y escenarios que contribuyan con el logro de los propósitos de formación del centro escolar y, asimismo, sean parte de la necesaria congruencia entre discurso, prácticas, fines e intereses.

Surge entonces la cuestión de qué tanto las situaciones de tensión o quiebre tienen origen en el lugar de la conducción del proyecto del centro escolar por la necesidad de:

- Claridad en la postura y de apertura a las ideas nuevas o las críticas y las demandas del entorno social.
- Mecanismos eficaces de actualización o vinculación con este entorno.
- Directividad o liderazgo pedagógico propio de la responsabilidad de quien emprende y tiene a su cargo la conducción del proyecto educativo.

En consecuencia, de la pretensión de los ensambles o integración de distintas corrientes, surgen al parecer, aplicaciones ambiguas y por tanto inciertas para los logros que se persiguen.

De la ambigüedad en las posturas y las acciones, no es difícil que se esté contribuyendo a la tensión y a los quiebres, entonces sí, en la construcción simbólica que realizan los otros participantes en el proyecto –niños(as) y adultos- desde sus propios marcos de interpretación e identidad.

En la conducción o dirección del proyecto del centro escolar, con un nombre y apellido, una profesión y una asumida vocación de “maestro”, recae sin duda la tarea de organizar los ensambles o la síntesis, de lo que pudiera favorecer la formación de los integrantes de la comunidad educativa. Una formación sustentada en el diálogo, el vínculo, la mediación con el entorno social; sus demandas, sus necesidades de respuesta y transformación.

El director-maestro, tendría que sustentar su organización de tiempos, espacios, medios y escenarios, en un proceso de indagación respecto a la integración de propuestas teórico-metodológicas. Se abonaría entonces a la congruencia en el sentido de una organización que también procura la construcción de conocimiento para la toma de decisiones, la gestión y la comunicación.

El constructivismo es una explicación de desarrollo cognoscitivo que, después de Piaget, fue integrando otras propuestas explicativas de desarrollo y aprendizaje. Así mismo se fue configurando, en el centro escolar, como corriente didáctico-pedagógica, otorgando márgenes de discurso y acción en la base de sus fines y sus intereses.

En esta tesis y con base en la revisión de la literatura referida, se asume respecto al concepto de educar:

- Una postura constructivista que articula el aprendizaje y el desarrollo:
  - . Físico, moral, intelectual y académico, atendiendo las esferas socio-afectiva, de motivos e intereses y de la personalidad.
  - . A través de la intervención del maestro como el adulto, profesional con el conocimiento y las competencias necesarias para el diseño de las actividades, así como de la orientación necesaria y adecuada a las particularidades de los niños(as) y del grupo.
- Una postura que ensambla, con base en lo anterior, la valoración de los intereses y motivaciones del niño(a), la creación libre y la base orientadora del maestro en los diferentes planos del desarrollo intelectual y las diferentes dimensiones
- Una postura pedagógica que reconoce y se actualiza en la cultura de nuestro tiempo como sociedad y como comunidad. Que cultiva los valores de la conciencia, la crítica, la creatividad y las posibilidades de transformación para una mejor experiencia y vivencia del ser, de la comunidad y de la sociedad.

En este sentido la comunidad será considerada como un marco de experiencias de formación individual y colectiva de todos los actores del centro escolar. Vínculo, espacio y tiempo de diálogo entre la escolarización y las realidades del entorno.

## 2.2. Gestionar

La investigación educativa tiene sólo alrededor de 6 décadas de haber incluido como objeto de interés a la gestión escolar. Fernando Ogando (2004) la define como *un campo emergente que se ubica en un punto distinto al de la administración educativa*, en el sentido estricto de lo que implica la disposición y control de recursos materiales, financieros y humanos que requiere cualquier organización.

La discusión surgida de la investigación y la práctica en los últimos 10 años, favoreció la construcción de un concepto más abarcador que incluye aspectos: administrativos, organizacionales, pedagógicos, políticos, culturales, comunicativos.

La evolución y construcción del concepto de gestión educativa aún en proceso, es un asunto probablemente aún ignorado por muchas organizaciones escolares como el mismo CEJH, toda vez que todos en la organización asumen un esquema vertical de toma de decisiones y la fluidez de la información.

En la enunciación de las diferentes definiciones que se atendieron y, por el aspecto que más se destaca, se identifican tendencias como reflejo de la racionalidad que opera en un contexto determinado. Esta misma racionalidad o visión de lo que es, o debe ser la gestión educativa, configuró en el paso del tiempo modelos explicativos y de aplicación. Desde cierta perspectiva, algunos modelos podrían ser considerados simplemente como no vigentes. Desde otra perspectiva, se trataría de diferentes formas de vivir la gestión educativa y por tanto, vigentes en el debate- considerando además la complejidad presente en las organizaciones y las circunstancias para transitar de un modelo a otro.

A continuación se enuncian de cada uno de estos modelos, con la referencia que hace J. Casassus (2000: 3).

MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA	
NORMATIVO	Introduce la racionalidad y la proyección. Orienta al crecimiento cuantitativo.
PROSPECTIVO	Considera el futuro previsible a través de la construcción de escenarios futuros y alternativos para reducir la incertidumbre

<p>ESTRATÉGICO</p>	<p>Propone la articulación de recursos humanos, técnicos, materiales y financieros</p>
<p>SITUACIONAL</p>	<p>Reconoce el antagonismo de intereses y por tanto considera la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional. Atiende la resolución de los nudos críticos de problemas para la generación de acuerdos.</p>
<p>GESTIÓN DE CALIDAD</p>	<p>Se orienta a la planificación, control y mejora continua de procesos, diseño de normas y estándares de calidad. Se preocupa por el resultado. Desarrolla sistemas de evaluación y medición para la mayor productividad y el menor desperdicio.</p>
<p>REINGENIERÍA</p>	<p>Se encarga del reconocimiento de contextos cambiantes en el marco de la competencia. Propone la tendencia de los cambios cualitativos, en perspectiva de que las mejoras no bastan.  Dispone nuevos arreglos en lo social, estructural y cambios en los valores y visión del mundo.</p>

COMUNICACIONAL	Reconoce la comprensión de los procesos a partir de lenguaje y la enunciación. Se concibe al lenguaje como el coordinador de las coordinaciones.
----------------	--

Casassus (2000) propuso atender que la gestión es trabajar con personas y por lo tanto, no existe una única forma de llevarla a cabo. Probablemente en muchas organizaciones como el CEJH todavía está pendiente definir con toda conciencia cuál es el modelo de gestión con el cual es mejor operar, o al menos cuál es la tendencia que prevalece. No obstante estas consideraciones, conviene, para los fines de este marco teórico, construir una definición que contenga los elementos pertinentes para articularse con el enfoque de este trabajo: el de las mediaciones.

Guerrieri (1996) señaló que en las prácticas de gestión educativa intervienen procesos de construcción simbólica, ya sea por los contenidos que configuran todo un discurso a razón del contexto socio-histórico que prevalece, los propósitos que se persiguen, los medios y escenarios que enmarcan la emisión de este discurso y los procesos de intercambio entre los participantes de la organización.

Sin dejar de lado esta referencia, la definición de la *gestión educativa* es: proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, comunicativas y pedagógicas que construyen al centro escolar desde los sujetos que la conforman. También se reconocen los procesos de intercambio, mediación y construcciones simbólicas que éstos, de manera individual y colectiva, ponen en juego. Las prácticas que incluyen procesos de aprendizaje, de pensamiento, acción y discurso, manifiestan una cierta forma de articular fines e intereses de la organización, y una cierta vinculación con el entorno o el contexto, en aras de lograr el propósito que su proyecto persigue.

El *Manual del Instituto internacional de planeamiento de la Educación de Buenos Aires* (2009) desarrolla todo un curso de capacitación para la gestión educativa que integra las referencia teórico-conceptuales de autores como Peter Senge y Herve Serieyx, entre otros; haciendo una compilación interdisciplinaria. Uno

de los aspectos más interesantes de esta propuesta es la de referirse a procesos de pensamiento y acción implícitos en las prácticas de la gestión escolar como: análisis, síntesis, anticipación, proyección, concertación, decisión, desarrollo, comunicación, liderazgo, evaluación, reenfoque.

A continuación, expondré consideraciones sobre los diferentes aspectos de la gestión educativa de acuerdo a un enfoque que supera la noción administrativa:

### *Aspectos políticos*

Como se apuntó en los antecedentes, la dimensión política de la gestión educativa adquirió relevancia hace aproximadamente 2 décadas con el concepto de micropolítica. Los autores que enfocan su interés en esta dimensión de la gestión como Lya Sañudo (2005) destacan que toda estructura organizacional implica relaciones de poder; esto es, modos de acción en el que intervienen relaciones de fuerza y resistencia que requieren de un gobierno con una cierta orientación ideológica que se expresa en la toma de decisiones. La dirección del CEJH manifiesta un estilo de gestión con una tendencia que privilegia el gobierno y la conducción política de su proyecto educativo a través de diversas señales no sólo de verticalidad, sino de asignación y atención de tiempos espacios para abordar los otros aspectos también articulados al logro de los objetivos generales.

Según Lya Sañudo (2005) hay dos tipos de poder: el poder rígido y monolítico y el poder participativo o cogestor, reconocido y emanado de la misma organización.

Cualquiera que sea la situación, se reconocen como elementos de ejercicio del poder:

Representaciones simbólicas manifiestas en discursos, medios y escenarios.

El lenguaje, a través de ciertas formas de enunciación.

Estrategias que se aplican para el ejercicio y la permanencia situacional.

A través del ejercicio del poder, dice la autora, se recrea el conocimiento de la realidad de la organización, por lo que en esta dimensión se ubica un factor importante de integración de los miembros y las prácticas de solución de conflictos o de transformación de la misma organización.

Asociado al concepto de poder está el concepto de autoridad que tiene distintas connotaciones:

Como la facultad de exigir obediencia a los otros y como cualidad o reconocimiento de ciertas competencias para la toma de decisiones y la dirección de otros. Esta relación de autoridad ha sido matizada a partir de la década de los 80 por la noción de *liderazgo*; esto es, según el *Manual de planeamiento de la educación (2000)*, aquellas prácticas que buscan facilitar, animar a la creatividad colectiva e individual, orientar y regular procesos complejos.

La visión de este planteamiento respecto al liderazgo refiere a una serie de cualidades y acciones en vías de :

- Recuperar el sentido y la misión de la organización.
- Generar aprendizaje significativo para todos los miembros de la organización.
- Elevar niveles de profesionalidad.
- Desarrollar la ética, la inteligencia y la sensibilidad de los miembros de la organización.
- Llevar a cabo intervenciones sistémicas y estratégicas en la toma de decisiones y resolución de conflictos planteamientos de nuevos objetivos.
- Reconocer las interacciones afectivas, sociales y profesionales entre los miembros de la organización.
- Aplicar un enfoque productivo ante el conflicto y la crisis que se sintetiza en prevención, resolución, gestión y transformación.

### *Aspectos administrativos*

La administración se define como ciencia y técnica que se encarga de la planificación, dirección y control de recursos con los que cuenta una organización. Como parte de estas prácticas, la administración diseña procesos y procedimientos, así mismo, aplica mecanismos de diagnóstico o indicadores que dan cuenta de los intereses bajo los cuales opera la organización.

Es precisamente el asunto de los intereses el punto en cuestión y sobre el que se apoyaron distintos estudiosos de la gestión, para promover un cambio de enfoque específicamente en el campo educativo formal. De ahí que tuvo relevancia la idea de sustituir a la administración escolar por la “administración basada en la escuela”, reconociendo la naturaleza y función de esta institución social, así como las prácticas que obstaculizan la gestión educativa que sólo contemplan:

Distribución de recursos materiales y humanos.

Control de funcionamiento de servicios.

Documentación y archivo.

Planes de financiamiento.

Tareas rutinarias.

Racionalización.

Autoridad fiscalizadora.

Observaciones simplificadas y esquemáticas.

Estructuras desacopladas de lo pedagógico.

Respecto al CEJH no podría decirse que todas las prácticas administrativas están desacopladas de las prácticas pedagógicas y de otra índole. La idea de recurrir a servicios externos de personas físicas o morales, para el cumplimiento de los objetivos en las áreas de educación física o artística, por ejemplo, demanda una articulación con lo pedagógico, que podría no ser del todo consciente y estratégicamente aplicada, sin embargo esta situación matiza la categorización de lo que necesariamente tiene que vivirse en una administración escolar y en una administración basada en la escuela.

### *Aspectos organizacionales*

Un asunto significativo por indagar, es el sentido que para los padres y madres de familia o, para los maestros del CEJH tiene el concepto de comunidad como una forma específica de gestión y organización. Quizás sea ésta una de las nociones que más se ha transformado en la visión de estos participantes del centro escolar, al paso de las generaciones y sobre todo a partir de la experiencia en el ámbito laboral.

La organización es un concepto con acepciones diversas. La sociología, a través del pensamiento de Max Weber, le atribuye un carácter relevante como objeto de estudio de la estructura de las sociedades. La ciencia y la técnica administrativa la considera más que una noción objetual, como práctica para la disposición y delegación de responsabilidades y tareas; ambos, elementos de los procesos y procedimientos que se orientan al cumplimiento de los propósitos del proyecto.

Ambas vertientes tuvieron un punto de convergencia que comenzó a desarrollarse en la década de los 50 y a configurarse como un área de conocimiento: el desarrollo organizacional. Autores como P. Senge (1994) y J. Ezpeleta(2009), consideran que el desarrollo organizacional es un proceso que se enfoca a la cultura, los procesos y la estructura de la organización. No se trata de una meta sino de una forma de vivencia y experiencia que se basa en una dinámica continua de diagnóstico, acción y transformación de la cultura individual y colectiva. En esta perspectiva se otorga tanta importancia al método o procedimiento, como a lo que se espera lograr. El paradigma de los sistemas es uno de los pilares del diagnóstico, así como las acciones transformadoras en escenarios complejos precisamente porque no se concibe a la organización como un elemento aislado, sino como una estructura en permanente interacción con el entorno.

Los aspectos organizacionales de la gestión educativa ponen énfasis en la expansión de las capacidades de los miembros de la organización a través de:

El reconocimiento asertivo de las competencias de gestión en cada área de la organización. Para ello se destaca un pensamiento sistémico y de trabajo en equipo.

La vivencia de la organización en congruencia con los fines que la justifican, para lo cual se promueve una búsqueda permanente del sentido y desarrollo de la conciencia de los fines, por medio del diálogo y otras formas de intercambio hacia dentro y en el entorno de la organización.

En varios momentos del planteamiento de esta tesis se apuntaron situaciones de incongruencia entre el discurso y la práctica, específicamente las prácticas y formas de interacción entre los adultos del CEJH. Se reconocen muchas circunstancias lejanas a lo que se espera o dice cultivar en los niños y niñas a quienes se dice se orienta principalmente la formación. Las formas dialógicas,

participativas, constructivistas que se promueven en el aula, muchas veces se diluyen en climas de tensión por resistencia o apatía en cuanto se dan ciertas circunstancias de solicitud o intercambio de información entre maestras y personal del equipo administrativo.

Un aspecto relevante en la visión o atención de los aspectos organizacionales de la gestión educativa es la toma de conciencia sobre los fines y la toma de conciencia de las competencias y los ámbitos donde se ejercen. Serían entonces elementos previos a la vivencia de la congruencia que se manifiesta, tanto en aspectos individuales, como colectivos.

### *Aspectos pedagógicos*

El aspecto pedagógico en la gestión educativa ha sido un tema de tensión y médula de la evolución del concepto. Anteriormente la práctica pedagógica era un ámbito de competencia separado de las prácticas del ámbito administrativo. Éste siempre resultó dominante en las formas de organización, planeación y ejecución, en razón de la disposición de recursos materiales, humanos y financieros.

Los modelos de gestión educativa alternativos proponen una centralidad de lo pedagógico y no sólo un acoplamiento con las prácticas administrativas y de otra índole dentro de la organización escolar. Acoplamiento, centralidad o interdependencia de lo pedagógico, siguen poniendo en cuestión:

La vinculación de los valores o fines trascendentes que propone la escuela con las demandas del entorno

La superación de contradicciones y tensiones con otros ámbitos educadores como la familia, los medios de comunicación masiva, el mercado...

El sentido compartido de estos fines no sólo cultivados en las nuevas generaciones, sino en todos los miembros de la comunidad educativa

Toda propuesta pedagógica según los interesados en la filosofía de la educación, se entiende por una cierta visión de futuro, en el que se proyecta a los destinatarios del proceso educativo. Según J. Casassu (2000) esta visión a futuro incluye a la propia organización escolar con su responsabilidad y compromiso ético y

social. Compromete, de acuerdo con varios especialistas del desarrollo humano y organizacional como Peter Senge (1994), habilidades de pensamiento y acción para:

Tratar con lo complejo.

Trabajar en equipo.

Expandir las capacidades a través del manejo de la información, el aprendizaje, la innovación, la comunicación hacia el interior y el exterior de las organizaciones.

El desplazamiento de las consideraciones pedagógicas por las consideraciones del método que respalda la psicología, han contribuido a un cierto aturdimiento que no permite reconocer claramente las voces que hoy hablan de los valores de la educación y sus fines trascendentes. ¿Dónde están los pedagogos de nuestro tiempo? ¿Qué dimensión se debe atribuir a lo que hoy se denomina como los *pilares de la educación* para enfrentar un futuro complejo?

*Aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos, aprender a ser.*

¿Qué dimensión le atribuye la dirección, y otros miembros del CEJH, a la difusión de los valores de la educación que sustentan su proyecto educativo, en relación a la difusión de su método didáctico y frente a la críticas-demandas de la sociedad actual?

- El proyecto pedagógico y sus posibilidades de reenfoque o renovación tienen lugar en tanto se mantiene un diálogo productivo con el entorno en una realidad histórica y social compleja e incierta hacia el futuro. Octavio Fullat (2010) propuso como camino alternativo, la eficiencia y la dignidad como los valores de la educación que hoy pueden permitir a la sociedad y a las nuevas generaciones la posibilidad de enfrentar el presente y lo que ha de venir.

- El desarrollo curricular también en un punto de equilibrio, entre lo que proponen las políticas educativas nacionales, el proyecto educativo de cada centro escolar y de manera significativa, en interdependencia con el desarrollo de la propia organización.

Esta interdependencia supone integrar aspectos de:

. Calidad, para ubicarla en expectativas de calidad de la vida humana, individual y colectiva.

. De relevancia y pertinencia bajo la visión de la escuela como servicio y bien comunitario para sus propios miembros y la gente que vive en el entorno inmediato a ella.

La interdependencia entre fines e intereses y la consecuente redimensión del concepto de calidad trasciende la noción de la eficiencia y la eficacia de métodos y tecnologías en los procesos.

En una visión alternativa y de acuerdo con lo que propone Benno Sander (2007), la calidad será noción vinculada con expectativas de calidad de vida humana y de participación.

Respecto a la calidad de vida se toma en cuenta la dimensión:

- Individual a través del desarrollo de la subjetividad y la conciencia, los valores los intereses personales.

- Colectiva, en función de la equidad y el bien común.

Respecto a la participación se toma en cuenta un poder cogestor y sin dejar de reconocer:.

- . A quienes toman decisiones y quienes las asumen.

- . El reconocimiento de los ámbitos de competencia para llevar a cabo la complementariedad en la cogestión.

- . La construcción de redes de participación superando temores de control para favorecer contactos que permitan el conocimiento personal, la identificación de problemas, preocupaciones y soluciones, para favorecer el diálogo entre el sistema educativo y la sociedad.

### *Aspectos culturales*

La cultura organizacional de la Institución Educativa es el conjunto de actitudes compartidas entre sus miembros, sus conocimientos, creencias, mitos, sentimientos, palabras, comportamientos y acciones. La cultura organizacional, según J. Espeleta (2010), es el elemento que representa la parte menos visible de la escuela, pero es uno de los más importantes en el que descansan los demás ámbitos y sobre el que,

generalmente, hay que actuar para provocar cambios significativos en la Institución Educativa.

Para la autora Araya, S. (2009) la gestión educativa no tradicional diseña políticas educativas propias, reconociendo su propia realidad escolar, configurada en parte, por los signos de identidad de los miembros que forman parte de su comunidad. Estos signos de identidad inciden, tanto en las representaciones que cada miembro pueda tener sobre los contenidos y los fines que se trabajan en el centro escolar, como en las representaciones o ideas que cada miembro o sector de la organización pueda tener respecto a otro. Por ejemplo, que las tareas administrativas son responsabilidad exclusiva de la dirección y las tareas pedagógicas exclusivas de los docentes.

Stoll y Fink (1999) propusieron que no es posible hablar de una sola cultura de la escuela, ya que profesores, alumnos, administradores, padres de familia actúan con una visión y motivos propios, generando tensiones que empujan a la escuela en diversas direcciones.

Por otra parte Baeza, J. (2008) señala que la preocupación por la homogeneización cultural frente a la mantención de la diversidad, así como la preservación de las identidades culturales particulares en contraposición con una identidad global universal, son temas que están más presentes que nunca en el campo de la educación.

¿Cómo favorecer la acción coordinada, si no hay una cultura unificada de la escuela? Y más aún, si ante la diversidad, la racionalidad de la cultura global universal y dominante parece imponer continuamente nuevos signos que inciden en nuevas formas de conocimiento, organización, comunicación, producción, socialización y convivencia.

Hasta aquí se apuntan líneas generales que dan cuenta de cómo se ha construido el concepto de la gestión educativa y cuáles son los desafíos por superar en este tiempo en que, como dice Jacques Delors (1996), la escuela se desvaloriza. Pero existe a la vez, una coyuntura que necesita de ella y le asigna un rol protagónico como motor de productividad, de transformación, como creadora de equidad y

justicia, en medio de escasez de medios, recursos y condiciones deficientes laborales para los maestros.

La construcción del concepto de gestión educativa a lo largo de 6 décadas, contrapone una visión tradicional tendiente a la técnica administrativa y una visión que podríamos llamar alternativa al apostarle a la búsqueda de sentido, el desarrollo de una conciencia individual y colectiva, a la acción participativa y coordinada; al desarrollo comunitario en interdependencia con el entorno para generar posibilidades de transformación en mutualidad.

No obstante el reconocimiento de estas dos perspectivas, prevalecen algunos problemas de enfoque que forman parte de un debate aún no resuelto.

La denominación de problema está más allá de asumir o no la evolución del concepto de gestión educativa. Demanda una toma de postura clara y definida – que hasta hoy no se reconoce en el caso del CEJH- para que la gestión educativa del centro escolar en particular no pierda de vista en las prácticas y el discurso: esto es, articular de manera consciente y consistente los fines y los medios como primera base de armonía y congruencia.

La gestión *armónica y congruente* que en esta tesis se plantea, orienta la articulación de los ámbitos (administrativos, pedagógicos, organizacionales y culturales) con las prácticas y participación de todos los actores del centro escolar. Esta articulación se sustenta en procesos comunicativos en las dimensiones de medio, fin y competencia.

Estas tres dimensiones contemplan:

- Propósitos de vinculación, información, convocatoria, participación e integración para la organización y el desarrollo del proyecto educativo.
- La constante reconstrucción simbólica de discursos y prácticas por parte de los diferentes actores

Así mismo, se sustenta en una noción sistémica-funcional de procesos de pensamiento y acción, implícitos en los diferentes ámbitos de actuación.

En el CEJH hay una variedad de actividades o tareas. Algunas requieren más que otras un despliegue de procesos con fines de aprendizaje hasta lograr que sean más fluidas o menos desplegadas. Desde el análisis, hasta la anticipación, la

delegación, el control, la verificación o el reenfoque. De aquí la perspectiva de un desarrollo y expansión de las capacidades (individuales y colectivas), de la identidad, personalidad, y conciencia de la organización, en vías de logro de los objetivos del proyecto.

La consideración del trinomio *educar, gestionar, comunicar* trasciende la perspectiva que otorga centralidad a los procesos didáctico-pedagógicos en la consideración de formas de *gestión asertiva* en la medida en que operan:

- La interdependencia entre procesos, ámbitos de competencia, fines e intereses.

- Una visión sistémica y funcional, donde calidad y eficiencia generen experiencias y vivencias dignas en lo individual y en lo colectivo.

Los métodos didáctico-pedagógicos son un elemento que se inserta a todo un proyecto de formación que es posible vivir en los diferentes quehaceres de la escuela.

### 2.3 Comunicar

Desde el planteamiento del problema de esta tesis de investigación, se definió a la comunicación como un proceso complejo de intercambio entre emisor y receptor. Esta complejidad se atiende porque:

No existe una linealidad entre el emisor y el receptor que garantice ni el efecto o impacto deseado, ni la comprensión, apropiación o uso que se pretendió desde el lugar de la producción del mensaje.

Desde la producción y hasta la recepción, tienen lugar mediaciones individuales y sociales que inciden en las construcciones simbólicas de los mensajes y a su vez en los otros procesos que tienen lugar en el contexto en que se llevan a cabo los procesos comunicativos.

Por esta última consideración, sobre todo, se plantea la necesidad de revisar, bajo el paradigma de las mediaciones, lo que la comunicación aporta a la gestión educativa en la línea de los fines, las acciones y los medios y sobre todo en el marco de los signos de identidad que están en tensión con el proyecto educativo del centro

escolar, en este caso del CEJH, y en tensión también con un el contexto de transformación cultural, política y tecnológica que actualmente prevalece en la sociedad.

Además del paradigma mediacional que establece el abordaje de la indagación, también encuentro pertinente no perder de vista otros aspectos prácticos, que, como en el caso de la organización, respecto a la ciencia y a la técnica administrativa, refieren a formas convenientes para la expansión de las capacidades de la organización y la acción coordinada.

El paradigma de las mediaciones fue difundido en la 2ª mitad de la década de los 80. Manuel Martín Serrano (1978) y Jesús Martín-Barbero (1984) son los principales precursores de este paradigma de investigación de los procesos comunicativos vinculados con prácticas y movimientos sociales.

De acuerdo con Martín-Barbero (1987) el estudio de las mediaciones en los procesos y prácticas comunicativas, permite realizar un *mapeo de la relación de la producción de mensajes con el consumo (recepción, apropiación y uso) diferenciado y activo del receptor*. Cabe señalar que no se tienen datos precisos de una producción considerable de estudios de mediación en ámbitos de otro nivel como el de la institución escolar. Ciertamente, la propuesta de esta tesis es sumarse a la producción de trabajos que demuestran las posibilidades de explicación e interpretación de este paradigma.

Para fines de claridad, concreción y conforme lo define también Martín-Barbero en su texto *De los medios a las mediaciones* (1987), se trata de *condicionamientos* en los procesos comunicativos que, en la recurrencia, van trazando una red, trama o mapa que devela signos de identidad, historias, saberes, relaciones y tensiones respecto a los enunciantes y a los discursos contenidos en la comunicación.

En función de ello las mediaciones se distinguen en:

- Socioculturales
- Institucionales
- De praxis
- De competencia

Teoría de las mediaciones en la comunicación:



Martín-Barbero agrega también que se trata de relatos presentes en la resignificación de emisores y receptores, que permiten el reconocimiento de la propia comunicación, es decir, que nos permiten saber *de qué estamos hablando más allá de lo que creemos estar diciendo*.

Este autor refiere también que el análisis de las mediaciones respecto a determinados discursos, no sólo activa las señas de identidad; también activa señas de la creatividad que opera en los procesos de construcción simbólica desde la producción, hasta la recepción. Estas señas de identidad configuran *matrices culturales* que se relacionan con competencias y lógicas de producción – recepción y se consolidan a través de la *socialidad*; esto es, la dinámica que tiene lugar entre la cotidianidad y los usos colectivos de la comunicación. Sigue afirmado Martín-Barbero, que las matrices culturales activan y moldean los *habitus*, concepto propio de P. Bourdieu (1967) que define formas duraderas ser y valorar. Martín-Barbero

propone atender las competencias que evidencian la relación de las prácticas con las situaciones y *de lo que desde ellas se produce de innovación y de transformación*.

¿Cómo reciben los maestros, niños y niñas, padres de familia los mensajes que desde el lugar de la dirección se producen?

El paradigma de las mediaciones, según Martín-Barbero (1987), plantea pensar los procesos de comunicación desde la cultura, y no sólo desde los medios y los escenarios. A la vez, es necesario atender el carácter de la cultura como proceso productor de significaciones y no sólo de contenidos. En esta perspectiva, la recepción y uso de los mensajes por parte del receptor no sólo significa producción de fuerzas y acciones, sino producción de sentidos orientadores de estas mismas. En esta producción de sentidos participan las asimetrías de competencias, intereses y demandas por lo que siempre está presente también un proceso de negociación a partir del mensaje.

Los mensajes prefiguran un sentido y un significado a partir de su estructura en un discurso y una serie de marcas que se suman a la orientación de la lectura y el sentido. También establecen relaciones entre el emisor y el receptor; en este caso, el enunciador y el enunciatario. Estas marcas enunciativas se refieren al tiempo y a los modos en primera, segunda o tercera persona del singular o del plural.

Existen otras marcas discursivas que orientan la lectura cuando se combinan lenguajes. Es decir, cuando un discurso tiene un soporte verbal y textual, verbal e icónico, textual e icónico.

Estas relaciones entre lenguajes pueden ser de *anclaje* o de *relevo*.

En las relaciones de *anclaje* hay un reforzamiento de ideas, mientras que en las de *relevo* hay una relación compartida o de cooperación en función de los recursos o imágenes que puede sugerir cada lenguaje.

Las estrategias discursivas son elementos en el proceso comunicativo que se fragmentan en ciertos formatos, pero también tienen una continuidad en el tiempo y el transcurso de la experiencia institucional a través de lo que González Requena (1988) llama *macrodiscurso*. El macrodiscurso es la comunicación institucional que, en el caso del centro escolar, tiene como base el discurso del proyecto educativo y se va entretrejiendo con otros discursos de otras instituciones en el entorno de la

escuela. Esta trama discursiva forma parte del quehacer de la escuela en sus prácticas educativas, de gestión y de comunicación.

El *Manual de gestión educativa* del Instituto Internacional de planeamiento de la educación (2009), reconoce la relación de las prácticas comunicativas con la cultura de la organización del centro escolar. Apunta una serie de prácticas convenientes para hacer de la comunicación un medio que favorezca la superación de tensiones y obstáculos para el desarrollo de la organización, la acción coordinada y la expansión de las capacidades de manera individual y colectiva. Para ello refiere a ciertas prácticas comunicativas problemáticas, en contra punto, no de prácticas favorables, sino de principios generadores de comunicación asertiva. Esta comunicación asertiva formaría parte de las competencias que atiende Martín-Barbero como elemento mediador para la construcción de sentidos que contribuyen, o no, al logro de los propósitos del proyecto del centro escolar.

Prácticas comunicativas problemáticas:

- Privilegio de la redacción de textos funcionales en documentos con propósitos de notificación más que de comunicación. Estas notificaciones tienen un sustento en la normatividad. El formato de la notificación está encuadrado en una determinada estructura textual, de estilo y de generalización a los destinatarios. La notificación es problemática no *per se* sino cuando se considera como “el medio de comunicación” en la organización sin considerar aspectos de contenido, contexto y destino, carácter rutinario o extraordinario de los mensajes.

- Predominio de la comunicación unidireccional. Se basa en la consideración de impartir directivas claras y precisas sobre todo a los maestros. En este caso se generaliza a la comunicación en el esquema dirección-maestros y no se toma en cuenta la posibilidad del esquema que define al gestor o cogestor como emisor o como receptor. Subestima por lo tanto la idea del intercambio o retroalimentación. En función del apego a la normatividad y la jerarquía, se parte del supuesto de que todos conocen las reglas y que, por lo tanto, no hay lugar a ambigüedades o diferencias de interpretación. Se subestima también la existencia de mediaciones en el

contexto sociocultural y la situación particular en que los mensajes son recibidos. Tanto los esquemas de notificación como de comunicación unidireccional hacen de la comunicación una rutina administrativa que le resta importancia sustantiva y por tanto posibilidades de calidad, equidad, profesionalización y sentido compartido.

- El rumor que ocupa espacios abiertos es consecuencia de la rigidez y la verticalidad de la comunicación formal. Tiene lugar ante la insatisfacción y la necesidad de información e intercambio entre los actores del centro educativo que en un momento dado se sienten desactualizados o excluidos de la comunicación. Los contextos inciertos, de acuerdo con el manual referido, *refuerzan las carencias de la comunicación formal-oficial*. Respecto al rumor es importante objetivar que proviene de múltiples fuentes y no siempre es raro o dañino para una organización. Lo importante es atender la perspectiva con la que se trata esta forma de comunicación *inherente a la naturaleza social de las personas que intentan incrementar su información y comunicaciones*. Las preguntas claves este caso son: ¿qué lugar ocupa el rumor en las comunicaciones de la organización? ¿cuál está siendo la fuente principal de la información de los actores? El rumor llega a ser problema en cuanto empieza a ser la práctica prevaleciente o de mayor confianza que en las comunicaciones oficiales.

Las prácticas comunicativas problemáticas, o que ponen en riesgo una comunicación favorable para la gestión educativa, pueden resultar de una falta de claridad colectiva de principios, que se interrelacionan con los fines y los procesos que contribuirán al logro del proyecto educativo. Esta falta de claridad compromete también la congruencia de *hacer lo que se dice y decir lo que se hace* con el respectivo impacto en la identidad que se construye al interior y exterior de la información. Sérieyx (1994) define 2 principios fundamentales y relacionados:

. La perspectiva de las redes que funcionan a través y gracias a la comunicación interna. Junto con las redes está también la perspectiva de apertura que permite *trascender el egocentrismo de la organización para convertirse en una organización ciudadana*, con las ventajas de vinculación con el entorno y la

posibilidad de que la misma sociedad reconozca y vele por la permanencia de esa organización en particular. A través de la red de comunicaciones se supera la verticalidad y es posible renovar colectivamente el sistema, contribuir al desarrollo de la organización y la expansión de las capacidades del proyecto por lo cual se justifica su existencia.

A la perspectiva de redes y apertura, se agregan otros principios que aportan autores como Fernando Flores (1994) y Bruno Ollivier (1992). La construcción y el sentido compartido de la visión a futuro de la organización resulta de los fines de la organización y el diseño de proyectos que procuran su logro y el compromiso de todos los actores participantes. Este compromiso permite imaginar alternativas de acción que habrán de concretarse y ser funcionales en plazos y tareas delegadas.

La promoción del compromiso de los actores es consecuencia de las capacidades de convocatoria, de legitimidad y gobernabilidad; de inclusión a la participación a cargo de quien conduce la organización del centro escolar. El compromiso ha de promoverse desde la comunicación para hacerse extensivo a la diversidad de tareas que se llevan a cabo en la gestión educativa. Ha de hacerse consciente también que la comunicación, al ser *construcción sentido* tiene también posibilidades *vinculantes* como lo define Habermas(1990) para renovar constante y consistentemente *pactos* en los que se implica el consenso y la responsabilidad.

La integración de tipos de comunicación e intencionalidades permite atender situaciones, competencias y necesidades diferentes en vías del aprendizaje y la expansión de las capacidades individuales y colectivas. La diversidad de tipos de comunicación e intención incluye la expresión, es decir, esa forma de comunicación que es sólo manifestación del ser sin mayores expectativas de respuesta. A continuación se presenta un cuadro de tipos e intencionalidades comunicativas que muestra una variedad que puede ser mucho más o menos amplia, en relación con las prácticas comunicativas que se llevan a cabo en el centro escolar en particular.

DATOS	Mediciones, afirmaciones, enunciados, informaciones "objetivas"
NORMATIVAS	Órdenes, permisos, derechos, obligaciones, metas de logro, contratos
COMPROMISOS PERSONALES	Promesas, intenciones firmes, metas personales
CONSTITUCIONES	Fundaciones, nueva situación, creaciones.
EXPRESIONES	Disculpas, agradecimientos, estados de ánimo personales.

(Pozner: 2000. *Citado en Manual de planeamiento para la educación*)

Los principios de comunicación se concretan en contenidos, intenciones, medios y escenarios, todo lo cual define las prácticas comunicativas de la organización.

Tradicionalmente se identifica la producción de medios impresos como el género formal de la comunicación dentro de las organizaciones, sin embargo, existen otros géneros que, como refiere Martín-Barbero(1987), forman parte significativa de la mediación y la construcción y reconstrucción simbólica de los mensajes, los usos y las acciones que se derivan de ella.

En la variedad de géneros y formatos se cuentan:

Las reuniones de trabajo, las reuniones de consulta técnico-pedagógica, las reuniones de padres de familia.

Todas las opciones demandan de la organización un equipamiento físico específico que forma parte de la configuración de los escenarios. Aquí se considera desde la máquina con la que se escriben los textos, hasta el módem y la red física informática; el mobiliario y su disposición para cada actividad o evento; dentro y fuera de los espacios del centro escolar. De la misma manera se considerarían las competencias de producción de la comunicación reconocidas, tanto en el rol asignado dentro de la organización (director y gestor principal o cogestor; líder,

movilizador o portavoz), así como en el uso y aplicación de las herramientas y posibilidades del equipamiento.

Considero que este es el límite del recorrido teórico-referencial que enmarca y sustenta las indagaciones que proceden. Como producto de este recorrido no sólo se cuenta con importantes aportaciones que sustentan el planteamiento de esta tesis; también con aportaciones que amplían y enriquecen la visión de quien escribe sobre la articulación del trinomio educar, gestionar y comunicar, para el sentido compartido y la acción coordinada. Esta visión personal, incorpora la noción de desarrollo de una conciencia individual y colectiva a través de la vivencia de la organización y la expansión de capacidades que, más que aprendizaje, es posibilidad de logro de los fines trascendentes del centro escolar en la esperanza de un futuro mejor.

Hace aproximadamente 4 años que la dirección del CEJH decidió integrar a su estructura organizacional el área de comunicación con funciones de producción en principio y hasta la fecha con algunas funciones más articuladas a la planeación y coordinación. Más que validar o justificar la posición y funciones dentro de la estructura organizacional escolar de un área de comunicación, en este momento se destaca, la importancia de asumir que la comunicación no es responsabilidad exclusiva un área dentro de la organización, por el mismo hecho de que se habla de procesos de intercambio inherentes a la naturaleza humana. Este carácter natural valida, para todos los miembros de la comunidad opciones de profesionalización y de aprendizaje con posibilidades de desarrollo de fines e intereses subjetivos individuales y colectivos; hacia adentro y hacia afuera del tiempo y espacio de la escuela.

Los procesos comunicativos presentes en los procesos educativos y de gestión serán, entonces, el enfoque articulador de esta tesis, estableciendo como eje el discurso del proyecto educativo del CEJH.

En este discurso se identifican marcas referentes a fines e intereses, prácticas y contenidos de otros discursos presentes en la construcción de la vivencia del CEJH como organización, de parte de niños, niñas y adultos. Desde la

perspectiva comunicativa-mediacional, será posible configurar una forma de abordaje de la gestión educativa recuperando:

- Los signos de identidad de los diferentes actores de la escuela que intervienen en las construcciones simbólicas de discursos y prácticas, configurando a la vez formas de recepción, convocatoria y acción.
- La atención a los signos, significados y sentidos relevantes del discurso del proyecto educativo del CEJH (constructivismo y comunidad) como elementos centrales de construcción de sentido y de orientación del quehacer en el centro escolar.
- Los signos, significados y sentidos que se otorgan al trinomio educar, gestionar y comunicar.

El trinomio *educar-gestionar-comunicar* se plantea en esta tesis como marco referencia o fundamento:

- De la postura que se asume respecto a la gestión educativa como campo de conocimiento y acción en el ámbito de la educación formal. Se supera la visión tradicional centrada en la administración y el control, para atenderlos como procesos integrados e interdependientes, de construcción de sentido, de vinculación entre los actores de la organización escolar y con el entorno de la escuela.
- De mediación y construcción de capitales culturales, competencias y capacidades para la lectura de las situaciones, condiciones, demandas y críticas al interior y desde el exterior de la escuela.
- De actuación coordinada, armónica y asertiva, en la base de los fines e intereses que el proyecto educativo se propone.

Se trata entonces de una perspectiva que busca dimensionar mejor el quehacer de la escuela con los matices propios de la identidad de la organización, de las formas de ser y valorar de sus miembros, de las formas de articular sus fines e intereses, más allá del propósito genérico de formar nuevas generaciones.

### III. METODOLOGIA

#### 3.1 Métodos de investigación

Desde los primeros planteamientos de esta tesis fue necesario vislumbrar la pretensión de la investigación ¿describir? ¿interpretar? ¿transformar? Estas alternativas definen de por sí una postura que, por el campo y naturaleza del objeto de investigación (el sentido y significado atribuido a los signos relevantes de un proyecto educativo), hablan de tener que superar los llamados esquemas positivistas. Estos esquemas se caracterizaron, entre otros aspectos por la distancia con el objeto, la exclusión de valores, las condiciones controlada para la experimentación y manipulación.

Los propósitos de descripción, interpretación y explicación para apuntar a *nuevas y mejores formas de gestión de un proyecto educativo*, nos sitúan frente a otros paradigmas, esto es formas alternativas respecto a: ¿qué y cómo observar? ¿qué preguntas formular para hallar respuestas? ¿cómo estructurar las preguntas? ¿cómo interpretar las respuestas?

El consenso en el campo de la investigación educativa refiere la pertinencia, no sólo de recurrir a métodos cualitativos que buscan describir la realidad tal y como se presenta, sino también de asumir como investigadores, la subjetividad, la creatividad e intenciones de explicar, comprender y reconstruir el mundo para elevar la conciencia, intervenir y transformar realidades.

Semejantes pretensiones expanden un mundo de posibilidades ante lo que es posible que aporten las tareas de búsqueda de respuestas. Sin embargo, es preciso en el "darse cuenta que", la aportación de conocimiento, está en reconocer las propias condiciones de construcción del objeto de estudio, de indagación, de comprensión-explicación, y en el caso, de aplicación, para asumir lo que es factible de transformar desde una cierta visión, hasta una cierta forma de hacer las cosas en determinado ámbito o escenario.

Un trabajo *científico* de búsqueda de respuestas, es producto de acciones razonadas y sistemáticas que permiten descubrir nuevos elementos esclarecedores y significativos en la realidad.

Con fines explicativos, cabe apuntar como lo expresa Habermas (1990) citado en García(2011) la siguiente categorización:

*Ciencias empírico-analíticas.* Su interés rector es *prescribir y controlar*. A través de construir teorías para su comprobación, se busca hacer reglas con qué predecir y controlar procesos objetivados.

*Fenomenología.* Su interés rector es *describir*. Consiste en sacar a la luz las operaciones de una subjetividad fundadora de sentido, contemplar y describir con rigor teórico.

*Ciencias histórico-hermenéuticas.* El interés que los rige es cognoscitivo-práctico, *interpretar y explicar*. Busca dar luces para mantener o ampliar los procesos intersubjetivos que permitan un mayor entendimiento para guiar la acción.

*Ciencias de la acción.* El interés que rige a la teoría crítica en la economía, sociología o ciencia política es *emancipar y transformar*. Busca aumentar el grado de autorreflexión, desmitificar y liberar al sujeto de lo que depende (Habermas, 1990: 37-42).

### 3.2 El método cualitativo

La resignificación es, para este caso, un propósito que orienta los fines de esta investigación pero también las acciones del pensamiento de quien investiga. Es preciso indagar sobre referentes simbólicos y representaciones subjetivas. El elemento fundamental de partida, orientación y hallazgo de este trabajo de investigación tiene como objetivo: reconocer los significados que dirección, funcionarios, maestros, padres de familia y alumnos(as) del Centro Educativo Jardines de la Hacienda, atribuyen a los signos *constructivismo* y *comunidad educativa*, como signos relevantes del discurso de difusión de su proyecto

educativo. Esta resignificación se reconocerá con la mediación de signos y relatos surgidos de la expresión de los diferentes actores.

Asimismo, se trascenderá la lectura del discurso con propósitos de difusión del proyecto y se establecerá como siguiente marco de referencia y comprensión el *macrodiscurso* del CEJH que muestra en otra dimensión el quehacer de la escuela y la articulación de los procesos educar, gestionar, comunicar.

En efecto, el objetivo de investigación que se refiere, de acuerdo con Sérieyx (1994), asume una visión de complejidad, de visión sistémica y de inclusión de diversidades. Constituye un desafío a la sistematización y a la tendencia a acciones racionales y consecuentes que propone la investigación científica.

La enunciación de los propósitos de este trabajo, desde el planteamiento del problema reconoce la aplicación de un método cualitativo y orienta el interés en la fenomenología (descripción) y la hermenéutica (interpretación).

El autor Julio Valdez (2010), en su texto *Hacia una posible definición de métodos cualitativos*, expone que éstos comienzan a definirse y defenderse como tales, desde la contraposición con métodos que impiden recuperar la expresión de la gente. Se configuran como métodos propios de las ciencias sociales en cuanto atienden fenómenos de la sociedad y de la cultura.

La pluralidad de su definición responde a que no hay un método único, sino métodos en relación a la diversidad de objetos de estudio que surgen de las realidades de la interacción social, con componentes objetivos y subjetivos. Así mismo, se busca hacer diagnóstico de situaciones y relaciones, en vías de proponer formas ideales de organización, relación y acción.

Entre sus procedimientos se cuenta en principio la descripción para recuperar datos y expresiones que posteriormente se reportarán como reales, concretos y globales a fin de inducir hechos y categorías para encaminarse a la generalización.

En esta tesis, el método cualitativo sustenta la intención de describir y explicar realidades en el contexto de una organización escolar concreta; la del CEJH. En estas realidades se reconocen componentes objetivos en:

- La configuración del discurso de difusión de su proyecto educativo

- La configuración del macrodiscurso; es decir las nociones y prácticas que se ponen en juego en el quehacer de la escuela en relación con las tareas educativas, de gestión y comunicación, que a su vez se configuran también como categorías de análisis para las explicaciones de la resignificación.
- La descripción de las mediaciones socioculturales, institucionales, de competencia y práctica que operan en las diferentes construcciones de sentido de directora, maestras, personal administrativo, padres de familia y niños(as) .

Los componentes subjetivos se encuentran precisamente en la resignificación manifiesta en la expresión y la actuación de los actores del CEJH, pero también en la explicación de quien indaga, otorga para comprender la complejidad y apuntar elementos que orienten mejores formas de gestión y comunicación en la escuela y que aporten a la propuesta de un modelo alternativo de gestión educativa.

Cabe señalar que, si bien hay en esta tesis una tendencia importante a la descripción, no se excluye el peso específico de la interpretación en cuanto se pretende recuperar y reconstruir significados y sentidos, derivados de la expresión y la actuación de los diferentes miembros del CEJH; en cuanto se pretende establecer relaciones entre la expresión, los signos de identidad y otros relatos que median en los intercambios y las construcciones de sentido. Conviene entonces apuntar que la identificación-descripción se orientará a:

La identificación-descripción de:

- Los signos relevantes del discurso del proyecto del CEJH dentro de cierta estructura y formas de enunciación
- Signos de identidad de cada grupo de actores del CEJH y en los que se atienden mediaciones de tipo socio-cultural
- Los signos *educar, gestionar y comunicar* como relatos de estos mismos actores en los que se develan mediaciones de socialidad institucional, de praxis, e incluso de competencia.
- La resignificación que los diferentes actores del CEJH manifiestan en su expresión de ideas y prácticas respecto al *constructivismo y la comunidad educativa*, como signos destacados en el discurso de difusión.

La interpretación-comprensión de:

- Significados y sentidos convergentes o divergentes a la propuesta del discurso de difusión que permiten explicar tensiones en la vivencia armónica y congruente del proyecto del CEJH.

- El significado y sentido que el discurso de difusión y macrodiscurso del CEJH proponen respecto al constructivismo y la noción de comunidad educativa.

- El significado y sentido que diferentes actores del CEJH otorgan a estos signos en el marco del discurso de difusión y del macrodiscurso que refiere a una relación de prácticas, fines e intereses como parte del quehacer de la escuela.

Se contempla en los procesos de interpretación y comprensión, el encuentro de *convergencias, divergencias y vacíos de significado* que permitan explicar las tensiones en discurso y prácticas que inciden en la acción coordinada y la vivencia armónica y congruente del proyecto que se propone.

La descripción supone la observación sistemática y la identificación y catalogación de componentes de un sistema. En este caso plantean como sistemas de referencia:

- El discurso del proyecto educativo del CEJH.
- Las mediaciones que se expresan en signos, enunciados e historias previas. Develan condicionamientos para la resignificación con base en referentes de tipo sociocultural y también referentes construidos en la vivencia y la experiencia del centro escolar.
- El macrodiscurso como ampliación del discurso del proyecto de difusión del CEJH. Como expresión del quehacer de la escuela en prácticas y enunciaciones, así como de la interacción de sus diferentes actores. Como expresión donde ya se reconocen indicios de mediaciones y resignificación de los signos del discurso de difusión de proyecto. El macrodiscurso, se sustenta en una variedad de géneros y formatos con propósitos informativos, formativos, para vinculación, convocatoria y participación de los diferentes actores de la escuela.

Con base en estos sistemas de referencia se orientará la descripción de la resignificación de los signos *constructivismo y comunidad educativa*.

La interpretación es una acción de pensamiento y enunciación que se asocia al término de *hermenéutica*.

Miguel Martínez (2005) refirió el origen del término en el vocablo griego *hermeneuein*, que quiere decir “interpretar” y relacionado con el dios griego Hermes, mensajero de los Dioses, quien además explicaba el *significado e intención* de los mensajes que llevaba.

Intención, significación e interpretación refieren a individualidades configuradas desde su esfera psíquica y social. Dilthey, citado en Martínez (2005) considera que la interpretación es la captación o comprensión de una vida psíquica por otra vida psíquica; es decir la captación de vivencias que se convierten en unidades de significado no de manera aislada, sino en conexión con la vida social y cultural.

Esta conexión, se concreta, según Martínez en acciones y discursos que pueden ser objetivados.

La objetivación en discurso o práctica es entonces el punto de partida de la sistematización de la interpretación-comprensión para reconocerse como método formal de la investigación científica.

Otro de los principios, es la identificación de elementos significativos que contienen tanto significado como intención y así mismo, posibilidades de relación entre sí.

Con esta perspectiva, Martínez (2005) recuperó algunos cánones de la técnica hermenéutica y refiere las siguientes dimensiones a explorar:

- Reconocimiento del significado global y significado de las partes.
- Reconocimiento de la autonomía del objeto por el sentido en sí mismo que contiene.
- Reconocimiento de la tradición con que se construye el objeto. Por su anterior significado a ciertos términos.
- Contraste del significado con el significado global.
- Intención del autor en función de metas y valores que persigue.
- Significado de la acción y la expresión. Familiaridad con los procesos mentales del autor.
- Función de la acción

- Condicionamientos (mediaciones)

No se trata de descubrir discrepancias entre el decir y el hacer, o entre verdades y mentiras. La disposición a la interpretación fructífera se encaminará más bien al descubrimiento del sentido que de los diferentes actores del CEJH atribuyen a los signos relevantes del proyecto educativo.

### 3.3 Procedimiento

Como se mencionó antes, los métodos cualitativos no siguen un único camino dada la diversidad de objetos, realidades, propósitos y posibilidades de la propia investigación. Según el mismo Julio Valdes (2010), prevalece una naturaleza abierta y flexible también en los procedimientos que además permite la recuperación de la experiencia del propio investigador para guiarse a través de la inducción y la categorización.

En este caso se induce desde el análisis de una organización escolar concreta, el CEJH, con un discurso concreto, el de difusión de su proyecto educativo. A partir de ello, se encaminó el procesamiento de datos en búsqueda de la resignificación de los signos *constructivismo* y *comunidad educativa* de diferentes actores del CEJH. Este procesamiento de información se realizó con base en cuatro esquemas, cada uno con dos ejes de análisis.

Estos esquemas refieren a la secuencia del proceso comunicativo de la emisión, a la recepción, con variantes del modelo alternativo que se propone articular la gestión y la comunicación; el discurso y las prácticas. Este modelo alternativo implica el análisis de: el discurso de difusión, las mediaciones, el macrodiscurso y la resignificación.

#### **Esquema 1**

El **discurso de difusión** del proyecto educativo del CEJH con el soporte de la presentación en *power point* que se configura con ciertas estrategias de presentación y enunciación en los que se reconocieron funciones de anclaje y relevo con el lenguaje escrito y verbal.

## Esquema 2

**Las mediaciones** como referentes que orientan la interpretación y prácticas de los actores respecto a los signos relevantes del discurso del proyecto educativo (constructivismo y comunidad educativa) , y orientan también el análisis, la interpretación y la explicación de quien indaga, con base en los propósitos de esta tesis.

Para el análisis de las mediaciones se establecieron tres niveles referenciales:

a) **Los signos de identidad** de diferentes actores del CEJH en los que se atiende la injerencia de formas de ser y valorar que se configuran en otros ámbitos diferentes al ámbito de la escuela. En este caso fueron atendidos signos respecto a la escolaridad, la ocupación; especialmente en relación con los padres y madres de familia, y aspectos de consumo simbólico.

Los instrumentos de información que se aplicaron para recuperar estas referencias fueron:

Archivos de secretaría escolar y el cuestionario con preguntas referentes a la ocupación del tiempo libre y preferencias de información y entretenimiento.

b) Los signos de identidad de diferentes actores del CEJH respecto a las formas de ser y valorar configurados en el ámbito del CEJH.

c) Los signos de identidad configurados por el significado y sentido que se otorgan a los conceptos *gestionar, educar y comunicar*.

Los instrumentos de información que aportaron datos al respecto de los signos de identidad fueron el cuestionario y la entrevista. Las preguntas sobre la organización del CEJH, su propia actuación como miembro y consideraciones y expectativas en torno a la institución escolar, permitieron relacionar los significados y sentidos que otorgan a los conceptos de gestión, educación y comunicación.

## Esquema 3

El **macrodiscurso** como eco y ampliación de la primera propuesta que se enuncia en el discurso del proyecto educativo y en el que se reconocen:

- Pronunciamentos de anclaje, relevo o de novedad respecto a la propuesta en el discurso de difusión

- Resignificaciones que en este caso surgen de la expresión de otros actores de la comunidad escolar, como las maestras y otros funcionarios de la escuela.

Las fuentes de información y registro fueron el diario de campo y el archivo de avisos y convocatorias a los miembros del CEJH.

El análisis del macrodiscurso se enfocó a las siguientes actividades:

. Las juntas de grupo

. Las juntas de maestras

. Las asambleas

. El taller de español y matemáticas

. Las conferencias de escuela para padres a en los que se suma el discurso a cargo de ponentes externos al CEJH.

Entre el discurso y el macrodiscurso, se consideró conveniente establecer una primera dinámica de relaciones a fin de reconocer señales de convergencia y divergencia en discurso y prácticas.

Estas relaciones se develan a partir del 2o eje de análisis que contempla:

La estructura de la enunciación, los signos que se asocian ya sea con constructivismo o con comunidad educativa, las prácticas de gestión y comunicación que generan la actividad y el discurso.

#### **Esquema 4**

Finalmente, para el análisis de las **reconstrucciones simbólicas** o resignificación de los signos constructivismo y comunidad educativa por parte de distintos actores del CEJH, se hicieron inferencias provenientes del cuestionario con respuestas en relación con los motivos de elección y expectativas del CEHJ como una escuela activa-constructivista.

También se realizaron preguntas directas en entrevista y la dinámica del grupo focal a partir de las que se reconocieron referencias a discursos y prácticas propias y de otros actores de la escuela.

El segundo eje de análisis en este esquema está constituido por la identificación del actor, los signos asociados para reconocer significado y sentido, en donde se descubre lo que está a nivel de discurso o de práctica.

La resolución de estos esquemas plantea la correlación entre los signos del discurso del proyecto (constructivismo y comunidad educativa), las mediaciones y resignificación de maestros, padres de familia, alumnos y personal administrativo, para develar sentidos convergentes y divergentes que permitan explicar incidencias en la armonía y congruencia del quehacer de la escuela en el marco de su proyecto educativo.

### 3.3.1 Los instrumentos

Criado, E. (1998, citado en García 2011) refirió a los instrumentos de indagación como *tecnologías lingüísticas con formas estructuradas e intencionalidades teóricamente guiadas para recoger información y construir textos susceptibles de análisis*.

Los instrumentos de indagación para el logro de los objetivos de esta tesis se definieron en relación con:

- Los propósitos de descripción e interpretación
- Los objetos (discurso de difusión del CEJH que se presenta en un soporte textual, con relevos y anclajes en la enunciación verbal, el macrodiscurso y las mediaciones, los sentidos y significados)
- Las fuentes de información e informantes
- En el discurso textual. Se atendieron la estructura general, marcas de enunciación, expresiones de anclaje y relevo con discurso verbal. La propuesta de construcción de sentido respecto a los signos constructivismo y comunidad educativa. El discurso verbal es recuperado de la dirección y la responsable del área de comunicación, encargada de atender a quien solicita informes para inscripción.
- Documentos de archivo: De donde se obtuvieron datos para la descripción de signos de identidad de los diferentes actores de la organización del CEJ como la

escolaridad y la ocupación. Datos sobre consumo simbólico de niños y niñas, padres y madres de familia.

- Diario de campo: Para el registro de referencias del macrodiscurso respecto a los signos constructivismo, comunidad educativa, educar, gestionar y comunicar.

- Cuestionario: Para la obtención de datos en relación con signos de identidad de maestras, padres y madres de familia, personal administrativo. Referencias sobre consumo simbólico y sobre su actuación dentro de la organización del CEJH. Referencias sobre el quehacer y organización escolar. Referencias sobre educar, gestionar y comunicar.

- Entrevista: Registro de expresiones de sentido y significado sobre los signos educar, gestionar y comunicar. Expresiones de sentido y significado sobre el constructivismo y la noción de comunidad educativa.

La entrevista se dirigió a madres y padres de familia, maestras, personal docente y administrativo.

- Grupo focal: Registro de expresiones de sentido y significado sobre el constructivismo y la noción de comunidad educativa, educar, gestionar y comunicar.

La guía del grupo focal retomó el discurso textual del proyecto educativo del CEJH. Se fragmentó en varias frases con el propósito de configurar unidades de significado con dos elementos: de enunciación y de intención/acción, respecto a los signos constructivismo y comunidad educativa.

El grupo focal se aplicó con niños y niñas del CEJH; padres madres de familia y personal administrativo.

### 3.3.2 Los informantes

#### . **Niños y niñas** de 1o a 6o grado.

Los niños(as) informantes de diferentes ciclos permitieron recuperar, tanto vivencias diferente por el tiempo transcurrido en la escuela, como la oportunidad de indagar sobre cómo se construyen esas vivencias desde la gestión de los diferentes actores a lo largo de su estancia durante 6 años en el CEJH.

**. Padres y madres de familia**

- Que acudieron a solicitar los primeros informes del proyecto educativo del CEJH con la referencia del discurso textual que se señala en las primeras paginas de este documento.

**. Maestras titulares de grupo**

- Con diferentes tiempos de formar parte del personal del CEJH

**. Personal administrativo**

- Contadora, secretaria de la dirección, auxiliares administrativos

**. Directora**

#### IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proyecto educativo del CEJH se expresa en un ideario que constituye un documento de varias páginas donde se manifiesta una propuesta de formación de niños y niñas de nivel preescolar y primaria; e incluye, según lo expresa, experiencias de formación y desarrollo para todos los miembros que forman parte de su comunidad. Es decir que, hace extensiva su tarea educadora a los adultos que participan en el proyecto; contando a su personal y a los padres y madres de familia.

A este documento, tuvo acceso quien realiza esta investigación, hace más de 5 años debido a que se transcribió en uno de los apartados del sitio de internet con el que se difundía el proyecto del CEJH al público en general.

Antes de que hubiera un área de comunicación en el CEJH, era la directora de la escuela quien se encargaba de dar los informes a los solicitantes y prospectos para inscripción al preescolar y primaria.

Cuando se conformó la función de comunicación en la estructura organizacional del CEJH, se atendió la necesidad de diseñar en conjunto (directora y encargada del área de comunicación) un formato en *power point* que guiara la presentación de la información del emisor –ya fuera la directora o alguna otra persona asignada en las tareas de comunicación- con los puntos fundamentales que caracterizan la propuesta educativa y las formas de trabajo y organización del CEJH.

Así fue como se configuró un discurso de difusión con una serie de enunciados que contienen la identificación, los objetivos y los cómo del proyecto educativo.

El proyecto del CEJH destaca en su discurso de difusión los signos constructivismo y comunidad educativa, como aspectos que definen su identidad y orientan sus prácticas. Es precisamente en el quehacer de la escuela donde se revela que no hay discurso unívoco ni definitivo. La dinámica cotidiana, la actuación e interacción entre los diferentes actores de la escuela, (dirección, maestros, padres y madres de familia, niños y niñas, personal administrativo) generan signos, significados y sentidos distintos a los que propone el discurso e incluso, el ideario del proyecto.

Por otra parte, se reconoce que la misma trayectoria del CEJH a lo largo de 15 años, ha dado lugar a ciertas reconfiguraciones que se articulan con la historia de su organización y de la sociedad con la que se vincula. En la actualidad, por ejemplo, el discurso de difusión del CEJH hace referencia a la inclusión de programas y actividades que tienen que ver con temas que no están incluidos en los programas oficiales de estudio, pero que representan una demanda social en la formación escolar; tal es el caso de los programas de informática educativa.

Las tareas de difusión del proyecto que incluyen ciertos formatos (impresos o electrónicos), las tareas de convocatoria a los padres y madres de familia, las tareas de vinculación con otras instancias, implican adaptar las formas de enunciación del discurso de origen (el ideario) y ampliar la configuración discursiva del proyecto del CEJH. Las convocatorias a los padres y madres de familia a participar en la escuela para padres, por ejemplo, apelan al hecho de asumir corresponsabilidad en la formación de sus hijos(as) y amplían el discurso apelando al interés de contar con espacios de intercambio y convivencia con otros miembros de la escuela. Apelan también a la necesidad de responder como comunidad a los desafíos que nuestro tiempo para la formación de las nuevas generaciones; esos desafíos que rebasan las nociones que se abordan en los contenidos de los programas oficiales.

La respuesta y actuación de los diferentes miembros de la escuela en las convocatorias y en otras actividades que organizan, ratifica que, ningún discurso por sí mismo, determina la recepción, ni el logro de los objetivos que el proyecto educativo se propone. Tampoco determina la experiencia armónica y congruente con base en los fines e intereses que pretende.

Los discursos se conforman por enunciados con signos, significados y sentidos y constituyen puntos de encuentro entre los diferentes actores de la escuela, ocupantes también, de distintas posiciones, como emisores y receptores, en razón de la variedad de actividades de gestión y comunicación. Por ejemplo, las actividades de enseñanza-aprendizaje de los contenidos formales, las actividades de presentación de proyectos escolares a los padres y madres de familia, las actividades de reporte de evaluaciones, las actividades de planeación y organización entre dirección y maestras, etc.

En cualquier discurso, el signo es la unidad básica de interpretación que se relaciona con otros signos para orientar un sentido; es decir, una cierta propuesta de lectura que está relacionada con intenciones, intereses y motivaciones de quien dispone el discurso y que a su vez apela a intenciones, intereses y motivaciones del destinatario.

La orientación de sentido para los destinatarios no garantiza que éstos reciban la propuesta como de origen se propone, pues los receptores ponen en juego sus propios intereses y motivaciones, formas de valorar e historias previas. Esto es parte del proceso de resignificación que, en un momento dado se expresa también en forma de discurso y prácticas.

El discurso de difusión del CEJH contempla la relevancia de mostrarse como un proyecto de formación diferente, que no sólo ofrece el desarrollo académico. Refiere a apoyar el desarrollo de las capacidades de los niños(as) en todas las áreas de su persona y partir de ello propone formas de intervención, actividades y formas de organización diferentes a otros proyectos. Así mismo se identifica como un proyecto:

- De formación que atiende las necesidades individuales y sociales de sus miembros, ofreciendo tiempos y espacios de integración, socialización, aprendizaje y crecimiento individual y grupal.

- De desarrollo en comunidad que contribuye con los propósitos de formación de la persona y del ejercicio de capacidades de cuestionamiento, reflexivas y creativas respecto a la cultura y la sociedad en que vivimos.

En la enunciación del discurso de difusión del proyecto del CEJH, se reconoce una variedad de tareas que implican un entramado de prácticas y actuaciones que se manifiestan en voluntades y formas de organización, interacción y participación.

Por ejemplo, el desarrollo y la presentación de la conclusión de proyectos escolares de grado a los padres y madres de familia, requiere una variedad de recursos materiales, de equipo, de producción y de organización que demandan mejores formas de gestión y comunicación para evitar situaciones de tensión y hasta

desvaloración de los procesos que en su momento implican un esfuerzo personal y grupal.

En su momento, se planteó que esta tesis, comulga con una visión de gestión educativa que no se limita a los aspectos administrativos y de organización. Se trata de una visión más integradora de los diferentes aspectos y dimensiones que supone el quehacer de la escuela. Que apuesta a la interdependencia y no a la interferencia entre las tareas didáctico-pedagógicas y las tareas de orden administrativo y de desarrollo organizacional. Este trabajo coordinado se contempla a partir de la convergencia de signos, significados y sentidos de los distintos actores de la escuela, en sus discursos y en sus prácticas.

Articular la gestión y la comunicación desde la perspectiva que plantea esta tesis, implica dimensionar con un enfoque, distinto al común, el quehacer de la escuela en todos sus ámbitos: el del aula, el de la oficina administrativa, el que convoca a toda la comunidad. Sugiere la atención a la resignificación de los discursos, las actividades, los procesos y procedimientos, que se manifiesta en expresiones y actuaciones.

Para este momento, corresponde el análisis y procesamiento de los datos en razón de los objetivos que se propuso esta tesis: describir y explicar.

La primera tarea, la de descripción, se llevó a cabo con la base de un esquema que atiende la lógica de construcción de sentido.

Referir una lógica, es referir una estructura que hace inteligible un objeto. En este caso, se contempla al proceso de comunicación con los siguientes elementos: el emisor, el mensaje estructurado en un discurso, el receptor y mediaciones que condicionan la producción y la recepción de los mensajes, en razón de ciertas formas de ser y valorar y de otras historias o discursos. Asimismo, se contempla el proceso de comunicación como un proceso que lejos de ser lineal y de impactos directos, plantea rutas, no tan predecibles, a partir de diferentes posibilidades de relación e interpretación entre el emisor y el receptor.

En el encuentro entre posiciones de emisión y recepción, pueden manifestarse coincidencias pero también asimetrías y carencias de sentido. Es decir que, entre emisor y receptor hay diferentes interpretaciones, en la base de ciertas motivaciones

o intereses, o bien no hay posibilidad de interpretación porque alguno de ellos ni siquiera reconoce los signos, por que no cuenta con referentes previos, o porque simplemente no orienta su interés ni motivación hacia ellos.

Es posible suponer diferencias de interpretación respecto al constructivismo por parte de las maestras y de los padres y madres de familia. La formación de las maestras les permite otorgar a este signo un significado probablemente más amplio y detallado, pero agregando también otros elementos de sentido que provienen de su práctica y experiencias en el CEJH.

Por su parte, los padres y madres de familia pueden otorgar el sentido al constructivismo por la propia experiencia del proceso de sus hijos, más que de sus referentes previos, o de la propia información que en su momento les proporcionó el emisor del discurso de difusión del CEJH.

Se atiende asimismo, que la comunicación no sólo es producción de mensajes, en medios y escenarios determinados, sino también posibilidad de construcción de competencias. Es decir, desde el discurso de difusión del CEJH también se construyen o dejan de construir bases para la comprensión y la interpretación de sus signos relevantes. También se contribuye o deja de contribuir a los fines de la comunicación, compartiendo sentidos y significados, para la integración y desarrollo de su organización.

#### 4.1 El discurso

Respecto al discurso de difusión del CEJH, es posible referir un sujeto-emisor histórico que hace más de 15 años se conformó con el grupo de maestras que concibió el proyecto educativo.

Ese grupo dejó de ser y, actualmente, sólo quedan tres miembros de ese equipo. Hoy en día, ocupan en la organización diferentes posiciones y hacen una resignificación diferente de lo que en su tiempo consideraron de manera conjunta para la propuesta original.

Como se mencionó anteriormente, el discurso del ideario del CEJH ha sido adaptado en distintas oportunidades en función de ciertos propósitos y medios de

comunicación. Con fines de difusión, se ha reconfigurado para aparecer en diferentes medios impresos (folletos y publicaciones periódicas) y medios electrónicos, página web y presentación ppt.

Es precisamente el discurso que tiene como soporte la presentación en powerpoint el objeto de análisis en esta tesis. Es este discurso el que da a conocer, de manera más detallada a los adultos interesados, la propuesta del proyecto del CEJH. Forma parte del procedimiento en que los padres o tutores lo eligen como opción educativa de sus hijos(as) y deciden o no, establecer el convenio con el CEJH; conforme a su organización, sus fines y sus intereses.

En este discurso se identifican en la posición de sujetos emisores a la directora del CEJH y quien escribe, como responsable de las tareas de comunicación dentro de la organización del CEJH. Se dispone en un escenario dentro de las instalaciones de la escuela, en el marco de un formato de grupo reducido, con la presencia de máximo 3 adultos y la representación de la escuela. El discurso de difusión del CEJH constituye una síntesis del ideario con el que se pretende puntualizar aquellos aspectos que identifican su propuesta de formación y de organización y es así que destaca los signos del constructivismo y la comunidad educativa.

En el esquema de procesamiento y análisis de los signos del discurso de difusión del CEJH, se asentaron datos respecto a su estructura y los tópicos o temas generales que comunica. Estos tópicos se reconocieron, en relación con la identificación del proyecto en la base de la metodología constructivista, el objetivo del proyecto, las áreas de formación o contenidos y las formas de organización. Cada tópico se considera como una unidad general de sentido e interpretación.

Por ejemplo en el tópico de la identificación:

“Somos una escuela activa con un proyecto de formación alternativo, basada en una metodología constructivista”. (Texto del discurso de difusión en presentación ppt y página web)

En el tópico del objetivo del proyecto del CEJH:

Está centrado en apoyar el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas que forman parte de nuestra comunidad en las distintas áreas que forman parte de su persona. ”. (Texto del discurso de difusión en presentación ppt)

Cada unidad está conformada por signos, significados y sentidos que se relacionan con prácticas de gestión y comunicación sugeridas desde la enunciación del propio discurso. Otro ejemplo es la enunciación respecto a la metodología constructivista y la mención de su aplicación no sólo a partir de la práctica docente en el aula, sino también más allá de aula, a través de las formas de trabajo, organización y convivencia en las que participa toda la comunidad educativa.

Las articulaciones de signos, significados y sentidos de los diferentes temas o enunciados del discurso de difusión, con las prácticas de gestión y comunicación sugeridas en el mismo, apuntaron las primeras marcas y referentes que, posteriormente, fueron retomados para identificar las relaciones y tensiones existentes entre la propuesta de la serie de enunciados y su resignificación.

#### 4.2 Mediaciones

Con base en la perspectiva de análisis de los procesos de comunicación y gestión que antes se describió, se dispuso un apartado de registro de las mediaciones. Es decir, aquellos aspectos significantes expresados por diferentes actores de la escuela, que permiten ubicar puntos de referencia para develar cómo interpretan y resignifican, los diferentes actores del CEJH conceptos y acciones en relación con el quehacer de la escuela y, particularmente, el constructivismo y la comunidad educativa.

La teoría de las mediaciones que se refirió en el capítulo correspondiente, define diferentes tipos de mediaciones individuales, sociales, institucionales, etc.

Para los fines de esta tesis, se destacó la intención de reconocer signos de identidad de diferentes actores de la escuela, así como también lo que puede referirse como historias previas respecto a los conceptos de educar, gestionar y comunicar.

Algunos elementos de estas mediaciones provienen de tiempos y escenarios distintos a los de la escuela y entran en juego para interactuar con los signos y sentidos que ésta propone para dar lugar a nuevas interpretaciones y construcciones de sentido.

Como se mencionó en el capítulo de la revisión de teorías, las mediaciones constituyen referentes o puntos de ubicación que apoyan al que indaga sobre la resignificación de los signos de un discurso.

Los signos de identidad y las historias previas de los destinatarios del discurso de difusión y macrodiscurso, van trazando una especie de ruta o mapa que ayuda a describir la resignificación de lo que propone el emisor.

Esta ruta se conforma por otros signos que se manifiestan en la expresión de los destinatarios de un discurso y que orientan sus motivaciones e intereses para otorgar significado y sentido a la propuesta del mismo.

Por ejemplo, el constructivismo es un concepto que se define, desde el campo de las ciencias de la educación, por cierto, en un debate que cuestiona si es una corriente pedagógica o una corriente psicológica de la enseñanza. Para los diferentes actores del CEJH el constructivismo puede ser más que una metodología de enseñanza-aprendizaje, en el sentido de lo que interpretan desde lo que les propone el discurso de su proyecto educativo; en el sentido de sus propios signos de identidad, historias previas, búsquedas y conveniencias; en el sentido de sus vivencias y experiencias como miembros del CEJH.

Para el trazo del mapa de mediaciones que permitirán develar la resignificación manifiesta desde el macrodiscurso y de los signos constructivismo y comunidad educativa, por parte de los diferentes actores del CEJH se atendió lo siguiente:

En el reconocimiento de los signos de identidad de los miembros del CEJH se consideró la pertinencia de recuperar datos sobre el consumo de bienes simbólicos, además de la escolaridad y la ocupación ya que resulta importante para quien indaga, contar con elementos que revelan formas duraderas de ser y valorar; y que pueden dar idea de cómo reciben los diferentes actores de la escuela, la propuesta del sentido de los signos relevantes del proyecto educativo que eligieron.

Además de los signos de identidad que se forman previamente a la actuación en el ámbito del CEJH, se consideró necesario reconocer esos signos que se configuran en la vivencia y experiencia como miembros del CEJH. Por eso se preguntó a los informantes respecto a su participación en la organización y el mismo quehacer de la escuela.

Otro tipo de mediación considerada, señala un encuentro de ámbitos; el de la escuela misma y lo que se ha configurado en tiempos y espacios distintos, quizás aún en la propia experiencia de la vida escolar de antaño. Se trata de los conceptos educar, gestionar, comunicar. En el planteamiento de los propósitos de esta tesis, las tareas educativas, de gestión y comunicación se destacan como los procesos fundamentales y articuladores del quehacer del centro escolar. Por tanto, son un foco de atención para tender a la interdependencia. Es decir, que entre estos procesos lejos de interferencias haya una relación armónica para favorecer el logro de los objetivos que el proyecto educativo que se propone.

La expresión de los informantes respecto a estas nociones, desde su propio ámbito de actuación en el CEJH, agrega importantes puntos de referencia para la descripción de signos relevantes en la resignificación. La construcción sobre el concepto educar que manifieste cualquiera de los actores del CEJH es un referente que habrá de tomarse en cuenta para describir ciertas nociones y prácticas del macrodiscurso y cómo interpretan al constructivismo.

Para este momento del análisis, no sólo se recuperó la expresión y lo que manifiesta en cuestión de convergencia o divergencia respecto al discurso del proyecto. A partir de la misma expresión y los informantes, se reconoció la necesidad de agregar al esquema un elemento más que se denominó sentido crítico. Este sentido crítico alude a las consideraciones, formas de ser y valorar de los informantes, aplicados a su experiencia y actuación como miembros del CEJH y lo que piensan como necesario de integrar al discurso y las prácticas de la escuela.

Este sentido crítico refirió señales adicionales para inferir esos aspectos de tensión entre discurso y prácticas, en la pretensión de un trabajo coordinado, en el marco del ideario y los principios de formación que enfatiza el proyecto.

El apartado de las mediaciones será un referente de relación inmediato con el apartado del macrodiscurso y la resignificación. En este apartado se registran también ciertas señales respecto a las competencias de gestión y comunicación que el mismo quehacer escolar construye o deja de construir a partir de su discurso y de las prácticas que sugiere y aplica.

### 4.3 Macrodiscurso

El discurso de difusión del proyecto del CEJH tiene una continuidad o ampliación en el quehacer de la escuela a través de procesos y procedimientos formales y otras prácticas de gestión y comunicación que pretenden, el logro de los objetivos del proyecto, y el cumplimiento de las intenciones del discurso. Estas prácticas de gestión y comunicación que son parte de la vivencia y experiencia de los actores de la escuela, configuran un macrodiscurso. Un macrodiscurso que, después de todo, no sólo es eco o repetición de la propuesta de origen; pues en éste se van agregando temas, signos y sentidos, así como también otros elementos que tienen que ver con las relaciones de los diferentes miembros de la escuela. El macrodiscurso es una manifestación más compleja de la construcción discursiva del proyecto educativo del CEJH en tanto hay más posibilidades de interpretación, por la participación de otros actores como emisores y receptores

Con fines de síntesis y de procurar una muestra donde estuvieran implicados todos los actores del CEJH, se propuso la revisión de las siguientes actividades:

Juntas de grupo, las entrevistas de maestras con padres de familia, las juntas con maestras, las asambleas con los niños(as) de la escuela, las conferencias-talleres de la escuela para padres, los talleres de español y matemáticas para padres y madres de familia, las presentaciones de proyecto escolares de grupo a los padres y madres de familia.

En el esquema que se elaboró para registrar la información empírica recabada, se dispuso un registro de los tópicos o aspectos generales tratados en cada actividad y su estructura general en los tiempos y espacios previstos. Estos tópicos también son tratados como unidades de significación que, en términos de enunciación, no siempre son congruentes con las prácticas de gestión y comunicación; de ahí que se agrega un espacio para marcar señales de convergencia o divergencia.

Por ejemplo, las reuniones de maestras, son oportunidad de diálogo e intercambio para la construcción de acuerdos y la expresión de vivencias y experiencias que puede contribuir a la mejora de sus prácticas. Sin embargo, las formas de conducción, los propósitos y contenidos dispuestos por la dirección limitan

las posibilidades de esta actividad. Los estilos limitantes de la expresión y el intercambio, son divergentes a la propuesta del discurso y el macrodiscurso, en referencia a otras actividades, que promueven tiempos y espacios propicios para el diálogo, la socialización y la reflexión con el otro sobre mejores formas de trabajo, organización y convivencia.

En el análisis del macrodiscurso, como se mencionó anteriormente, se tomaron en cuenta mediaciones de los distintos actores del CEJH, atendiendo que éstas influyen en las prácticas y los enunciados o pronunciamientos que se generan en el macrodiscurso.

La convergencia o divergencia fue identificada entre el sentido de los diferentes aspectos que los diferentes actores le atribuyen a la actividad, y las prácticas que se llevan a cabo en relación a ellas. Así mismo se reconocerán también elementos relevantes para la relación entre discurso y macrodiscurso y el hallazgo de señales de congruencia y armonía.

#### 4.4 Resignificación

La resignificación es el proceso que tiene lugar en la recepción de los mensajes. Es la expresión de la construcción simbólica que los receptores del discurso realizan en los límites de sus formas de ser y valorar y de otros referentes e historias previas.

La resignificación es la atribución de un sentido que puede ser convergente o divergente a la propuesta del discurso de emisor.

El constructivismo y la comunidad educativa son los signos relevantes en el discurso de difusión del proyecto del CEJH. Su reconstrucción simbólica a cargo de la dirección, maestros, personal administrativo, padres de familia y niños(as) da señales de cómo se apropian del sentido que discurso y el macrodiscurso proponen, desde sus formas de ser y valorar, sus capitales culturales, pero también desde su propia experiencia y actuación en la escuela.

La resignificación del constructivismo y la comunidad educativa es una devolución a la posición emisora. Con esta devolución, se buscan señales de

asimetrías y carencias de información y sentido que repercuten en la acción coordinada, en la vivencia armónica y congruente del proyecto que se propone.

Se trata además de trascender la descripción y la explicación para tender a mejores formas de gestión y comunicación que se concretan en:

- La configuración de discursos, formas de organización y actividades.
- Superar interferencias entre las tareas de educar, gestionar y comunicar
- Prácticas comunicativas competentes, vinculantes y favorables a la organización y el logro de los objetivos que el proyecto educativo persigue.

#### 4.5 El esquema de registro y análisis de información empírica recabada

Para los propósitos de descripción y explicación que antes referidos, se elaboró un esquema de registro y análisis de los datos que se obtuvieron de los informantes, miembros del CEJH y otras fuentes de información.

Este esquema retomó la lógica del proceso de comunicación bajo el paradigma de las mediaciones que condicionan el proceso de recepción en los destinatarios y establecen referentes para el que indaga y pretende describir la resignificación de los discursos.

Para la descripción de la resignificación de los signos constructivismo y comunidad educativa por parte de los diferentes actores del CEJH, se propuso un esquema que consta de 4 apartados:

- El discurso
- Las mediaciones
- El macrodiscurso
- La resignificación de los signos constructivismo y comunidad educativa

Cada apartado cuenta con columnas en las que se registran el enunciante, unidades generales de enunciación- interpretación, los signos, significados y sentidos que se manifiestan, y señales de convergencia o divergencia respecto al discurso de difusión. Estas señales divergentes o convergentes pueden reconocerse como expresión de ideas o nociones y prácticas.

Para el análisis del discurso y el macrodiscurso, los sentidos propuestos se pusieron en relación con prácticas de gestión y comunicación con el fin de encontrar relaciones divergentes o convergentes, entre enunciados y acciones.

Una vez establecidas las relaciones en orden horizontal, se establecieron relaciones en orden vertical. En este caso se atendieron como base los indicios de mediación de los diferentes actores del CEJH y posteriormente se reconocieron el análisis del macrodiscurso y la resignificación de las nociones constructivismo y comunidad educativa.

Asimismo se identificaron señales convergentes o divergentes, entre la propuesta del discurso de difusión del CEJH y el quehacer de la escuela que se concreta a través de actividades en las que interactúan diferentes actores y donde se hacen evidentes también señales de congruencia y armonía.

Para el análisis de las mediaciones, se reconocieron como unidades de interpretación:

1º. Los signos de identidad de los diferentes actores del CEJH, acotados en los aspectos de escolaridad, ocupación y consumo simbólico, y en la expresión de consideraciones respecto a su participación en la organización y el quehacer del CEJH.

2º. Las nociones sobre educar, gestionar y comunicar que constituyen historias previas de los informantes, conjugando en ellas conceptos y prácticas.

Ambas mediaciones que pueden considerarse como sociales e institucionales, apuntan señales que orientan la descripción de la resignificación. Un ejemplo de ello es la consideración de las concepciones que pueden manifestar los distintos actores informantes respecto a la acción de educar. Esta concepción en particular, ubica líneas de interpretación respecto a lo que les significa el constructivismo y la noción de comunidad educativa.

El apartado de la resignificación enfoca el registro de la expresión de los diferentes actores del CEJH respecto a los signos constructivismo y comunidad educativa. De la misma manera que en los apartados anteriores, es atendida la expresión de conceptos y prácticas, en relación con significados y sentidos propuestos en el discurso de difusión del CEJH.

Se encontró que, en la expresión de los informantes, no sólo se develan señales convergentes o divergentes en las relaciones de sentidos, entre lo que enuncian ellos y lo que enuncia el discurso de difusión del CEJH. También resulta un sentido crítico que se reconoce en la forma en que los informantes orientan sus consideraciones respecto a lo que no está presente o sugerido en el discurso pero que da cuenta de su experiencia y de su conciencia respecto a la gestión y la comunicación en el CEJH.

Igualmente, este sentido crítico, para quien realiza el análisis, es oportunidad de señalar también lo que está más allá de los sentidos convergentes y divergentes para ir apuntando aspectos de congruencia y armonía en el quehacer de la escuela. Con ello, fue posible reconocer hacia dónde tienden las necesidades de mejora en la gestión y la comunicación.

El análisis de las mediaciones es un aspecto central que define la orientación de esta tesis en sus propósitos de describir y explicar para apuntar a mejores formas de gestión y comunicación.

La presentación de los resultados de indagación tiene como primera referencia el discurso de difusión del CEJH pero enseguida, se enfocó la atención a las mediaciones con la finalidad de trazar un mapa que oriente la descripción de la resignificación, así como también, por parte de quien indaga, de las interpretaciones y explicaciones de las relaciones armonía – prácticas, congruencia - comunicación.

La noción de ruta o mapa sugiere la conveniencia de abordar el análisis y la presentación de los resultados de tal manera que los signos de mediación no se muestren como puntos separados o líneas discontinuas. Es decir que, por cada actor del CEJH, se establecerán conexiones entre sus:

- signos de identidad
- construcciones simbólicas respecto a los signos educar, gestionar, comunicar
- referencias respecto al macrodiscurso
- resignificaciones respecto a los signos constructivismo y comunidad educativa

En el análisis de cada elemento se identificarán condicionamientos en el proceso comunicativo, del discurso a la recepción, con convergencias, divergencias de sentido o sentidos críticos que podrán, en su momento, explicar las tensiones entre discurso y prácticas.

En última instancia los hallazgos orientarán la mirada nuevamente hacia el discurso de difusión. Como base referencial de la propuesta y el quehacer del CEJH, el discurso de difusión sería también base de replanteamientos que consideren las posibilidades de resignificación, las competencias para la lectura y recepción de la propuesta del proyecto y las prácticas de gestión y comunicación favorables al logro de sus fines. De la misma manera se contemplaría el desarrollo de su organización con nuevas y mejores formas de relación e interacción, precisamente en el marco de la armonía y la congruencia.

De los informantes y los instrumentos y técnicas de indagación es importante mencionar que:

Los diferentes instrumentos de indagación permitieron, por una parte, atender los diferentes momentos y posiciones del proceso de comunicación, por otra parte, grupos representativos de los diferentes actores del CEJH:

A continuación se da a conocer la relación de instrumentos de indagación, con los actores informantes y los momentos del proceso de comunicación de acuerdo a la perspectiva referida para la descripción, el análisis y la explicación que se establece en el planteamiento y objetivos de esta tesis.

<b>INSTRUMENTO</b>	Investigación documental (Archivos de secretaría escolar)	Cuestionarios	Entrevistas	Diario de campo	Grupo focal
<b>PROCESO</b>	Discurso y macrodiscurso	Mediaciones Resignificación	Macrodiscurso Mediaciones Resignificación	Discurso Macrodiscurso Mediaciones Resignificación	Mediaciones Resignificación
<b>ACTORES</b>	Padres de familia  Niños y niñas	- Padres de familia - Personal administrativo - Maestras titulares de grupo	- Padres de familia - Niños y niñas - Maestras de grupo - Personal administrativo	- Dirección - Padres de familia - Niños y niñas - Personal administrativo - Maestras de grupo	- Personal administrativo - Padres y madres de familia - Niños y niñas

Fue posible obtener información de:

80% del grupo de maestras.

90% del grupo de personal administrativo.

70% del grupo de padres de familia.

40% del grupo de niños y niñas.

#### 4.6 De las mediaciones a la resignificación por actor

El enfoque a los diferentes actores del CEJH, pone énfasis en la intención del proyecto educativo del CEJH, por integrar una *comunidad educativa* y, a partir de ello, hacer extensivo el propósito de formación y desarrollo para todos los miembros que participan en él, además de los niños y niñas. Todo ello también, con el propósito de la vivencia y la experiencia congruente y armónica.

Por parte de quien indaga y escribe esta tesis, como se ha planteado en otros momentos, está el propósito de describir y explicar, recuperando la expresión de los actores del CEJH. Esa expresión que refiere la recepción de los discursos, implicando a los destinatarios, su situación en un determinado contexto sociocultural

y dentro de la organización del CEJH. Sus vivencias y experiencias en una dinámica de signos, pronunciamientos, relaciones y prácticas. No deja de considerarse igualmente, que en esta dinámica, la dirección, las maestras, el personal administrativo, los niños y niñas, padres y madres de familia, juegan roles a veces como destinatarios, a veces como emisores de discursos y protagonistas en ciertas actividades del quehacer escolar.

A continuación, se presentan los hallazgos por actor, respecto a las mediaciones y la expresión de signos, significados y sentidos que, como nociones y prácticas, develan la resignificación del *constructivismo y la comunidad educativa*, signos relevantes del discurso de difusión del proyecto educativo del CEJH.

Así mismo, se irá configurando el mapa que oriente la interpretación y la explicación de lo que se aleja o tiende hacia una vivencia armónica y congruente del proyecto del CEJH.

#### 4.6.1 La dirección

La dirección del CEJH está a cargo de una de las dos socias fundadoras que continuaron la realización del proyecto que inició hace 15 años. Este cargo no ha sido ocupado por otra persona desde entonces, y es asumido por una mujer egresada de la licenciatura en Pedagogía de la UPN (DF) en la década de los 80. Posteriormente, a principios de los 90, egresó de la especialidad de Aprendizajes escolares que se imparte en la Facultad de Psicología de la UAQ. Esta especialidad se orienta bajo los lineamientos del constructivismo con los fundamentos teóricos de Piaget y otros seguidores como Emilia Ferreiro.

La directora del CEJH, refiere un perfil personal y profesional influido tanto por los propio perfiles de carrera en la UPN y en la UAQ, pero también por las oportunidades posteriores de ejercicio profesional en el ámbito de las casas de cultura del DF y posteriormente la escuela de Laudería de Bellas Artes. Así mismo define sus intereses y motivaciones por articular la formación de la persona desde las bases de la psicología del desarrollo, el arte, la cultura y la promoción de una

ideología crítica. Frecuentemente, en diálogos personales y pronunciamientos públicos hace alusión y promueve al pensamiento de Paulo Freire.

Se considera una mujer informada por interés propio, así como por la necesidad y responsabilidad de estar al tanto del acontecer en el entorno de la escuela, en tanto promulga la idea de que *lo académico no es lo que determina las posibilidades de solución de los problemas de la humanidad*.

Entre los productos de consumo simbólico para información y entretenimiento que refiere, están la radio (Radio UAQ), los diarios impresos (Diario local y nacional "La Jornada), libros de contenido pedagógico y psicopedagógico. El cine y espectáculos artísticos para apreciar en vivo. En relación con la TV, alude a la preferencia por los noticiarios y conductores como Carmen Aristegui y Fernanda Tapia.

Las preferencias de consumo simbólico establecen una línea, hasta cierto punto consistente, con la pretensión de una postura crítica y contestataria a los discursos dominantes y las realidades que perjudican el desarrollo de la cultura y la humanidad.

Sin embargo, también expresa constantemente argumentos de falta de tiempo para profundizar sobre mucha de la información a la que accede en primera instancia. Cuando lo considera pertinente y relevante, ubica la oportunidad de difundir, divulgar o simplemente referir el tema a las maestras, a los padres de familia o a toda la comunidad. Igualmente, puede considerar incluir algún tópico de actualidad entre los contenidos de formación de los niños y niñas, para lo cual da la instrucción a las maestras, aunque sin que ello implique un trabajo más exhaustivo de indagación para el desarrollo de los temas con una postura mucho más definida. En alguna ocasión, solicitó al área de comunicación preparar la proyección de un capítulo de un programa de TV que abordaba el fenómeno global de *Los indignados*. La proyección estaba dirigida a las maestras titulares de grupo que fueron especialmente convocadas a junta para ello.

Al inicio y término de la proyección la directora comentó la importancia de *tomar en cuenta ese fenómeno social* en los propósitos de formación de las generaciones actuales y cómo se puede integrar esa consideración a su práctica

cotidiana. En otros momentos y espacios de la escuela, fue posible verificar en la expresión de las maestras *no haber comprendido muy bien* ni el mensaje ni el propósito de esa convocatoria. Hasta el último día de ese ciclo escolar, no hubo mayor referencia ni comentario al respecto del tema que, en su momento, la misma directora consideró tan relevante.

La directora del CEJH se asume como profesional de la educación, madre de familia, dueña de la idea y el proyecto del CEJH y por lo tanto, principal responsable de su realización y viabilidad.

Así mismo refiere que está a su cargo:

*Planear y delegar todas las funciones y tareas del personal de la escuela.*

*Dar seguimiento a todas las áreas y procedimientos que se llevan a cabo en la escuela.*

*Disponer de todos los recursos necesarios.*

*Intervenir en las decisiones sobre el diseño de actividades y proyectos que involucran a toda la escuela y los de cada grupo.*

*Determinar y notificar las medidas y condiciones de atención, estancia y permanencia de algún niño o familia en la escuela.*

*Tomar decisiones respecto a dónde se encamina el proyecto.*

Estos pronunciamientos por parte de la directora, son síntesis de su expresión en diversos momentos y circunstancias en el transcurso del quehacer de la escuela. Orientan la interpretación hacia una identidad para el control, centralista en la persona y la función de la conducción; vertical en las acciones dentro de la organización. Se confronta entonces la visión de una organización que toma en cuenta a todos los miembros en situación de redes para la gestión, la comunicación, y la intervención, no tanto para el control y la calificación, sino con fines de desarrollo de capacidades, tal como lo establece el discurso del proyecto educativo.

Para la directora de la escuela el término *gestión* no es un concepto enunciado en su discurso. Alude más bien a términos como *toma de decisiones*, *seguimiento* y *viabilidad* bajo una cierta noción e ideología sobre la *conducción* del proyecto, basada más bien en una postura empírica. En su discurso sobre el

quehacer de la escuela, más allá de los procesos didáctico-pedagógicos, poco o nada alude a fundamentos teóricos sobre la gestión educativa.

El concepto *educar* para la directora del CEJH es el concepto de primer orden en su discurso, aunque en términos de enunciación es menos frecuente que su definición en términos de *formación, desarrollo de capacidades o construcción de la persona*.

En situaciones más formales, el discurso de la directora en relación con este concepto destaca:

*La atención y el equilibrio de las dimensiones individual, social y espiritual.*

*Las formas en que interviene el adulto para atender los procesos naturales de desarrollo donde son importantes también las formas dialógicas, de participación, de expresión y creación libre.*

Es notable cómo algunos enunciados que definen el concepto de educar pueden referirse sólo a la persona de los niños y niñas y cómo otros pueden integrar a la persona adulta también en una visión y proyecto de formación para todos los miembros que participan en el CEJH.

El concepto *comunicar* es para la directora, *una función dentro de la escuela muy importante para el logro de los propósitos de proyecto en tanto ésta sea eficiente, clara y oportuna*. En las prácticas de formación *como una forma de expresión básica en el desarrollo de la persona*. (Reunión de trabajo con personal docente: 2009)

Se develan así, dos variables del papel de la comunicación en consideración de la directora que, en un sentido, la refieren como competencia necesaria en el desempeño y logro de propósitos, y en otro, específicamente el ámbito de la formación de los niños(as), como medio de expresión y desarrollo de la persona.

Es posible reconocer en los conceptos de educar, gestionar y comunicar, más que divergencias respecto al sentido del discurso de difusión del proyecto, lo que podría definirse como líneas discontinuas o con poca consistencia debido que: algunos pronunciamientos de la directora integran o contemplan a todos los miembros que participan del proyecto, pero otros resultan excluyentes en tanto sólo se refieren a los niños (as) o a su propio cargo como directora de una escuela.

Por otra parte, se hace notar un sentido crítico manifestado por parte de la misma dirección en repetidas ocasiones; por ejemplo, que *falta tiempo* para que resulte oportuna la comunicación, la planeación y la delegación de tareas.

Aquí entonces el factor tiempo resulta como un signo mediador en la práctica de la directora del CEJH que condiciona no sólo la comunicación sino su propio quehacer y el quehacer de la escuela.

En el macrodiscurso la directora del CEJH asume, sobre todo, un rol de control y calificación.

Los procesos y procedimientos formales y por escrito respecto a cada una de las actividades que se revisaron como parte del macrodiscurso del CEJH, no tienen un soporte definitivo en un manual de gestión. La mayoría de las actividades siguen una cierta dinámica con base en repetición, costumbres y algunas variantes que no siguen algún criterio. No hay una disposición concreta de tiempos para la reflexión, el diálogo y el intercambio en vías de revisar y replantear las actividades y prácticas que forman parte de la configuración del macrodiscurso y el quehacer del CEJH.

La directora del CEJH tiene a su cargo la conducción de las juntas de maestras y ocasionalmente participa también como conductora en las juntas de grupo, entrevistas, asambleas y la escuela para padres, en la medida en que considera relevante estar presente y dirigir la comunicación. En este caso, se encarga también de las notificaciones, la toma acuerdos y decisiones en el marco de sus argumentos de autoridad.

Las juntas de maestras son actividades que se contemplan en su contrato laboral, pero no tienen una frecuencia determinada ni están calendarizadas en razón de un criterio particular. Por tal motivo, pueden definirse como actividades eventuales y en ocasiones extraordinarias en razón de la decisión, incluso repentina de la dirección para llevar a cabo la notificación. Esta situación condiciona el clima de la convocatoria y la reunión de las maestras.

Los propósitos de esta actividad son variables entre las siguientes posibilidades:

-La información de la directora sobre ciertas actividades y eventos.

-El requerimiento de información por parte la directora para la toma de acuerdos y decisiones sobre actividades y proyectos

-La capacitación o divulgación sobre algún tema de interés para el desarrollo de la práctica docente o algún proyecto institucional.

Los sentidos del discurso que prevalecen en estos propósitos se orientan a la reafirmación de la jerarquía organizacional para la toma de decisiones y la planeación. Así mismo, para la reafirmación de la identidad del proyecto. Es frecuente la mención de la directora en relación con *hacer las cosas de manera diferente a otras escuelas...*

La estructura, el tiempo destinado a esta actividad (una hora y media) y el sentido que prevalece en las formas de conducción, acota la participación y la toma de acuerdos por parte de las maestras, respondiendo ante preguntas concretas y requerimientos de información, así como las posibilidades de reflexión sobre las prácticas y las experiencias en su práctica docente.

La escuela para padres es una actividad que también gestiona la directora de la escuela. La gestión de este programa contempla ciertos mecanismos que articulan los fines y los intereses del CEJH. La falta de asistencia y participación de los padres y madres de familia ponen en cuestión la postura y decisiones de la dirección respecto a esta actividad. En su discurso y prácticas destaca que:

- *es un costo que deben asumir los padres de familia*
- *es una actividad que requiere de su compromiso en vías de asumir corresponsabilidad en la formación de sus hijos (as) para atender las crisis en su tarea de educar. Para favorecer el desarrollo y la recurrente falta de contención de sus hijos(as) para que el adulto en la escuela pueda tener las mínimas condiciones para hacer su trabajo.*

El discurso que reprocha a los padres y madres de familia resulta divergente a las formas de intervención y orientación que promueven la reflexión y el desarrollo de la conciencia. Así mismo se confronta con la visión y los propósitos de integrar una comunidad educativa con capacidad de exponer sus necesidades e intereses de aprendizaje y formación sobre su labor educadora.

El discurso de difusión enuncia *una propuesta de desarrollo en comunidad que promueve para todos los que participamos en este proyecto experiencias de aprendizaje, integración y crecimiento personal y grupal.*

La directora destaca en sus pronunciamientos un sentido de corresponsabilidad que supone:

- *Compromiso y anteponer las comodidades individuales.*
- *Un marco para reconocer la identidad individual y colectiva*
- *Una marco que favorece las experiencias socio-afectivas y de socialización como parte de la formación de la persona*

(Reunión informativa del campamento anual e introducción a conferencia de escuela para padres. Ciclo 2010-2011)

Al sentido agregado de *corresponsabilidad* añade un sentido crítico expresando que:

*A vivir en comunidad también se aprende y no todos en la escuela quieren asumir el compromiso, ni aprovechar la oportunidad y los beneficios de estas experiencias, a pesar de todos los espacios que genera la escuela.*

(Reunión informativa del campamento anual. 2011)

En relación con el *constructivismo* la directora del CEJH destaca *el sentido del desarrollo de capacidades para la reflexión, la hipótesis y la construcción de conocimiento con base estructuras que los niños desarrollan naturalmente y sin forzarlos a través de la presión a memorizar y repetir.*

Igualmente, refiere la intervención del adulto para trabajar al ritmo y al nivel que cada niño requiere de acuerdo a su desarrollo psicológico.

El sentido que la directora del CEJH otorga al constructivismo es convergente con el discurso de difusión del proyecto educativo, con todo y la caracterización que no hace distinciones puntuales entre lo que es una corriente de psicología de la enseñanza, los fines, los valores y los aspectos pedagógicos.

Así como puede referir el constructivismo como *una metodología que atiende los procesos de desarrollo psicológico del niño(a)*, puede referir los procesos de socialización que contribuyen a la humanización, al reconocimiento del otro, al desarrollo de valores y de la conciencia individual y colectiva.

Por el registro y análisis de sus pronunciamientos en el macrodiscurso del CEJH se reconoce que:

- El discurso y prácticas de la directora del CEJH respecto al constructivismo se orienta exclusivamente a la relación con los niños y niñas con propósitos de enseñanza-aprendizaje.
- Su discurso y prácticas respecto a la integración de una comunidad educativa se orienta sobre todo a la relación con los padres y madres de familia en ciertos eventos donde se convoca su presencia y participación.

En estas circunstancias se quedan al margen de las formas constructivistas y de integración y vivencia como comunidad educativa el resto de los actores de proyecto del CEJH.

Surgen entonces divergencias y contradicciones entre los pronunciamientos a favor de la propuesta de Paulo Freire los estilos de conducción manifiestos en la práctica. Por una parte se considera una educación no autoritaria, libertadora y generadora de conciencia y por otra se opta por formas de conducción verticales y limitantes en tiempos y espacios al diálogo, la reflexión, la discusión y la participación para los actores que operan tareas del quehacer escolar en otras áreas que no son el aula. Así mismo se contempla la integración de los fundamentos de Vygotski para enseñar a partir del punto de lo que el niño (a) requiere, para alcanzar esa zona de desarrollo próximo. En contraste, para las tareas de gestión, planeación y organización no se contempla la necesidad de bases orientadoras, por ejemplo, en reuniones de trabajo con tiempo suficiente, en la concreción y documentación de manuales, procesos y procedimientos para evitar la reacción, el conflicto y el estrés negativo que influye en el aprendizaje y el desarrollo de capacidades.

#### 4.6.2 Las maestras de grupo

En el CEJH existe un solo grupo por grado de 1º a 6º de primaria, a cargo de una maestra titular. Como parte del grupo de maestras participan también 2 maestras de inglés encargadas de 3 grupos cada una, una asistente educativa y una maestra

de educación especial quien trabaja en los grupos en horarios determinados y sobre todo, donde participan niños con necesidades educativas especiales.

Entre el grupo de 12 maestras, sólo tres no respondieron el cuestionario debido a circunstancias de tiempo y oportunidad.

El grupo de maestras del CEJH cuenta con una licenciatura en el área educativa. El 50% de ellas son egresadas de la especialidad de aprendizajes escolares que se imparte en la UAQ. El resto cuenta con diferentes complementos de especialización, a través de diplomados y cursos.

Siete de cada diez maestras refiere que su ocupación de tiempo completo es la docencia impartiendo clases por la mañana e impartiendo apoyos extraescolares por la tarde.

Dentro de sus preferencias de consumo simbólico destaca el uso de internet con fines de información, entretenimiento socialización. Enseguida la TV para entretenimiento más que para información. En última instancia se menciona la preferencia a la lectura del periódico con fines informativos.

En relación con los tiempos de consumo simbólico para la información y el esparcimiento las maestras expresan recurrentemente que la mayor parte de su tiempo está dedicado a su trabajo de planeación y desarrollo y evaluación de actividades escolares. El tiempo restante lo dedican a resolver asuntos familiares y domésticos. El 60% de las maestras son madres y todas ellas, cabeza de familia.

Las maestras definen su participación en el CEJH a partir de sus tareas de:

- Diseño y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de los programas académicos.
- Intervención, orientación y acompañamiento para el desarrollo de las diferentes áreas de formación de los niños y niñas del CEJH
- Valoración y evaluación de los procesos de aprendizaje y formación

En sus referencias se hace notable la mención de su intervención, acompañamiento y valoración de los procesos de formación de los niños(as) otorgando un sentido más amplio de lo que supone sólo la atención a los aspectos académicos.

Respecto al significado y sentido de educar ponen de relieve la idea de *formación de la persona* y complementan esta noción con enunciados que refieren a la intervención del adulto *con cierta consciencia, preparación y organización*.

En sus consideraciones sobre la organización y el quehacer del CEJH destacan en primer lugar las tareas educativas, seguidas de las tareas de acreditación y administración de recursos.

El concepto *gestión* para la mayoría tiene un sentido de organización, administración, control y orden que está bajo la responsabilidad de la dirección y el área administrativa, principalmente.

Resulta notable en este caso que solo una de ellas asume realizar tareas de gestión y lo comenta de la siguiente manera:

*Me toca hacer gestión cuando decido desarrollar x proyecto y esto implica pedir recursos, llevar de visita a los niños(a) a cierto lugar, pedir los permisos correspondientes....*

En relación con el concepto de *comunicar* la mayoría de las maestras lo refieren como un *elemento básico para la organización de las actividades de la escuela y durante la formación de los niños y la comunidad*.

En este caso la comunicación es para las maestras un medio para la organización de la escuela, sin embargo, varias experiencias negativas por falta de información y participación, hicieron ver que la mayoría de las maestras no otorgan importancia a comunicar a los niños (as) el acontecer de la escuela, tal como se les comunica a los padres y madres de familia a través de circulares y avisos impresos y por correo electrónico.

En otro sentido, y a través de su expresión, se hace notar también que las maestras privilegian la noción de la comunicación como medio más que como competencia en sus propias tareas.

El significado y sentido que las maestras otorgan a la comunicación se refleja especialmente en el macrodiscurso del CEJH y su participación en las actividades que en esta tesis se eligió revisar.

Las maestras de grupo son las principales conductoras y enunciantes en las juntas de grupo, las entrevistas, los talleres de español y matemáticas para padres y madres de familia, las presentaciones de proyectos escolares.

En estas actividades es posible reconocer constantes en relación con los sentidos convergentes y con más o menos consistencia respecto a la propuesta del discurso de difusión del proyecto del CEJH.

Estas constantes se pueden categorizar en función de la aplicación del *constructivismo*, los estilos de gestión y comunicación prevalecientes en el quehacer del CEJH y las competencias implicadas en la realización de las actividades referidas.

Las maestras de grupo hacen alusión a la aplicación del constructivismo como el principio enseñanza-aprendizaje y formación en las entrevistas con los padres y madres de familia, los talleres de español y matemáticas y las presentaciones de proyectos escolares, también a los padres y madres de los niños(as).

En estas actividades asumen el propósito de mostrar y reportar procesos, resultados, logros y evaluaciones respecto a los contenidos de formación en distintas áreas y la aplicación de los principios, valores y bondades de la metodología constructivista en los procesos de formación y desarrollo de los niños y niñas.

Aquí se reconocen, nuevamente, las líneas difusas entre los propósitos de desarrollo académico, el desarrollo psicológico e intelectual, así como también las que confrontan la creación y la expresión libre con el seguimiento de modelos.

Lo difuso radica sobre todo en lo que muestran y pronuncian las maestras más basado en un estilo personal que en sentidos compartidos que resulten de alguna guía o liderazgo, de la reflexión, el diálogo, el intercambio e incluso la indagación y la actualización de las diferentes dimensiones de la práctica docente y los procesos de formación y desarrollo.

La propias maestras refieren y son conscientes de las diferencias de estilo en lo que reportan a los padres y madres de familia durante las entrevistas: *La maestra x basa su entrevista mostrando a los papás los resultados del examen bimestral, pero a mí me resulta más significativo hablar de los procesos de desarrollo del niño(a) contándole a los papás situaciones que son importantes de informar.*

(Entrevista a maestra de grupo. Ciclo 2010-2011)

Así mismo se dan cuenta de las diferencias de estilo y aplicación del constructivismo en sus dinámicas cotidianas frente a grupo, los temas que eligen para el desarrollo de sus proyectos, la forma como los realizan y los presentan. Incluso la cantidad de proyectos que emprenden, concluyen y presentan.

Mientras que hay algunas maestras que buscan vincularse con instancias que aporten al desarrollo de sus proyectos, incluyendo a los padres y madres de familia, hay otras maestras que se limitan a sus propios recursos y lo que la escuela ofrece.

En efecto, es posible establecer correlaciones entre las diferentes actividades del quehacer del CEJH, las prácticas de las maestras CEJH y las mediaciones que se comentaron en líneas anteriores. La mayoría de las maestras tiene una formación académica e intelectual que les permite reconocer, con cierta visión crítica, necesidades y temas de interés que aporten a la formación de niños(as) algo más que lo que plantean los programas y contenidos oficiales. Sin embargo, hay otras condiciones -como el hecho de que la mayoría son madres y cabeza de familia- que inciden en ciertas posibilidades de gestión, desarrollo de su propia práctica profesional e incluso participación en el quehacer del CEJH. De la misma manera, no habrá que pasar por alto las condiciones que provienen del estilo de conducción de la dirección que también a razón de tiempos limitados, limita también acciones para guiar, orientar y liderar las tareas que integran las dimensiones didácticas y pedagógicas de la práctica docente en el marco del proyecto educativo que se pretende realizar.

Otra dimensión o mediación que se destaca en la práctica de las maestras del CEJH es la que refiere a las competencias comunicativas que involucran la producción audiovisual.

En el CEJH éste resulta ser un asunto significativo en las prácticas de gestión y comunicación, partiendo del hecho de que no se tienen mayores datos sobre cuántas escuelas disponen de equipo para que las maestras realicen productos audiovisuales como parte de su práctica docente.

Ciertamente, en el CEJH no hay una obligatoriedad formal para que las maestras en sus presentaciones de proyectos o en los talleres de español y matemáticas, editen y publiquen videos o cualquier otro formato audiovisual. Sin

embargo, ésta situación ha pasado de ser una opción, a ser una convención. De ser una sugerencia, a ser una disposición de la dirección para contar con evidencias de los procesos de los niños y niñas.

Entre tanto, las tareas de producción audiovisual en su momento, complican el quehacer en el CEJH al involucrar y demandar la intervención de áreas administrativas y auxiliares encargadas del resguardo, manejo de los equipos, catalogación y clasificación de materiales, etc. Hasta hoy este quehacer en el CEJH sigue demandando formas más asertivas de gestión y comunicación para favorecer las competencias de producción, la coordinación de recursos materiales y humanos para no terminar con relatos de experiencias negativas y hasta frustrantes, ante la calificación o descalificación de lo que muestran o dejan de mostrar en las presentaciones las producciones audiovisuales, muchas veces, a juicio de la directora.

En entrevista, una de las maestras de titulares de grupo expresó que eligió trabajar en el CEJH porque *tenía referencias de que era una de las pocas escuelas que en verdad lo aplicaban (el constructivismo) como método de enseñanza-aprendizaje y esto le significaba un buen reto.*

Prácticamente todas las maestras del CEJH coinciden en definir el constructivismo como un método de enseñanza-aprendizaje que permite:

- *Formar bases que favorecen el desarrollo psicológico de los niños. En este caso destacan el valor de la atención a los aspectos socio-afectivos y la misma socialización.*
- *Que los niños tengan una participación más activa en la escuela que los conduce a razonar y darle sentido a lo que aprenden*

En estas expresiones, como en otros de sus pronunciamientos que son parte del macrodiscurso del CEJH, las maestras no se ocupan especialmente de explicar con mayor detalle o profundizar sobre los principios metodológicos del constructivismo, a reserva de lo que puede ilustrarse a través de las evidencias de los procesos de los niños y niñas y lo que ellos mismos presentan a los padres y madres de familia durante ciertas actividades.

El constructivismo con sus fundamentos teóricos y metodológicos, se trata de un tema que se aborda en los tiempos y espacios para la capacitación y la actualización donde sólo participa la directora, el grupo de maestras titulares de grupo y asistentes educativas.

Por otra parte, a razón de las respuestas solicitadas durante la indagación, las maestras destacaron sentidos críticos donde manifestaron que:

- *Si bien el constructivismo es una método de enseñanza-aprendizaje que responde a necesidades de formación y desarrollo a los que no puede responder la enseñanza tradicional, también es cierto no brinda todas las respuestas . Una de las cuestiones tiene que ver con el desarrollo de valores.*

- *A veces los padres y madres de familia contradicen en casa el método constructivista y eso obstaculiza los procesos de los niños.*

- *Puede ser más que un método de enseñanza-aprendizaje. Puede ser toda una experiencia y una manera de vivir la escuela pero nosotros mismos, los adultos lo limitamos por las formas en que interactuamos y nos organizamos.*

Los aspectos pedagógicos del *constructivismo* que desde el discurso de difusión del proyecto del CEJH no se manifiestan claros, también se diluyen en la expresión de las maestras titulares, para referir sobre todo formas de intervención que, *a través de la expresión de los niños permiten verificar procesos psicológicos consolidados o en vías de consolidarse con ciertos apoyos.*

Se enfatiza una posición que centraliza la aplicación del constructivismo en su rol de maestras y es así como se contribuye a la cultura de *“la maestra es la que sabe”*, divergente a la postura que supera el empoderamiento del maestro para convertirse en *promotor solidario capaz de delegar las tareas de construcción del conocimiento* (Freire, 1970).

Surge, por otra parte, la cuestión de la *base orientadora* que es responsabilidad de la escuela, propiamente en la figura de la maestra, para lograr con actividades conscientes, dirigidas y eficaces metas de aprendizaje y desarrollo.

Se manifiesta entonces otra tarea pendiente desde la conducción y el liderazgo de los procesos pedagógicos. Cabe entonces la referencia de Snyders (1974) citando a Makarenko: *no es posible hacer obra educativa sin proponernos una finalidad bien clara y definida.*

Acaso, las delegación de tareas de construcción de conocimiento esté justamente en la noción de la *comunidad educativa*. Esa noción que propone configurar un marco solidario que forme vínculos internos, pero también vínculos externos que permitan reconocer necesidades de construcción y aplicación de conocimiento para que éste tenga un sentido y un significado concreto.

Con base en la expresión de las maestras se reconoce que su sentido de *comunidad educativa* se limita a una experiencia, hasta cierto punto, egocéntrica a su actividad dentro de la organización del CEJH. Algunas de las expresiones que lo confirman:

- *Para mí integrar e integrarse a la comunidad educativa significa la solución positiva de los conflictos*
- *... establecer ambientes y formas de trabajo donde tiene lugar el apoyo mutuo*
- *... procurar ambientes de bienestar y posibilidades de desarrollo personal y profesional.*
- 

#### 4.6.3 El personal administrativo

El personal administrativo del CEJH está formado por un equipo de 5 personas con una formación variada, en las áreas de ciencias sociales y en las áreas económico-administrativas, y con escolaridad de bachillerato, carrera técnica y licenciatura. Este equipo desarrolla funciones en el área financiera y contable, de secretaría escolar y de asistencia y apoyo para llevar a cabo las diferentes actividades de la escuela.

Todas ellas son madres de familia y su trabajo en el CEJH está sujeto a condiciones distintas a las de las maestras titulares de grupo. El personal administrativo no cuenta con oportunidades de capacitación y actualización como las

maestras. No participa de reuniones informativas, o con propósitos de organización y planeación colectiva, bajo la conducción de la directora del CEJH. Las notificaciones o requerimientos de parte de la dirección, se abordan de manera particular, ante la inmediatez, la urgencia o la emergencia.

Igual que el grupo de maestras y de padres y madres de familia, no hay signos sobre sus preferencias de consumo simbólico significativamente distintos a las opciones de información y entretenimiento masivo.

La información del personal administrativo del CEJH se obtuvo de la aplicación de cuestionarios y la dinámica del grupo focal.

Expresan que su participación en el CEJH consiste en apoyar a la operatividad escolar en sus diferentes actividades... *desde que se abre hasta que se cierra la puerta de la escuela nos toca atender a todos.*

Consideran que el quehacer de la escuela *se divide en tareas educativas, tareas de organización y de administración de recursos.*

La *gestión* es un concepto que definen como *la organización de los equipos de trabajo, la planeación y la delegación de funciones y tareas.*

Para el concepto de *educar* expresan igualmente la importancia de *la preparación y la planeación para intervenir con los niños (as) para que se desarrollen adecuadamente.*

Respecto a la *comunicación* en el ámbito de la escuela consideran que es *una actividad que permite que fluya el trabajo y la organización, que además requiere tiempo para el diálogo y la toma de decisiones y acuerdos.*

Así mismo hacen presente la oportunidad de expresar un sentido crítico en relación con la gestión y la comunicación, en términos de la limitada disposición de tiempo de la dirección para planear, anticipar y delegar muchas de las tareas donde el personal administrativo está involucrado.

El personal administrativo participa de manera tangencial en las actividades donde participan otros actores de la escuela, a reserva de tener que disponer mobiliario, equipo y otros recursos para que se lleven a cabo. Aun así, no dejan de percatarse de los signos y el sentido de los pronunciamientos y las prácticas.

Acerca del *constructivismo* expresan que se trata de *una manera diferente de enseñar y aprender, permitiendo a los niños construir bases para razonar, para proponer soluciones y reconocer la importancia de dialogar con otros para resolver problemas.*

Insisten en manifestar que no es algo que sepan de por sí, pero que es algo de lo que se dan cuenta cuando les toca asistir a alguna actividad donde los niños(as) justamente están ocupados en ello. Enseguida de estos enunciados surge también en sentido crítico el comentario sobre *lo bueno que sería que las dinámicas y los valores del constructivismo se aplicaran con el mismo empeño en la forma en que los adultos de la escuela trabajan, se organizan, se comunican, se vinculan y procuran también su desarrollo como personas.*

Ante las preguntas sobre lo que les significa la noción de *comunidad educativa* manifestaron que la consideran como *una forma de vinculación y de organización del trabajo en búsqueda del bien común y de maneras de estar bien en el lugar donde trabajan, de aprender y formarse como personas.* Expresan asimismo que en su experiencia, la comunidad educativa en el CEJH no siempre es una realidad porque *siempre surgen los intereses personales; además de que la escuela no es propiedad de todos los que participan en ella.*

Si bien se expresa la noción de aprendizaje y vinculación, como fines de la *comunidad educativa*, también se consideran los intereses particulares y de la organización como empresa particular.

Ponen en cuestión la vivencia congruente del constructivismo como una manera en que *el adulto interviene* para aprender y formar personas, pero dada su experiencia en el CEJH, centralizada en los niños. Ponen en cuestión la realidad de la comunidad en una visión más global, más allá de la opción de procurar mejores ambientes de trabajo, en tanto se reconoce un interés particular que prevalece sobre las opciones y los fines de otros.

#### 4.6.4 Los padres y madres de familia

Los padres y madres de familia del CEJH encabezan un promedio de 80 familias, en razón del promedio y la capacidad de niños y niñas que configuran la matrícula en cada ciclo escolar.

La revisión de archivos de secretaría escolar arrojó que el 65% de los padres y madres de familia tienen una escolaridad de licenciatura, un 20% de educación media superior y un 15% de posgrado.

En relación con la ocupación 70% de las madres de familia reporta ocuparse en un empleo remunerado además de las ocupaciones del hogar.

Del grupo de padres de familia se reporta que un 80% de ellos son empleados y 20% se identifican como empresarios.

Las señales sobre consumo simbólico revelan un grupo de padres y madres de familia con preferencias de entretenimiento e información en medios masivos.

No se encontraron datos significativos, a partir de sus mediaciones de consumo simbólico, que conduzcan a reconocer en los padres y madres de familia actores con críticas y cuestionamientos influyentes, en las líneas que establece el proyecto educativo del CEJH, más allá de la defensa de sus fines e intereses particulares. La expresión, presencia y participación de un grupo de padres y madres de familia que llegan a manifestar posturas más críticas, que apelan, reclaman y se suman a las propuestas alternativas de la escuela, no superan un 10%. Estas formas de actuación se verificaron en el seguimiento de las actividades y eventos que se anotaron en el diario de campo.

La información recabada de los padres y madres de familia del CEJH devela marcas de género que resultan significativas en el reporte y análisis de datos y expresiones. Así mismo es posible reconocer la diferencia de género como una mediación relevante e importante para atender en cada momento.

En principio cabe mencionar que entre los miembros del grupo de padres y madres de familia que asisten y tienen una participación más activa en las diferentes actividades del quehacer del CEJH 8 son mujeres y 2 son hombres.

A continuación se presenta una tabla con la síntesis de las diferentes expresiones por género que se hicieron más evidentes durante la aplicación de los diferentes instrumentos de indagación.

TÓPICO	MADRES DE FAMILIA	PADRES DE FAMILIA
Participación en el CEJH	Apoyo a mi hijo en sus actividades y desempeño escolar	
	Presencia en las actividades a los que nos convocan las maestras y la dirección Apoyo a la comunidad	
Quehacer del CEJH	Tareas educativas, de organización para la participación y de administración de recursos.	
	Acciones para crear ambientes de atención, cuidado y bienestar	

En general, los padres y madres de familia, definen el concepto de gestión como las formas de organización que permiten el funcionamiento de la escuela y favorecen la convocatoria y participación de todos los miembros de la escuela.

En el concepto *educar* es frecuente la enunciación que refiere la *transmisión de conocimientos, valores y hábitos para saber actuar y resolver problemas*, así como el enfoque a las formas de enseñanza a cargo del adulto, tanto como a lo que decide que es pertinente enseñar.

Este sentido centrado en la actuación del adulto, sin duda marca significativos puntos de referencia para reconocer algunas tensiones que se sustentan, para empezar en una divergencia notable sobre lo que se considera y entiende de las tareas y los procesos de educar. Se abre asimismo una cuestión relevante respecto a lo que en distintos niveles y ámbitos –incluyendo la escuela– se hace con los padres y madres de familia para promover una mayor conciencia sobre su papel y la corriente que siguen o por la que tienden, para formar a nuevas generaciones. La mayoría de los padres y madres de familia expresan estar conscientes del

compromiso compartido en la educación de sus hijos(as), pero esta consciencia no deriva en una expresión clara y fluida sobre sus propias concepciones. Es notable cómo en su expresión no hay ni siquiera referencias al discurso del CEJH.

En relación con el concepto *comunicar* notablemente se expresaron con mayor fluidez, abordando de manera quizás más intuitiva pero más amplia los sentidos de la comunicación como medio y como.

A continuación algunas de sus expresiones:

- *La comunicación está presente en todas las actividades de la escuela, desde las actividades que tienen que ver con la educación, hasta las de administración y organización.*
- *Es una función básica para la organización y el funcionamiento de cualquier grupo social*
- *Es indispensable para favorecer el diálogo, el intercambio y para integrarnos como comunidad.*

Los padres y madres de familia, en entrevista y grupo focal, reconocieron que las fallas en la comunicación en el CEJH a veces se reducen al hecho de que *hay que asumir la responsabilidad con una cierta disposición y disciplina para la lectura atenta y cuidadosa de los avisos y la información que envía la escuela.*

En el macrodiscurso del CEJH los padres y madres de familia ocupan siempre la posición de destinatarios.

Desde el discurso de difusión, se convoca a los padres y madres de familia a participar del proyecto educativo, con la enunciación de las actividades donde se requiere su presencia para:

- *Apreciar procesos y productos de la actividad escolar.*
- *Recibir los reportes de evaluación académica.*
- *Acompañar y apoyar desde su rol como padres y madres a sus hijos(as) a fin de contribuir a su formación.*
- *Hacer y presencia y realizar las actividades contempladas con fines de integración y vivencia de la comunidad educativa.*

- Responder a los requerimientos de operatividad escolar en cuestión de notificaciones, convocatorias a reuniones para tratar información de interés general, pagos y autorizaciones en razón no sólo de los fines sino también de los intereses de la escuela.

En efecto, la expresión de los padres de familia cuando se les pregunta sobre su actuación en el CEJH, converge con la propuesta del discurso, pero en la práctica los sentidos divergentes se muestran en los datos de regular, poca o muy poca presencia y participación. Sobre todo, muy poca presencia en las actividades que convocan a *la comunidad educativa*.

En las convocatorias del macrodiscurso se apela constantemente a los padres y madres de familia respecto a:

- Su corresponsabilidad para la formación de los niños y las niñas.
- Reflexionar y aprender.

De manera más sutil, pero no por ello, menos significativa, son considerados como principales testigos y posibles agentes de difusión de la propuesta del proyecto educativo. Y aun con ello, siguen presentándose pronunciamientos a cargo de la directora de la escuela y las maestras con divergencias de sentido cuando:

- Se gestionan actividades y enuncian discursos que no propician una mayor convocatoria, ni conducen a que los padres y madres de familia comprendan con claridad los principios de la metodología constructivista, así como los aspectos pedagógicos (fines y valores) que se derivan de ella.

- La directora opta por estrategias enunciativas de descalificación, a la actuación de los padres y madres de familia por no *hacer lo que les corresponde*.

- No hay mayores explicaciones y las concesiones de la palabra se limitan a tiempos y espacios donde se permite la interlocución sólo en el marco de asuntos particulares y generalmente cuando ya están de por medio la tensión o el conflicto.

La pregunta prevalece en el sentido de qué y cómo define el CEJH en el discurso y el macrodiscurso la responsabilidad de los padres y madres de familia. A través de qué prácticas de gestión en el ámbito de lo pedagógico, de lo organizacional, de la cultura que construye y lo que comunica.

Entre lo colectivo y lo particular, los padres y madres de familia reconfiguran los signos relevantes del discurso de difusión a partir del cual hicieron una elección y del macrodiscurso que orienta su actuación y participación en el CEJH.

En ese momento, resulta necesario retomar lo que los signos de mediación señalan respecto a los padres y madres como actores del proyecto del CEJH.

Surgen como señales relevantes que:

- Sólo 3 de cada 10 madres de familia se dediquen exclusivamente a las actividades del hogar.

- 7 de cada 10 madres de familia vivan la tensión de estar o no estar en las convocatorias del CEJH debido a sus compromisos laborales, así como de atender las necesidades de su hijo (a) en las tareas extraescolares y lo que definen como su *desempeño como alumnos*.

- De cada 10 padres de familia sólo 2 en, promedio se involucren activamente en la mayoría de las actividades a los que convoca el CEJH.

- En la generalidad cuentan con una formación escolar que permite considerar ciertas competencias para la recepción y la resignificación de los signos del discurso de difusión y el macrodiscurso del CEJH.

En la expresión de los padres y madres de familia que se entrevistaron y participaron de las dinámicas de grupo focal, el *constructivismo* es definido como *un método de enseñanza-aprendizaje que...*

- *Permite mayor actividad de los niños y las niñas en la escuela para aprender.*
- *Reconoce y respeta sus necesidades, intereses y motivaciones.*
- *Les permite razonar y comprender mejor.*
- *Aprenden haciendo y socializando el conocimiento.*
- *Se les reconocen sus procesos y no sólo se les califican sus resultados.*

Se destaca así la referencia a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sin hacer mayores comentarios sobre su reconocimiento a los aspectos pedagógicos. No obstante, agregan comentarios críticos en relación con sus consideraciones respecto a la *socialización y la atención a los procesos*.

*-Para nosotros es bueno que la maestra nos hable de los contenidos que manejan los niños o los que tienen pendientes por lograr, pero creo que es más importante cuando son más específicas y nos comentan de sus dificultades para comprender esos contenidos. Cuando la maestra me dice que le cuesta trabajo proponer estrategias... eso no me queda muy claro.*

*-No ayuda mucho cuando nos dicen que apoyemos a los niños poniéndoles más problemas de matemáticas en casa, escritos en situaciones reales. A veces lo podemos tener presente, pero a veces no y hasta a nosotros nos cuesta trabajo.*

*-Es un tema delicado el hecho de que la escuela ponga énfasis en que tiene psicólogas educativas como maestras y terminan pidiéndoles a los papás que lleven a su hijo a clases de regularización o apoyo psicológico.*

*-Siento que entre tanta socialización las maestras pierden de vista ciertos problemas de los niños. Hasta que el problema se ha agravado y ya es muy evidente como para que el niño pase al siguiente grado. ¿Y todo el tiempo que pasó repitiendo los mismos errores?*

Estos comentarios de resignificación del *constructivismo* dan cuenta de esa necesidad, no sólo de aclarar mejor y puntualmente –del discurso a las formas de intervención de la maestra- la distinción entre el desarrollo académico, el desarrollo del intelecto y hasta el desarrollo de la personalidad. Así mismo de aclarar los aspectos metodológicos de los aspectos pedagógicos que se derivan del constructivismo, que por cierto en el CEJH integran dos corrientes: la de Piaget y la de Vigotski. Dos corrientes que además confrontan aspectos de directividad o no directividad por parte de la maestra.

No es posible afirmar categóricamente que las maestras desconozcan o no, tengan presentes o no, las diferentes áreas de intervención y desarrollo. Sin embargo, los enunciados de los padres y madres de familia dejan ver un área de oportunidad para la acción coordinada y más aún, la resolución de tensiones que en última instancia impactan en las posibilidades de formación y desarrollo de los niños.

Los talleres de español y matemáticas que forman parte del programa de escuela para padres del CEJH están sujetos, en buena medida, al estilo de presentación de cada maestra para hablar con más o menos detalle, o sólo de

ciertas generalidades de la metodología. Dan muestra de procesos de intervención de las maestras para, como lo enuncia la directora, *hacer surgir los procesos y habilidades de pensamiento para el razonamiento y la resolución de problemas*. Aún así, estos talleres a veces se enfocan únicamente en el reporte del seguimiento de contenidos y tangencialmente se abordan asuntos más específicos relacionados con ciertas dificultades de aprendizaje. A partir de ello sería posible que los padres y madres comprendieran mejor no sólo los beneficios del método, sino qué tipo de apoyos puede requerir su hijo (a) y qué tipo de apoyos demandar de la maestra u otros profesionales que puedan intervenir.

En relación con el signo de *comunidad educativa* los padres y madres de familia expresan un sentido por una parte convergente a la propuesta que se genera desde el discurso de difusión y el macrodiscurso.

*-La escuela permite espacios de convivencia en comunidad porque nos relacionamos y vinculamos como personas.*

*-Me gusta la idea de que la escuela promueva la idea de comunidad porque los niños son tratados como personas y no como números. Los papás no somos clientes; también formamos parte de la escuela y nos invitan a participar y a aprender.*

También expresan sentidos críticos:

*-Hace más falta hacer comunidad. Es evidente la poca participación en muchas actividades de la escuela. Siempre ves a los mismos papás y mamás.*

*-La escuela habla mucho de formar comunidad, pero cuando en un grupo se presentan entre los niños tantas faltas de respeto entre ellos e incluso a la maestra, entonces la idea de comunidad se hace muy lejana.*

Los padres y madres de familia asocian la idea de comunidad con base en la voluntad de participación y el vínculo afectivo, asociado también con un sentido de bienestar para los hijos(as). Cuestionan la realidad de la comunidad ante la manera en cómo la escuela articula los fines y los intereses. A continuación la expresión de compartida de padres y madres de familia en la dinámica del grupo focal:

*-Hay decisiones de la dirección que van en sentido contrario a la idea de comunidad. Por ejemplo, cuando presionan a los papás a pagar la escuela para*

*padres o hacer otros pagos para otras actividades. Algunos de ellos tienen dificultades para pagar la colegiatura.*

*-Muchos eventos a los que se convoca a la comunidad requieren de hacer un gasto y pues se entiende que haya papás que prefieran excluirse.*

En entrevista un padre de familia comentó:

*Una escuela particular es un negocio. Si es cierto que promueven valores de comunidad y eso es bueno, pero no deja de ser un negocio.*

*La escuela puede cumplir sus propósitos, incluso los de formar comunidad, si se sabe administrar. Eso se ve desde la forma en cómo mantiene o mejora sus instalaciones... para recibir a la comunidad.*

Es importante mencionar que, entre la expresión y comentarios en grupo focal de padres y madres de familia, surgió un signo y sentido agregado a la noción de comunidad educativa. Éste se refiere a la idea de *alianza* y fue expresado particularmente por un padre de familia en los siguientes términos:

*Yo busco en la escuela no sólo una comunidad donde mi hijo pueda estar como en casa. Busco una aliada que comparta, quizás no todos, pero sí los valores más importantes para la formación de mi hijo. Una aliada que enseñe a mi hijo lo que en casa no aprendería igual, pero que me dé la confianza de que estamos ambas partes complementándonos. A veces la escuela me orientará a mí como padre, a veces la escuela tendrá que escuchar lo que yo tengo que decirle respecto a las necesidades de mi hijo.*

Probablemente este sea el signo que permita reconocer más realidades que expectativas en lo que propone el discurso del CEJH.

#### 4.6.5 Los niños y niñas

La información proveniente de los niños y niñas del CEJH se obtuvo a partir de técnicas de grupo focal y entrevistas de manera individual o por diadas. En total, se reporta información de 15 niños (6 niños y 9 niñas) de diferentes grados, 2 de ellos, ya egresados del CEJH.

Entre este grupo de niños(as) sólo dos de ellos manifestaron haber sido tomados en cuenta en la decisión de sus papás para inscribirlos en el CEJH.

Las actividades que reportan llevar a cabo de manera frecuente son:

Tareas escolares 100%. Después de las tareas escolares 30% jugar videojuegos, ver TV 30%, salir a la calle a jugar 10%, llevar a cabo actividades extraescolares 30%. También reportaron como actividad frecuente de fin de semana: paseos a plazas comerciales 35%, acudir al cine 80%, ver películas en casa 90%.

El 85% de los niños reportan contar con una cuenta de redes sociales. Más del 80% de los niños consideran al internet como una herramienta de entretenimiento antes que de información. Consideran que son los maestros y los padres y madres de familia quienes les enseñan lo que tienen que aprender.

En el macrodiscurso del CEJH, los niños y niñas tienen una participación en la que prevalece suposición como destinatarios de los discursos sobre su posición como enunciantes. Este es el caso de dos de las actividades que se propuso revisar: las asambleas de grupo y la presentación de los proyectos escolares.

En las presentaciones de proyectos escolares los niños y niñas comparten con las maestras el propósito de mostrar, sobre todo a los padres y madres de familia, la propuesta de formación de la escuela. Las presentaciones de los proyectos escolares de grupo pretenden mostrar procesos y resultados de lo que se aprendió y de lo que se trabajó conforme a un tema de interés vinculado con los contenidos de alguna de las materias de grado. En este caso, se otorga importancia a la libre expresión y a la inclusión de los niños y niñas que forman parte del grupo, no obstante las diferencias en ciertas condiciones, procesos y ritmos de aprendizaje. Por disposición de la dirección, todos los niños y niñas habrán de expresarse en estas presentaciones. Entre tanto, también se reconocen esos aspectos divergentes donde influye el estilo personal de la maestras y en ocasiones, las variantes entre recurrir a la memoria y la repetición, el seguimiento de modelos, la expresión y la creación libre. El peso al contenido por sí mismo, o el peso a mostrar los procesos de desarrollo psicológico.

Las asambleas de grupo resultan ser la actividad en la que los niños tienen la posibilidad de ser gestores en tanto se considera como un espacio de manifestación y

expresión de los niños y niñas. Las asambleas de grupo tienen como propósito permitir a los niños y las niñas un espacio de reflexión, organización y toma de decisiones donde interactúa lo individual y lo colectivo. Esta actividad puede ser convocada por iniciativa de un pequeño grupo de niños dentro del grupo del grado, o bien, puede ser convocada por la maestra. Puede ser la maestra titular de grupo o la maestra de inglés. Durante la celebración de la asamblea uno de los niños(as) es nombrado moderador y otro secretario. La maestra orienta la secuencia de la asamblea y su intervención es también, en función de su propio estilo, un sentido más o menos directivo. En algún momento, la dirección de la escuela dispuso que las maestras promovieran al menos una asamblea por bimestre, solicitando la revisión de los acuerdos escritos. Esta disposición en adelante dejó de ser consistente y queda asimismo, sujeta al ejercicio libre de cada maestra de grupo. En este marco, las posibilidades de gestión de los niños para opinar sobre su actuación y el acontecer en su grupo y en su escuela, quedan sometidas a las disposiciones de los estilos de sus maestras y las formas de organización de la escuela.

En el discurso de difusión se destaca la participación activa de los niños en sus procesos de formación y desarrollo.

La noción de *actividad* se convierte en un tema en cuestión, desde la perspectiva de tomar en cuenta a los niños y niñas en las tareas educativas y también en las otras tareas de la escuela que tienen que ver, precisamente, con la gestión y la comunicación.

Respecto a su actividad principal en el CEJH, los niños y niñas responden que es *aprender y convivir... aprender lo que los papás y maestras consideran que tienen que aprender.*

En cuestión del quehacer escolar, comentaron que consiste en *que los niños aprendan y los traten bien, así como resolver problemas que se presentan con los niños, con los papás y todas las actividades que se llevan a cabo.*

Refieren conocer que hay programas que *dicen lo que todos los niños tienen que aprender en México* pero que hay diferencias entre las escuelas. Los niños de 10 años y más comentaron que algunas escuelas *sólo enseñan los contenidos académicos y escuelas como el CEJH enseñan cosas diferentes.* Aquí enuncian, no

sólo a la variedad de actividades de formación en el área deportiva y artística; también a las actividades que promueven el diálogo, la discusión, la búsqueda de estrategias y soluciones en equipo. Este trabajo en equipo es uno de los aspectos que más destacan y del cual refieren como actividad de aprendizaje y formación de valores. Mencionan entonces los valores de la convivencia, la colaboración, el respeto y la tolerancia.

En relación con el concepto de *educar* responden que es:

- *Saber comportarse, poner disciplina, mantener orden y educar.*
- *Aprender, estudiar y ser mejores personas.*

Destaca la referencia a los aspectos de los contenidos del programa escolar, pero también a los aspectos socio-afectivos. Si bien es cierto que expresan libertades para la creación y la expresión, tienen en cuenta una noción más vertical donde los adultos definen qué y cómo es que lo tienen que aprender.

El término de *gestión* es un término que no les significa.

Del concepto *comunicar* manifestaron que es una acción *básica para enseñar y aprender*, así como también para *informar* a los miembros de la escuela sobre lo que sucede. Entre ellos a los padres y madres de familia *para saber cómo van sus hijos... qué calificaciones obtienen pero también cómo se van desarrollando en la escuela.*

Ante la pregunta de qué piensan que es el *constructivismo*, la mayoría de los niños y niñas manifiestan no saberlo. Recuperan entonces parte de sus experiencias y alguno de ellos comenta que *imagina que tiene que ver con una forma diferente de enseñar y aprender.*

Mientras que para los demás actores del CEJH el constructivismo es un signo de identidad del proyecto, para los niños estos signos de identidad se reconocen en otros aspectos:

Los niños (as) que han iniciado su primaria en otra u otras escuelas comentan que las *maestras no sólo dictan y califican; también se acercan para saber si entendiste.* También se refieren al trabajo colaborativo y formas diferentes de relación entre maestro-alumno y entre los niños y niñas.

*En esta escuela trabajamos mucho en equipo y la maestra trabaja con nosotros.*

En otro sentido, refieren la identidad de su escuela a partir de la variedad de actividades en educación artística y deportiva. Sólo dos niñas entrevistadas comentan lo que saben del constructivismo a partir de lo que escuchan de sus padres y madres, destacando en esos comentarios las ideas de que se trata de un método de enseñanza-aprendizaje con el que *aprenden a razonar* y con el que *pueden ser más activos y creativos*.

El juego no es un signo que se enuncie de manera relevante en los niños y niñas informantes, como tampoco lo es en el discurso y el macrodiscurso del CEJH. Esta actividad, en el preescolar, según la escuela histórico-cultural, constituye *la actividad rectora* a partir de la cual los niños(as) desarrollan su intelecto, su personalidad y otras bases para el aprendizaje y la actividad escolar en las siguientes etapas.

En la primaria, el juego que debiera promoverse, según esta corriente, se fundamenta en la orientación hacia el desarrollo del pensamiento. Es así que se transita a los juegos de mesa, juegos de estrategia y otros que impliquen la abstracción, el desarrollo de conceptos y relaciones concretas y abstractas, para el análisis y la síntesis.

En el CEJH, la actividad lúdica que tiene lugar en la educación física y artística, les permite a los maestros y a los niños(as) construir algunas de estas posibilidades, sin embargo, no hay una postura consciente al respecto. No es asunto que, en efecto, se defina, desde el liderazgo pedagógico que pudiera asumir la maestra titular o la dirección. Igual que en otros momentos de la cotidianidad escolar, el juego es un signo que puede tener cierto sentido de acuerdo al estilo de actuación de cada maestra, o bien un sentido libre que se expresa así mismo por parte de los niños(as) en momentos diversos y sujeto a la contención o no contención del adulto en el CEJH.

La noción de comunidad para los niños y niñas del CEJH se resignifica a través de sus experiencias de interacción y convivencia con otros niños. En general, no hay por su parte otras señales que denoten precisamente la idea que el CEJH promueve

desde su discurso de difusión; la idea que alude a un marco de organización, convivencia, aprendizaje y desarrollo individual y grupal.

Se concluye aquí el capítulo de análisis de resultados en el que se concretó la experiencia de construir una base de procesamiento de datos conforme a la lógica de un modelo gestión y comunicación que, precisamente se define como alternativo, por integrar la perspectiva de las mediaciones y la resignificación, así como el concepto de *macrodiscurso* en el que se hace evidente que los signos y los significados en la expresión y las prácticas manifiestan construcciones y reconstrucciones de sentido, por parte todos los actores que participan en el quehacer escolar.

La experiencia ratifica también que en la dinámica de construcciones y reconstrucciones de sentido en la cotidianidad y las eventualidades del quehacer escolar, tienen lugar convergencias, y divergencias, por asimetrías y hasta carencias de sentido, que entre tanto, van reconfigurando los propósitos de un proyecto educativo, y asimismo, apuntando líneas de reflexión y conciencia sobre sus medios y sus fines trascendentes.

Particularmente, respecto a los signos de *constructivismo* y *comunidad educativa* relevantes en el discurso de difusión del proyecto del CEJH, se reconoce el peso específico de las mediaciones institucionales, de praxis y competencia, que dentro del mismo quehacer de la escuela se promueven o dejan de promover para los diferentes actores. Esto sugiere la importancia de reconocer sí, los signos de identidad y otros de los miembros de la escuela que se construye en otros ámbitos de actuación o instituciones, pero también de poner mayor atención a lo que dentro de su propio ámbito y en el marco de su proyecto se va formando y desarrollando. Esta formación y desarrollo en sus diferentes dimensiones; del individuo, al grupo y del grupo a la organización, sin duda, tiene un efecto en el trabajo coordinado y articulación armónica y congruente entre los procesos en el trinomio educar, gestionar y comunicar.

## V. CONCLUSIONES

Las expresiones de signos, significados y sentidos de los diferentes actores del Centro Educativo Jardines de la Hacienda permitieron confirmar los supuestos que relacionan la vivencia armónica y congruente del proyecto educativo con diferencias de sentido que se expresan en nociones y prácticas por parte de los diferentes actores que participan en él.

También es posible ratificar varias de las consideraciones que se apuntaron, desde el planteamiento de esta tesis, y que se suman a la discusión sobre cómo se ha reconfigurado el concepto de gestión educativa. Esta reconfiguración asume las diferentes dimensiones del quehacer escolar, sin limitarse sólo a los aspectos didáctico-pedagógicos o a los administrativos y de control de recursos. De ahí la propuesta de esta tesis por articular el trinomio *educar-gestionar-comunicar* en el que se identifican propósitos, acciones y medios, así como indicadores de sentido que intervienen en la resignificación de los signos relevantes del proyecto: *el constructivismo y la comunidad educativa*.

Respecto a la primera hipótesis, en la página 20 de este texto, se ubicó como primer referente, el discurso de difusión del proyecto educativo del CEJH. En él se reconocieron los signos y sentidos que lo caracterizan y lo identifican. Este discurso, como se mencionó antes, se presenta especialmente a los adultos interesados en formar parte de la escuela, o bien, que se encuentran en la búsqueda de opciones y el proceso de elegir escuela para inscribir a sus hijos(as).

Así como se señaló en la fase de análisis de su estructura y de sus enunciados, el discurso de difusión del CEJH caracteriza el *constructivismo* haciendo énfasis en el desarrollo psicológico individual y lo que en ello favorecen ciertas formas de intervención del adulto, formas de interacción y trabajo colectivo, organización y convivencia dentro del aula.

Así mismo, es notable en la estructura del texto y los enunciados de este discurso de difusión, la ausencia de una definición clara y explícita de aspectos pedagógicos ó fines a los cuales pudiera orientarse la aplicación del método.

Se pensaría que, a partir de la propuesta de *desarrollo en comunidad* se derivan las consideraciones de los fines; sin embargo, el análisis de los enunciados del discurso textual, también por el énfasis y recurrencias de sentido, permite afirmar que la noción de comunidad es, sobre todo, una forma de considerar lo colectivo y las posibilidades de convocatoria. Entre ellas, la convocatoria de voluntades de participación para la realización y viabilidad del mismo proyecto. Igual que con el concepto de gestión educativa, la noción de *comunidad educativa*, es un tema que puede trascender una visión empírica e implicar mucho más de lo que se enuncia en el discurso de difusión. Conforme a lo que se apuntó en el marco teórico, *la comunidad educativa*, más que una categorización de colectividad, es posibilidad de experiencias de formación individual y colectiva de todos los actores del centro escolar: vínculo, espacio y tiempo de diálogo entre la escolarización y las realidades del entorno. Se trata de otro signo relevante del discurso de difusión del CEJH que sugiere un mayor compromiso desde la consideración de los fines. Fines que, atiendan las relaciones entre individuos o las posibilidades de transformación del entorno y la sociedad.

En la actualidad, el constructivismo, la comunidad educativa, el quehacer escolar y sus formas de gestión, son temas que no tienen de hecho un discurso unívoco. En torno a ellos se ha reflexionado, debatido y teorizado. Se han generado una variedad de posturas y propuestas.

Citando a Makarenko, Snyder (1970) enfatiza que *no es posible hacer obra educativa sin proponer una finalidad clara y definida*.

Los pendientes en torno a la construcción del sentido del constructivismo y la comunidad educativa en el CEJH se revelan desde el lugar de la enunciación y la forma como se expresan de ellos los diferentes actores a partir de sus experiencias en el quehacer de la escuela.

Para quienes solicitan informes, para todos los participantes que se integran a su proyecto, se *comunican y construyen* ciertas expectativas. Expectativas que en el macrodiscurso; en las vivencias y en las experiencias de quehacer escolar, precisamente ponen en juego la vivencia armónica y congruente del proyecto que

pretenden compartir la dirección, los padres y madres de familia, el personal administrativo, las maestras y los niños y niñas.

Gestión y comunicación; discurso y prácticas, constituyen el punto de partida para articular la gestión educativa y la comunicación. Se estableció así, el eje que orienta la investigación y la propuesta por reconocer los procesos comunicativos y de reconstrucción de sentido, como aspectos relevantes en la gestión. Entendida ésta, como un proceso del quehacer escolar que contempla la generación de ideas, la toma de decisiones y el logro de los objetivos de un proyecto educativo.

El paradigma de las mediaciones del campo de la comunicación ofreció las bases teóricas y de aplicación con las que:

- Se justificó la pertinencia de reconocer condicionamientos que intervienen en los procesos comunicativos con los diferentes actores del CEJH, para que a su vez se generen significados convergentes o divergentes a la propuesta del discurso de difusión del proyecto educativo.
- Se elaboró una metodología de análisis de la información recabada.
- Se apuntaron líneas hacia mejores formas de gestión y comunicación, atendiendo aspectos de construcción discursiva, así como también identificando tensiones que surgen de diferencias de sentido, en nociones y prácticas, por parte de los diferentes actores de la escuela.

Cabe recordar que, de acuerdo a las referencias de la teoría de las mediaciones de Martín-Barbero (2010), hay condiciones socioculturales, institucionales y de socialidad o formas de relación que intervienen en los procesos de construcción de sentido.

Con el análisis de la información en datos y expresiones de los informantes, puede afirmarse que las mediaciones socioculturales y de socialidad tienen mucho menos variantes entre actores, que las mediaciones de tipo institucional. Es decir, que el macrodiscurso y la experiencia escolar del CEJH, a través de la gestión y la comunicación, reafirma la dispersión de visiones respecto a los conceptos educar, gestionar y comunicar, así como de los signos *constructivismo* y *comunidad*

*educativa*. Las razones de esta dispersión se articulan, en efecto, con las cuestiones de tensión que afectan la vivencia congruente y armónica que el proyecto educativo del CEJH propone.

Especialmente de parte de los adultos no se encontraron diferencias relevantes entre sus signos de identidad y las nociones que otorgan a los signos gestionar, educar, comunicar, constructivismo y comunidad educativa.

En el caso de los niños (as), hay una variación notable, pero no menos significativa. Un fundamento es que se encuentran en un proceso de formación de conceptos. Una etapa en la que, para ello, las vivencias y experiencias empíricas enriquecedoras son fundamentales. Así mismo, surge la cuestión sobre las formas de gestión y comunicación en el CEJH que considera a los niños y las niñas en sus capacidades y posibilidades como co-gestores y actores activos y capaces de entender y atender el acontecer de su escuela, así como de identificar las propuestas de su proyecto educativo.

El CEJH conforma un grupo de adultos con una formación escolar profesional de 16 años en promedio. La mayoría de ellos están dedicados a combinar el trabajo con las tareas familiares y del hogar en las cuales se incluyen, tareas de atención y acompañamiento a los procesos de escolarización y formación de sus hijos(as).

El trabajo, el ámbito familiar y de relaciones de amistad, así como el consumo de productos simbólicos de los medios de comunicación masiva para entretenimiento e información, son referentes significativos en sus formas de ser y valorar. Conforme a las expresiones manifiestas, es posible reconocer en la mayoría de los participantes adultos del CEJH, interés y motivación por el desarrollo humano, personal y profesional, las relaciones éticas y los ambientes que generen bienestar.

Los aspectos críticos a la sociedad y la cultura prevaleciente; así como las posibilidades transformadoras de la educación, no se manifiestan como signos mediadores relevantes, como tampoco aquellas expresiones que aluden a ideas de excelencia, competitividad o movilidad social, que en otros ámbitos escolares, de la vida social, política y cultural suelen destacarse.

Se reconoce una concepción de *educar* centrada en la noción de formación de la persona en sus dimensiones académica, intelectual, social y de valores. En sus

posibilidades de desarrollo de las capacidades individuales y de resolución de problemas en diferentes ámbitos donde se actúa. En estas expresiones se otorga especial relevancia a la intervención del adulto, aunque con diferencias significativas entre ciertos actores.

Para los padres y madres de familia, así como para los niños(as) y el personal administrativo, destaca la idea de la necesaria directividad del adulto, con lo que se alude al principal rasgo, según Snyders (1970:9) de la enseñanza tradicional, que otorga un lugar importante a la transmisión del saber del maestro y de los modelos. Se manifiesta así un sentido que puede identificarse como divergente al discurso de difusión del proyecto del CEJH. Ese discurso que se distancia del maestro transmisor o enseñante de modelos para hacer surgir del niño y de su estadio natural de desarrollo psicológico el conocimiento y las capacidades propias de su momento. Sin embargo, en el macrodiscurso, las vivencias y experiencias en el quehacer escolar se identifican momentos y pronunciamientos en los que la directividad o no directividad, responden a ciertos estilos personales de la maestras.

En efecto, para la directora y maestras en la expresión, al menos, resultan relevantes las condiciones para llevar a cabo su labor educadora, en referencia a las propias condiciones de desarrollo psicológico del niño(a) en la normalidad y las condiciones especiales, así como con la corresponsabilidad de los padres y madres de familia y el entorno que éstos propician en el ámbito del hogar y la familia.

Es relevante también cómo la noción de educación como *formación de la persona* es referida por todos los miembros del CEJH como un tarea dirigida especialmente a los niños y niñas, concretándose en la escuela, a través del método de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que los padres de familia, maestras y personal administrativo afirman que el CEJH es una *organización donde el aprendizaje es para todos*, se hace notable la distinción entre las tareas *educativas-formativas* para los niños (as) a través de método constructivista, y ciertas informaciones y experiencias de aprendizaje para los adultos quienes no precisamente se les promueve aprender con esta misma metodología.

La expresión de una actitud y visión crítica, de libertad y transformación posibles por la educación, como lo propuso Paulo Freire, no son ideas presentes en

la expresión de la mayoría de los miembros del CEJH; tanto como la directora lo alude en sus pronunciamientos.

Con todo lo anterior, se reconoce que el concepto de educar como mediador para la resignificación del *constructivismo*, por parte de los diferentes actores del CEJH, establece referentes en encrucijadas, con encuentros y desencuentros entre nociones de directividad y no directividad; entre las nociones de las diferentes dimensiones de los procesos educativos. Se puede explicar entonces que el sentido convergente del constructivismo conforme a la propuesta del proyecto que se enuncia en el discurso de difusión, no es un sentido del todo consistente, sino que se dispersa y se fragmenta en razón de:

- El ámbito de actuación de los diferentes miembros del CEJH donde la directora y las maestras son quienes *saben* cómo aplicar la metodología y el resto de los miembros la viven conforme ciertas expectativas, experiencias de observación, resultados esperados. Todo ello sobre todo, en perspectivas particulares respecto a la actuación y el desarrollo de los niños (as).

- El quehacer escolar y las prácticas de comunicación que construyen de manera dispersa también las dimensiones pedagógicas, psicológicas, didácticas, sociales, políticas de la educación; los aspectos de desarrollo académico, de desarrollo intelectual y de la personalidad. Asimismo, se dispersa la noción de *socialización* que, por cierto, se construye desde los pronunciamientos del macrodiscurso en distintos sentidos; entre ellos: como formas de convivencia e interacción; como forma de construcción colectiva del conocimiento entre pares, como proceso de construcción del conocimiento a partir de la intervención y la directividad del adulto que antecede procesos de interiorización y luego generalización de los niños(as), tal cual lo propone la escuela de Vygotski.

- Nociones empíricas y teóricas que poseen los adultos, al plantear cuestiones en relación con lo que puede y debe atenderse más allá de la aplicación de la metodología constructivista para la formación de los niños(as) y niñas; para la formación de todos los que participan del proyecto del CEJH.

En estas nociones se reconoce la necesidad de respuestas que distinguen la intervención psicológica, didáctica y pedagógica para abordar ciertas áreas de conocimiento. Por ejemplo, las que refieren a la formación ética, estética, en relación con otras actividades y eventos que forman parte del quehacer y el macrodiscurso del CEJH. Si bien es cierto que la formación de valores se argumenta como un aspecto que no se restringe a una materia porque se vive en el quehacer cotidiano de los niños(as), también es cierto que otras áreas como la educación artística, que no se llevan a cabo conforme planes y programas, pudieran no sólo organizar los saberes, sino también, la intervención de las maestras y maestros, permanentes y temporales.

El *constructivismo*, coinciden la mayoría de los actores del CEJH, es una metodología de enseñanza-aprendizaje pero también, es un signo de la identidad del proyecto del CEJH que pareciera “distraer” de la importancia de definir, comunicar y construir en el sentido de todos los miembros del CEJH, los fines del proyecto.

En la construcción de estos fines, en efecto; surgirá también la necesidad de tomar posturas respecto a los planteamientos de la misma historia de la pedagogía.

En el capítulo de revisión de literatura, se expusieron las visiones de distintos autores sobre educación. El punto de partida se basó en las consideraciones sobre las corrientes educativas tradicionales y no tradicionales; sobre sus diferentes consideraciones sobre los fines de la educación, sus métodos directivos o no directivos y a partir de ello, el papel del maestro, en sus tareas de enseñar, pero también de conducir con argumentos de autoridad, y de concebir procesos y metas que sitúen y vinculen la realidad de la escuela con la realidad del entorno.

Georges Snyders (1972) sugiere superar los extremos entre lo tradicional y lo no tradicional, en equilibrios y ensambles que permitan el progreso individual y social. Entre las intenciones de formar niños y niños felices, pero también preparados para vivir el presente y el futuro; para crear y para transformar.

Equilibrio y ensamble supone y demanda, sin duda, posturas informadas y conscientes, que no se cierran a la indagación y a la actualización continua, ni al tiempo ni al entorno de la escuela. Que aclaren a los miembros de su proyecto y a quienes no lo son, sobre su visión de futuro, de sociedad, de vivir la autoridad y lo

colectivo. Que permitan diálogos productivos liberadores de pronunciamientos autoritarios que descalifican lo que “no es constructivista”.

La resignificación de la *comunidad educativa*, por su parte, devela, a diferencia del constructivismo donde los sentidos son “dispersos”, un sentido más difuso. El sentido de *comunidad educativa* que se propone desde el discurso de difusión del proyecto del CEJH no aclara más que la contemplación de la convocatoria y la voluntad de participación de diferentes actores para hacer viable y realizable la intención educativa del CEJH.

En el macrodiscurso, surgen otros sentidos de *comunidad educativa* referidos a la corresponsabilidad de educar, de los adultos que forman parte del CEJH, y de generar ambientes de cuidado y bienestar. Ninguno de estos sentidos hace referencia a las posibilidades de actualización del conocimiento y la vinculación entre escuela-sociedad que alude a la riqueza en contenidos y perspectivas para la creación y la transformación. Esto sería posible, precisamente, con la convocatoria de distintas experiencias, en relación con diversos temas de las diferentes dimensiones de la formación de la persona. Ciertamente, la vinculación de fines y valores que definen a la *comunidad*, parte de la claridad de los mismos desde el proyecto que se construye, se comunica y se gestiona en el quehacer diario de la escuela.

Es notable la mención que en algún momento se hizo sobre el signo de la *alianza* a cargo de un padre de familia. En su expresión, se alude a un sentido *más realista* que la visión *ideal* que propone el *hacer comunidad*. Se transfiere de hecho, al escenario de la escuela, un signo o tópico de actualidad propio del escenario laboral y empresarial. Entre lo que devela esta transferencia de significado y sentido, podríamos reconocer tareas pendientes por parte del CEJH para construir una identidad que motive el interés por integrar comunidad, con todo lo que ello implica en el ámbito del centro escolar. Otra opción es que reconozca la propuesta de la *alianza* en el balance de expectativas más cercanas a las vivencias de sus miembros, respecto a sus posibilidades y voluntades de participación y compromiso, en relación con los fines propios y del proyecto, pero también en relación con los propios.

La vivencia y la experiencia de la escuela, como se ha señalado en otros momentos de este texto, no se acota a los procesos educativos, con todo y que definen la razón de ser de su proyecto. Se construye desde que se conciben las intenciones y propósitos de la propuesta; desde que configura su quehacer en distintas actividades, procesos y procedimientos, acciones y prácticas en vías de los logros que se propone. Es así como operan los procesos de gestión, es decir, las ideas, tomas de decisiones y actuaciones relacionadas con aspectos culturales, de conducción, pedagógicos, administrativos.

En efecto, el discurso de difusión del proyecto educativo del CEJH, no incluye en su estructura textual enunciados que refieran con mayor precisión una cierta visión de la gestión y la organización escolar. En el macrodiscurso, la gestión tampoco es un signo que se pronuncia de manera consciente y consistente, ni al que se le otorgue un reconocimiento como parte del quehacer de la escuela. Cuanto menos, un sentido conforme a una postura, tanto como se le otorga al concepto de educar. Es así como el CEJH no construye para sus miembros, desde su discurso de difusión, referentes significativos que converjan o trasciendan el sentido más tradicional del concepto *gestionar* que la mayoría de ellos refiere. No es raro que este sentido tradicional, manifiesto a preguntas expresas, se transfiera de experiencias y relatos de sus propios ámbitos de trabajo y socialidad. Es en este sentido que se incluyen nociones de administración, organización y control de recursos humanos y materiales.

Prevalece, entonces, en el capital cultural de los actores del CEJH, un significado de gestión no actualizado, en razón de la historia y el transcurso de otras visiones que han centralizado, o bien descentralizado, alguna de las dimensiones del quehacer escolar: lo pedagógico, lo administrativo, lo político o lo cultural. Es notable también cómo los diferentes actores, no articulan el término de gestión con las consideraciones de *vivir una escuela diferente* y, en este sentido, de concebir proyectos alternativos a lo que proponen los planes y programas oficiales. Por ejemplo, el programa de escuela para padres o los proyectos ecológicos, implican la vinculación con otras instancias o instituciones que forman parte del entorno de la escuela.

Como signo en el discurso y el macrodiscurso del CEJH, la gestión educativa resulta ausente. Como práctica, adquiere significados y sentidos que se revelan en otros enunciados del discurso sobre, formas de trabajo, organización y convivencia; en las actividades de la escuela, en las formas de organización, relación e interacción entre sus miembros.

En este marco de significación, resultan notables las expresiones de los actores adultos que develan, sobre todo, sentidos críticos. Es decir, referentes que descubren ausencias, carencias o deficiencias en las prácticas que se articulan con los signos relevantes del proyecto; el constructivismo, la integración de la comunidad educativa, o bien, otros propósitos de desarrollo individual y de la organización. Se encontró relevante que los sentidos críticos respecto a la gestión se orientaron principalmente a los estilos de conducción, de organización y de operación del quehacer escolar.

La experiencia en el propio ámbito de actuación de los informantes, dejó ver distintos aspectos entre los que se destaca: la percepción de verticalidad y control en los procesos de gestión a partir de la dirección y el área administrativa. Se centra principalmente en la directora, la toma de decisiones y la planeación, la organización y la resolución de los conflictos donde se implican situaciones que trascienden las relaciones y las interacciones en el aula, así como también donde se implican situaciones de manejo de recursos materiales y humanos.

Otro aspecto relevante es el manejo y la administración del tiempo. En relación a éste, principalmente maestras y personal administrativo, señalan también situaciones de verticalidad desde la conducción, además de deficiencias de control que derivan en faltas de anticipación y oportunidad para la planeación, la organización, la delegación y la realización de actividades de manera armónica.

Las señales de verticalidad en la conducción y la falta de administración adecuada del tiempo, son dos elementos críticos importantes que, en relación con el constructivismo y la comunidad educativa, terminan por generar sentidos divergentes a la propuesta del proyecto educativo del CEJH.

En el CEJH, la administración del tiempo resulta ser un refuerzo del estilo vertical de conducción y un factor que impide acompañamiento, el liderazgo, y la

resolución positiva de conflictos. El tiempo para la reflexión, la expresión, el diálogo y la participación que se contempla especialmente para las tareas educativas, se subestima para las otras dimensiones del quehacer de la escuela como la conducción, la administración y la organización en general. Se refuerza así un sentido que privilegia la visión tradicional que refiere a la gestión escolar en lugar de optar por la *gestión educativa* que pone énfasis en el desarrollo de las capacidades de los miembros de la organización y de la organización misma.

Estas capacidades, de acuerdo a lo que se planteó en la revisión de la literatura estarían orientadas a:

- Una búsqueda permanente del sentido y el desarrollo de la conciencia de los fines del proyecto educativo.
- La vinculación de los fines en concordancia con las necesidades del entorno.
- La superación de tensiones y contradicciones con otros ámbitos educadores como la familia, los medios de comunicación, el ámbito del trabajo.
- La construcción de una cultura de la organización que favorezca la calidad de la vida humana individual y colectiva y que reconozca para ello las posibilidades de gestión de todos los actores que participan, atendiendo las dimensiones de la escolarización, la vinculación y la formación y desarrollo humano.
- La construcción de una identidad fortalecida a través de la armonía y la congruencia entre el discurso y las prácticas. Que reconozca asimismo la interdependencia entre educar-gestionar-comunicar y de manera puntual y consciente, la metodología, los fines y los intereses de la organización.

Construir cultura es construir identidad y la comunicación juega en ello un papel fundamental. De acuerdo a lo que se plantea en esta tesis, no sólo se trata de recurrir a estrategias de medios, formatos y escenarios, sino de atender las otras dimensiones de la comunicación como medio, como fin y como competencia. No sólo se trata de concebir la comunicación vertical y unidireccional, sino de concebirla

en inclusión y en redes donde confluyen distintas formas de ser y valorar, así como las posibilidades de delegar o compartir la gestión educativa.

Los hallazgos en la expresión de los informantes miembros del CEJH, permiten reconocer también diferencias de sentido respecto a la comunicación en la escuela que, en efecto, se derivan también de sus experiencias de acuerdo a su respectivo ámbito de actuación, y de la propia visión que se fomenta en el discurso y el macrodiscurso.

Los diferentes actores del CEJH contemplan a la comunicación como fundamental para sus tareas educativas y de gestión, en cuestión de operatividad y organización. En segundo término le atribuyen importancia como medio de vinculación interna y externa. Como base para la integración de la comunidad, la difusión y la proyección de la identidad de su propuesta de formación.

Se trata, entonces, de otro aspecto de la cultura de la organización del CEJH que convendría asumir de manera consciente y convergente, no sólo en el discurso, sino también en prácticas, procesos y procedimientos. Desde el proceso de inscripción e integración de los miembros del CEJH y en el transcurso del quehacer escolar, se genera una cantidad de información que se registra o no, se archiva o no, y deja en algún momento de tener sentido, para las propias tareas de comunicación y gestión del proyecto educativo.

La recuperación de información y expresiones de los diferentes actores del CEJH constituye una apuesta a la revisión de los discursos y las prácticas para explicar tensiones y contradicciones que comprometan la armonía y la congruencia del proyecto educativo que se difunde.

Constituye también una apuesta a la teoría de las mediaciones, que plantea una lógica de elementos y factores de análisis para ubicar rutas de interpretación y explicación, partiendo de reconocer quiénes forman parte de la organización; cuáles y cómo son sus formas duraderas de ser y valorar.

Por los resultados obtenidos se descubrió que no es posible referirse de manera categórica a sentidos convergentes o divergentes en relación con el discurso de difusión del proyecto de difusión del CEJH.

Los signos y significados que maestros, padres de familia, directora, niños (as) y personal administrativo que expresan en relación con el *constructivismo y la comunidad educativa*, no tienen una dirección única. Cada uno se apropia de una parte del sentido que desde los enunciados de discurso de origen se proponen en razón de las mediaciones, es decir, de sus propias formas de ser y valorar, de sus propios relatos y experiencias de socialidad en otros ámbitos de actuación; fuera de la escuela, pero también por la vivencias y la experiencias que fomentan dentro de la escuela.

En otras palabras, se reconocen divergencias entre el significado y el sentido, a partir del ámbito de actuación en el que los diferentes actores de la escuela construyen ciertas experiencias y perspectivas, pero, también, a partir de lo que podría decirse una carencia de definición y posturas desde la enunciación del proyecto.

Como se ha referido anteriormente, en los enunciados del discurso de difusión del CEJH se omite la distinción puntual de:

- Los fines y los medios. Los aspectos pedagógicos y metodológicos que se sustentan en el constructivismo como signo de identidad relevante del proyecto
- La postura respecto a los aspectos de directividad y no directividad en la aplicación de la metodología constructivista y los estilos de conducción, gestión y comunicación dentro de la organización escolar.
- La postura respecto a la visión de comunidad educativa y las posibilidades de inclusión y co-gestión para todos los miembros del CEJH.

Alrededor de estos fundamentos se encuentran significados dispersos y difusos que, en efecto, son base de tensión y contradicción que incide especialmente en aquellos conflictos que comprometen el desarrollo y formación de los niños y niñas(as), el desarrollo y viabilidad de los proyectos institucionales y el desarrollo y viabilidad del CEJH como organización escolar privada. Es en estas circunstancias cuando los implicados en los conflictos se preguntan por las expectativas generadas desde el discurso en razón de formas:

- De intervención especializada del educador adulto en la escuela. Aquí se considera a la maestra de grupo ¿como profesora, como psicóloga, como pedagoga?
- Dialógicas, participativas, de inclusión, generadoras de conciencia y libertad de expresión, de actuación y de relaciones no autoritarias.
- *De formas diferentes y no tradicionales. Es decir, formas alternativas de vivir la experiencia de la escuela*, como se afirma en los pronunciamientos de la dirección de la escuela.

Derivados de estas mismas expectativas y la experiencia en el quehacer del CEJH, resultaron también *sentidos críticos* es decir, referencias a signos y prácticas que no contempla ni enuncia el discurso del proyecto de difusión, pero que, desde la perspectiva y expresión de los diferentes actores, señalan aspectos que demandan ser atendidos para favorecer el desarrollo de la organización y el proyecto mismo.

El signo y sentido crítico más relevante en la expresión de la mayoría de los actores del CEJH es *el tiempo*. El tiempo que se administra, se destina y se asigna a tareas fundamentales en la gestión y la comunicación. Que parece faltar y hasta escatimarse por estilos de conducción, organización y actuación. El tiempo, es sin duda un signo de nuestro tiempo con sentidos diversos. Sin embargo, en el marco del proyecto educativo del CEJH, la vivencia y la experiencia cotidiana, reclama atención, sobre todo por parte de maestras y personal administrativo, en vías de superar tensiones por premura y faltas de anticipación y suficiente planeación. Qué decir del tiempo que se aleja o tiende de manera armónica y congruente a una visión constructivista, comunitaria y humanista cuando está de por medio el respeto al tiempo del otro y el reconocimiento del otro a partir de la disposición para el diálogo, la discusión productiva y la reflexión.

Por lo anterior, es posible reconocer cómo de un sentido crítico hay un paso seguido al *sentido divergente*; es decir lo que se aleja o contrapone con el sentido propuesto a los destinatarios del discurso. En este caso se reconocen más que como nociones, como prácticas en sentido divergente, la falta de voluntad de

participación, sobre todo ante las convocatorias a las actividades de *comunidad* y el estilo vertical de conducción y organización del quehacer escolar.

Llama la atención que, en la *resignificación del constructivismo y la comunidad educativa*, se revela una identidad que se asienta principalmente en convenios particulares bajo expectativas de formación, desarrollo y bienestar, más que en convenios de desarrollo comunitario. Resulta innegable la realidad de padres y madres de familia que tienen que sobrellevar el trabajo de tiempo completo con las tareas de educar a sus hijos(as). Sus expectativas se centran en la formación de sus hijos (as) como personas autónomas que cuenten con conocimientos, habilidades y valores para actuar y resolver problemas adecuadamente en diferentes circunstancias. Los requerimientos de formación desde la escuela no tendrían que demandar más tiempo y esfuerzo a los padres y madres de lo que la *maestra-psicóloga* que les ofrece la escuela tiene competencia de aplicar. No incluyen en su discurso y expectativas signos como excelencia y calidad para la competencia o la competitividad; pero confirman su valoración a las posibilidades de desarrollo “integral” de sus hijos(as), a través de la variedad de actividades que les ofrece la escuela, incluyendo el apoyo y orientación en casos de dificultades de aprendizaje o conducta. Paradójicamente, éstos son los casos donde se confrontan la mayoría de las veces las construcciones de sentido divergentes, los sentidos críticos y los sentidos dispersos entre los diferentes actores del CEJH respecto a lo que se concibe como *constructivismo*, así como las posibilidades que la *comunidad educativa* ofrece para superar las situaciones de conflicto, aun de carácter particular.

Esta realidad coexiste con una cultura de discursos y prácticas que, desde la planeación y la organización se encauzan al niño(a) y a los padres de familia, disponiendo para ellos escenarios y ambientes donde se lleva a cabo y se muestran la aplicación de la metodología constructivista y algunas formas de vivencia y convivencia en comunidad. Esta aplicación, importante señalarlo, se realiza no de manera generalizada, sino con variantes en razón de las propias condiciones de niño(a), la familia, el estilo de la maestra y el marco de toma de decisiones y operación de la organización escolar. Y aquí mismo, se insiste, no hay diferencias ni

expresiones puntuales entre la intervención de orden didáctico, psicológico, académico o pedagógico.

La misma noción de comunidad educativa se hace difusa entre el contexto del aula y otros escenarios escolares y extraescolares. Por ejemplo, la escuela para padres o los campamentos fuera de la ciudad. A los propósitos de aprendizaje se les agrega el de vinculación, convivencia y/o servicio, en discursos y prácticas que añaden más ambigüedad y dispersión de sentidos. Cuanto más se suma la confrontación entre fines e intereses, cuando se promulga la vivencia de la comunidad, pero con un costo económico y de otros recursos que terminan por ser factores de exclusión, desinterés o incluso tensión.

Se reconoce también una cultura que disocia, en la base del *constructivismo* y de su noción de *comunidad educativa*, desde la conducción y la estructura, los escenarios, los signos y los sentidos de:

- La actividad formativa entre los niños (as) y los adultos que forman parte de su organización
- La gestión educativa, la planeación y la administración de recursos para la viabilidad

En el escenario y el clima de actuación de los actores que se encargan de otros quehaceres escolares que no están directamente relacionados con las tareas formativas, no aplican la metodología constructivista, ni las consideraciones pedagógicas de formación de la persona a través de su actividad y formas de relación. Como tampoco aplica una postura teórico-práctica respecto a la gestión educativa que incremente *capitales humanos, culturales, de planeación, organización y operación*, más allá de los que resultan del error sobre el acierto, la reacción ante el conflicto, la atención constante de lo urgente sobre lo importante.

Ante esta situación, cabe entonces preguntarse por el sentido de *calidad* que aplica en el proyecto del CEH y de apuntar nuevamente a la opción que más allá de la visión eficientista, procura de acuerdo a lo que postula Benno Sander (2007) la *calidad humana* en su dimensión individual y colectiva, reconociendo subjetividades, conciencia, valores e intereses individuales y comunes. La calidad humana que da lugar a la construcción de redes de participación que permitan la identificación de

problemas, preocupaciones y soluciones para favorecer, en este caso, desde el ámbito de la escuela, el diálogo entre el sistema educativo y la sociedad.

Luego de las explicaciones anteriores es posible apuntar que mejores formas de gestión y comunicación en el centro escolar se construyen a partir de:

- Posturas teórico-prácticas definidas y claras acerca de las tareas educativas, de gestión y comunicación, en una perspectiva interdependiente y como base de las líneas de concepción y actuación en **congruencia** con el proyecto que se propone.
- Verter de manera fiel y competente estas posturas en el discurso y el macrodiscurso de la escuela con fines de difusión y de construcción de un sentido compartido en las nociones y en las prácticas.
- Reconocer el proceso de comunicación mediado, porque reconoce a su vez, a todos los actores del quehacer escolar como personas con propias formas de ser y valorar, con historias previas en relación con los otros ámbitos de actuación en los que se desarrollan, viven e interactúan.
- Dar sentido a los datos de los actores del centro escolar, no sólo como contenido de archivo para control y administración escolar. Sino como contenido que habrá de recuperarse, como parte del conjunto de signos y sentidos mediadores en la gestión y la comunicación.
- Orientar, entre los otros propósitos del quehacer escolar, formas para atender la información y expresión de todos los actores participantes del proyecto educativo. La recuperación de los discursos “de vuelta” permitiría atender mediaciones y resignificaciones.
- Reconocer en las resignificaciones la dirección de los sentidos, compartidos, convergentes pero dispersos, críticos o divergentes, con asimetría o carencias de sentido, para identificar señales que reorienten las prácticas a favor de la **armonía**.
- Promover formas de reflexión y diálogo para replantearse formas de enunciación y competencias de comunicación en el discurso y el macrodiscurso, para replantearse la relevancia y la pertinencia de los signos y

los sentidos enunciados en relación con la dinámica propia de la escuela y las realidades de su entorno.

El modelo alternativo de gestión que se sugiere como resultado del análisis y la reflexión a lo largo de esta tesis, propone articular de manera interdependiente los siguientes elementos:

1. Los fines y los intereses en la base del propósito que es razón de ser de la organización y también uno de los vértices que forman un trinomio con las tareas de gestión y comunicación.

2. La tareas de *gestión y comunicación* como *procesos mediados* por los signos de identidad y otros relatos de los actores que forman parte de la organización.

3. Las mediaciones que provienen del entorno y se configuran también dentro de la organización. Éstas condicionan la comunicación, la gestión y la resignificación de los signos relevantes del proyecto, así como el macrodiscurso. Es decir, el conjunto de pronunciamientos y prácticas que configuran el quehacer, la vivencia y la experiencia de la organización, en los que se expresan aspectos de tensión, contradicción, o bien aspectos armonía y congruencia que favorecen el desarrollo y la expansión de capacidades de cada individuo que forma parte, así como del conjunto de la organización.



Hasta aquí, se decide concluir el análisis de los resultados, las explicaciones y las propuestas, para referir que, atender la resignificación de los signos relevantes del proyecto de difusión del CEJH, significó atreverse a aplicar un paradigma de la teoría de la comunicación que reconoce la complejidad en el proceso. Una complejidad que se manifiesta en la recuperación de la expresión de las formas de ser y valorar, en las historias previas de las personas que se relacionan a través de discursos y prácticas. Atreverse, a pesar de las limitaciones, por el poco bagaje de investigaciones en el campo bajo este paradigma, y las limitaciones propias tratándose de una experiencia nueva.

El camino andado en el diseño de los instrumentos de indagación, con el desafío intelectual de un modelo para el procesamiento, el análisis de la información y las explicaciones, deja sin duda, muchas ideas para la crítica y la autocrítica.

La apuesta contempla la experiencia y la satisfacción de haber asumido el reto de plantear un problema en el campo del propio ejercicio profesional en el área de la gestión y la comunicación, pero además, de abordarlo con una perspectiva que

trasciende las estrategias de diseño, escenario y medios. La experiencia y la oportunidad de analizar y escribir ideas que procuren una visión diferente de la gestión educativa, articulada a la perspectiva de la construcción del sentido de todos los actores del centro escolar, para generar congruencia y armonía. Para trascender la expectativa de eficiencia y eficacia, y apostarle a la asertividad.

La vivencia armónica y congruente que surge de las líneas de enunciación del discurso de difusión del proyecto del CEJH, resultó ser no sólo un *leit motiv* en la narrativa de esta tesis. También se devela como principio y fin trascendente de una obra pedagógica; como base indispensable de cualquier otra aspiración pertinente a la persona y a la sociedad con la que se vincula un proyecto.

Nos preguntamos por el prestigio, el valor y la pertinencia de la escuela en cuanto responde a las críticas del entorno, a las necesidades de nuestro tiempo. Pero qué puede ser de este prestigio y pertinencia si no se sustenta en la base de los equilibrios y entre:

- Las diferentes de las dimensiones de la educación y de la persona
- Las tareas de educar, gestionar y comunicar

Entre la experiencia y la vivencia en el ámbito de la escuela y lo que a través de ello se *comunica y se proyecta* en la sociedad en la que le toca vivir.

Martín-Barbero (1987) ilumina esta propuesta con la pregunta *¿De qué estamos hablando más allá de lo que creemos estar diciendo?* aportando así un elemento clave de lo que sería un modelo de gestión y comunicación alternativo en el ámbito de la escuela. Por qué no contemplar la indagación sobre resignificación de los discursos de la escuela, como medio para orientar las acciones, la conducción y la toma de decisiones. Un medio que hace conciencia de que la acción educativa no le pertenece en exclusiva a uno sólo; ni al que emprende el proyecto, ni al que lo conduce. La acción educativa, en cuanto se comunica, se reconstruye, en sus signos, sus sentidos y sus significados, en la dinámica de los individuos; en sus nociones y en sus prácticas, en la comunidad o las alianzas. Así entonces queda el lugar para las acciones de liderazgo. Un liderazgo fundado en la convicción clara y la postura definida, para la formación, el desarrollo y la expansión de capacidades.

Y acaso la construcción del sentido en el marco de un proyecto educativo no siempre tenga que aferrarse los mismos signos y a la estructura de un mismo discurso. Por qué no atreverse a buscar, descubrir, y usar otros signos nuevos que reconozcan las nuevas realidades de la humanidad, con sus formas de relación en el medio social y natural. Por qué no atreverse a superar fundamentalismos aceptando la integración con conocimiento y con postura clara. ¿Qué sería del constructivismo que propone el CEJH si se hubiera conformado sólo con la teoría de Piaget?

Octavi Fullat (2010) afirma que una de las tareas de la escuela es enriquecer el lenguaje para contar con posibilidades liberadoras y de transformación; individuales y colectivas.

Como reflexión final se apunta el planteamiento de Pablo Freire (2010) que se aplica a lo que esta tesis plantea y, también, a la propia tarea formadora de investigar: *La educación liberadora debe orientarse a la escucha y a la concesión de la palabra, para generar temas y acciones .*

## LITERATURA CITADA

- Abarca, F. R. (2002) *Modelos pedagógicos educativos de excelencia e instrumentales y construcción dialógica*. Arequipa, Peru: Universidad Católica de Santa María.
- Araya, U. S. (2004) *Hacia una educación no sexista* En revista electrónica, actualidades investigativas en educación Año 4 Vol. 2 Universidad de Costa Rica. [www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kersches.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kersches.pdf)
- Baeza C. J (2008). *El diálogo cultural de la escuela y en la escuela*. Santiago de Chile: Estudios pedagógicos XXXIV. No. 2. Ensayos.
- Bardisa R. T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. España: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Beas G. J. (2006). *Gestión de la organización y la micropolítica escolar*. Gijón, XIII Congreso UECOE.
- Ben, A. (2005). *Gestión escolar*. Revista Iberoamericana de educación. Biblioteca digital de la Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Universidad de Granada.
- Bourdieu, Pierre (1967). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Carriego, C. (2006). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de nuestro tiempo*. Recuperado en Noviembre 2009, en [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3\\_htm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3_htm.htm)
- Carriego, C. (2007). *Gestión institucional*. Caracas, Venezuela, Federación Internacional de Fe y Alegría. Recuperado en noviembre 2009, en [http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=101&dir=DESC&order=date&Itemid=99999999&limit=10&limitstart=50](http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=101&dir=DESC&order=date&Itemid=99999999&limit=10&limitstart=50)
- Carriego, C. (2009). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina, Universidad Torcuato di Tella: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en noviembre 2009, en [http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=101&dir=DESC&order=date&Itemid=99999999&limit=10&limitstart=50](http://www.mundoescolar.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=101&dir=DESC&order=date&Itemid=99999999&limit=10&limitstart=50)

Cassasus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO. Recuperado en octubre, 2009, de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>.

Cuesta, R. (2009). *Felices y escolarizados*. España: Universidad de Barcelona. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Recuperado en octubre, 2009, de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-665.htm>.

Criado, E. (1998). *Los decires y los haceres*. Sevilla: Universidad de Sevilla. En Papers 56. Recuperado en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/criado.pdf>. Noviembre 2009.

Domínguez, V. E. (2000). *La aplicación de herramientas tecnológicas y colaborativas en la educación como factores transformadores de la gestión escolar*. Colombia: Colegio Las Hayas.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ed. Santillana-UNESCO. En Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de la Educación de la Nación,

Durkheim, É. (2006). *Educación y sociología*. México: Ed.Colofón.

Ezpeleta, J. y Furlan, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO. Recuperado en noviembre 2009, de [http://148.201.94.3:8991/F/?func=direct&local\\_base=ite01&doc\\_number=00016073](http://148.201.94.3:8991/F/?func=direct&local_base=ite01&doc_number=00016073)

Flores, R. (2009) *Los orígenes de la profesión magisterial en México*. Recuperado en noviembre de 2009, en [es.scribd.com/doc/56573397/origenes-profesion-magisterio](http://es.scribd.com/doc/56573397/origenes-profesion-magisterio)

Flores, F. (1994) *El capital humano en las organizaciones*. Recuperado en septiembre 2009, en [www.thinkhdi.com/chapters/monterrey/editorial/public/](http://www.thinkhdi.com/chapters/monterrey/editorial/public/),

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Fullat, O. (2010). *Octavi Fullat de nuevo en México para hablar del quehacer del docente en la época posmoderna* en <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2010/10/27/651711/octavi-fullat-nuevo-mexico-hablar-quehacer-docente-epoca-posmoderna.htm>

González, R. J. (1988). *El texto televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Ed. Cátedra.

González , P. (2005) *De la gestión pedagógica a la gestión educativa; una tarea inconclusa*. www. Observaorio.org/colaboraciones/gonzalezpalma2.html

Habermas, J. (1990) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España. Ediciones Península, En Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Buenos Aires, Argentina. Ministerio de la Educación de la Nación.

Kerschensteiner, G. (1934) citado en *Pensadores de la educación* (1999) www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kersches.pdf

Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Martín Serrano, M. (1978). *La mediación social*. Madrid: Ed. Alianza.

Martínez, M. (2005). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Ed. Trillas,

Ogando, F. (2004) *Reporte sobre el Estado de la Investigación en Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad educativa*.  
<http://www.ciedhumano.org/FERNANDOOGANDOInformedelInvestigacion.pdf>

Ollivier, B. (1992). *Comunicar para enseñar*. Buenos Aires, Edical.

Pozner, P y Ravela P. (2000) *Manual de planeamiento de la educación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de planeamiento de la Educación.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2005) *Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar*. Puebla: Universidad Benemérita Autónoma de Puebla.  
Recuperado en noviembre 2010 en  
[http://neurociencias.org.co/downloads/analisis\\_neuropsicologico\\_vigotskiano\\_del\\_aprendizaje.pdf](http://neurociencias.org.co/downloads/analisis_neuropsicologico_vigotskiano_del_aprendizaje.pdf)

Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Colección Pedagogía. Ediciones Morata.

Salas, R (1997). *¿La educación necesita realmente de la neurociencia?*  
maestrasinfronteras.blogspot.com/2009/10/neurociencia

Sander, B. (2006). *Nuevas tendencias en la gestión educativa*: colegiosvirtuales.com.  
Recuperado en octubre 2009 en  
[http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro\\_gestion/sites/default/files/NUEVAS%20TENDENCIAS%20EN%20LA%20GESTI%C3%93N%20EDUCATIVA.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/sites/default/files/NUEVAS%20TENDENCIAS%20EN%20LA%20GESTI%C3%93N%20EDUCATIVA.pdf)

Sañudo, L. (2007). *La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder*. Artículos Nuevas tendencias en la gestión educativa. Democracia y calidad. Recuperado en septiembre 2009, en <http://es.scribd.com/doc/8124276/Nuevas-Tendencias-de-La-Gestion-Educativa>

Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ed.Granica.

Serieyx, H. (1993). *El bing Bange las organizaciones; cuando la empresa entra en mutación*. En Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Buenos Aires, Argentina, Ministerio de la Educación de la Nación.

Shmelkes, S. (2000) *Calidad de la educación y gestión escolar*. México: Antología. PrimerCurso Nacional para Directivos de Educación Secundaria. SEP.

Snyder, G. (1970). *Pedagogía progresista*. Biblioteca del educador. España: Marova-Fax.

Stoll, L. y D. Fink. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* Barcelona, España: Ed. Octaedro.

Sverdlick, I. (2006). *Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4 No. 4

Tedesco, J. (1992). *Gestión escolar y red de interacciones*. Lima: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en octubre 2009, en <http://oei.es/noticias/spip.php?article521>

Terrén, E. (2004). *Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico*. Recuperado en septiembre 2009, en <http://www.rieoei.org/rie36a10.pdf>

Weber, M. (2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de cultura económica.

# APÉNDICE



10. ¿Cuál es la última noticia relacionada con la política que más tienes presente?

---

11. Para ti el internet es

---

12. ¿Qué opinas de la posibilidad de comprar en una tienda productos hechos en Tailandia?

---

---

13. Desde tu punto de vista, el calentamiento global puede combatirse con

---

14. Tú consideras que una persona que desarrolla su consciencia es...

---

(Puedes señalar una o varias opciones)

15. Para mí el CEJH es...

- a) Una institución social como la iglesia
- b) Como una extensión de la familia
- c) Un centro de desarrollo en comunidad
- d) Una escuela donde se acredita la primaria
- e) Una empresa
- f) Una organización social
- g) Un lugar donde se quedan los niños(as) mientras sus papás/mamás trabajan
- h) Una oportunidad de preparación para tener un buen trabajo y ganar más dinero
- i) Una oportunidad para convivir con otros
- j) Un lugar para aprender y desarrollarme como persona
- K) Otro(s)

---

16. Considero que el CEJH es una escuela donde aprenden

- a) Los niños y niñas
- b) Los niños(as) y sus papás/mamás
- c) Donde aprendemos todos, niños y adultos

17. ¿Cómo piensas que se organiza mejor una escuela? Haz un esquema o "mapa" con los siguientes elementos:

- a) Ideas para enseñar y aprender mejor
- b) Maestros
- c) Alumnos
- d) Padres de familia
- e) Dirección
- f) Administración
- g) Edificio y muebles
- h) Temas que se tiene que aprender

Si gustas, puedes agregar uno o más elementos que pienses que son importantes en la organización de una escuela.

(Señala una o varias opciones)

18. Crees que la principal función de la comunicación en el CEJH es para...

- a) Transmitir e intercambiar ideas entre todos
- b) Tener información de las actividades y eventos
- c) Integrara la comunidad educativa
- d) Participar y comprometernos
- e) Relacionarnos y vincularnos con otros
- f) Difundir y recordar constantemente de qué se trata el proyecto de la escuela
- g) Decir lo que nos gusta y lo que no nos gusta de la escuela
- e) Convocar la presencia de los maestros(as) y/o padres de familia
- h) Que la escuela se relacione con otras áreas de la sociedad
- i) Otra función que consideres importante:

---

---

19. ¿Qué recomendarías a la dirección del CEJH para ser mejor en su trabajo?

---

---

20. Para ti la mejor escuela es la que...

---

---

21. Menciona 3 razones por las que elegiste al CEJH y califica el cumplimiento de tu expectativa

Inconforme	Satisfecho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<hr/>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<hr/>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<hr/>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## GUIA DE ENTREVISTA

### Discurso de difusión del proyecto del Centro Educativo Jardines de la Hacienda

- Es una propuesta constructivista que atiende las necesidades que presentamos los seres humanos en lo individual y en lo social...

- ... que integra conocimientos significativos desarrollando en los niños y niñas sus capacidades de análisis, reflexión y construcción en forma individual y a través del trabajo en equipo.

- Nuestro objetivo:

Está centrado en apoyar el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas que forman parte de nuestra comunidad en las distintas áreas que forman parte de su persona.

- En este sentido apoyamos el desarrollo de:

- Su inteligencia potenciando las distintas habilidades del pensamiento.
- Sus afectos y relaciones con su entorno social.

- De Valores universales que nos permitan favorecer en ellos el sentido de comunidad y compañerismo, reconociendo el potencial de cada uno en particular.

- Nuestra metodología:

Se concreta en el diseño, creación y realización de actividades, proyectos y eventos que promueven la participación activa de los niños y niñas con la guía de maestros y maestras encargados de:

- Generar condiciones comunicativas que favorezcan la socialización.
- Atender las capacidades y los procesos de los niños y niñas en forma individual y grupal.
- Promover y motivar la indagación para la construcción de estrategias de estudio.
- Orientar la construcción de conocimientos, saberes y valores de manera significativa.

- Nuestras áreas de formación:

Se orientan al desarrollo integral y armónico de las capacidades de los niños y niñas de nuestra comunidad a través de ...

(Área académica). Actividades cotidianas, proyectos y eventos

(Área socioafectiva) Actividades y eventos de convivencia en ambientes de seguridad emocional y afectiva.

Espacios y momentos para la reflexión de problemas, valores y formas de organización y convivencia.

(Área artística) Música, danza, teatro, artes plásticas

(Área deportiva) Atletismo, deporte en conjunto, natación

- La creación de ambientes estimulantes para desarrollar la conciencia y sensibilidad hacia el entorno.
- El desarrollo de sus facultades de apreciación, expresión y ejecución en las áreas artísticas y de cultura deportiva.

- Los proyectos extraescolares:

Integran distintos aspectos formativos y de integración de la comunidad escolar

- . Campamentos, excursiones, escuela para padres, programas de formación

- Tenemos una propuesta de desarrollo en comunidad que promueve, para todos los que participamos en este proyecto experiencias de aprendizaje, integración y crecimiento personal y grupal

- Nuestra comunidad educativa:

Cuenta con oportunidades para la integración y la vivencia armónica y congruente del proyecto que compartimos...

- Alumnos, maestros, personal administrativo, dirección.

CONCEPTO	CATEGORÍA	VARIABLE	INDICADOR
EDUCAR	Proyecto educativo	Escolarizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Necesidad social</li> <li>. Acreditar</li> <li>. Progreso social y económico</li> <li>. Necesidad individual y social</li> <li>. Desarrollo personal de diferentes capacidades</li> </ul>
		Formar	
	Enseñar	Métodos tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Memoria, repetición, sometimiento</li> <li>. Actividad, participación, motivación para aprender</li> </ul>
		Métodos no tradicionales	
Modelo de enseñanza-aprendizaje	Constructivismo	Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Razonamiento</li> <li>. Más habilidades</li> <li>. Aprender a aprender</li> <li>. Participación</li> <li>. Aprender a trabajar en equipo</li> <li>. Mayor actividad</li> <li>. Motivación e interés por aprender</li> <li>. Conocimiento significativo</li> </ul>
Escolarizar	Asistencia a la escuela		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Necesidad de socialización</li> <li>. Aprender con quien sabe enseñar</li> <li>. Demostrar que se está aprendiendo</li> <li>. Exámenes</li> <li>. Evaluación continua</li> <li>. Estandarización</li> <li>. Para acreditar</li> <li>. Para verificar qué y</li> </ul>
		Actividades en casa	
		Evaluación	

	Proyecto pedagógico	Formas de intervención  Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Autoritarias</li> <li>. No autoritarias</li>   <li>. Obediencia, competencia, productividad</li> <li>. Conciencia, creatividad, libertad...</li> </ul>
	Maestro	Formación  Actitud  Quehaceres	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Normalista, psicólogo, pedagogo, escuela particular, escuela pública...</li>   <li>(En mutualidad con los niños y los padres de familia)</li> <li>. Confianza y aprecio</li> <li>. Respeto</li> <li>. Responsabilidad</li> <li>. Motivación e interés</li> <li>. Autoridad moral y para la disciplina</li>   <li>. Investigar</li> <li>. Presentar</li> <li>. Organizar</li> <li>. Evaluar</li> <li>. Enseñar</li> <li>. Formar</li> <li>. Reportar</li> </ul>
	Áreas de formación	Contenidos curriculares  Contenidos extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Contenidos oficiales</li> <li>. Capacitación para la vida cotidiana</li> <li>. Valores y habilidades</li>   <li>. Complementos de información y formación</li> <li>. Actividades y eventos ordinarios y extraordinarios</li> <li>. Vinculación con el</li> </ul>

GESTIONAR	Áreas de formación	Contenidos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Contenidos oficiales</li> <li>Capacitación para la vida cotidiana</li> <li>. Valores y habilidades</li> </ul>
		Contenidos extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Complementos de información y formación</li> <li>. Actividades y eventos ordinarios y extraordinarios</li> <li>. Vinculación con el entorno</li> </ul>
	Medios	Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Suficientes</li> <li>. Creativos</li> </ul>
	Escenarios	Mobiliario y equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Suficientes</li> <li>. Actualizados</li> <li>. Adecuados</li> </ul>
		Espacios escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Adecuados</li> <li>. Suficientes</li> </ul>
		Espacios extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Adecuados</li> <li>. Interesantes</li> </ul>
	Organización	Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Valores compartidos, coordinación, vínculos</li> <li>redes de apoyo ,</li> <li>identidad y sentido de pertenencia</li> </ul>
		Empresa	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Productividad,</li> <li>coordinación,</li> <li>competitividad,</li> <li>reconocimiento</li> </ul>
	Proyecto	Fines	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visión a futuro en la formación de la comunidad, de los niños y niñas. Valores</li> </ul>
		Intereses	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Viabilidad,</li> <li>crecimiento</li> </ul>

	Modelo	<p>Modelo tradicional (Centrado en la administración)</p> <p>Modelo alternativo (Centrado en lo pedagógico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribución de recursos, control de funcionamiento, documentación</li> <li>. Compromiso ético con el desarrollo humano individual y colectivo de todos los participantes de la organización</li> <li>. Interdependencia con la administración</li> <li>. Vinculación con las demandas del entorno</li> </ul>
	Procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pedagógicos</li> <li>. Culturales</li> <li>. Administrativos</li> <li>. Políticos</li> <li>. Organizacionales</li> </ul>	<p>(Coordinados)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pertinentes, congruentes</li> <li>. Hacia adentro de la organización, en relación con el entorno.</li> <li>. Interdependientes</li> <li>. Liderazgo y con poder de convocatoria a la participación, resolutivos de conflictos</li> <li>. Eficientes, expansivos de capacidades y conciencia individual y colectiva</li> </ul>
	Calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>. En la educación</li> <li>. En los procesos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mejora continua, actualización y respuesta a las demandas del entorno y expectativas particulares</li> <li>. Eficiencia, coordinación aprendizaje y adecuación</li> </ul>

	Desarrollo de la organización	<p>Dirección</p> <p>Participación</p> <p>Aprendizaje</p>	<p>. Autoridad, liderazgo, Coordinación, desarrollo de capacidades de los miembros de la organización</p> <p>. Sentido compartido, respuesta a la convocatoria, compromiso</p> <p>. Disposición, búsqueda de información y nuevas opciones, aplicación</p>
COMUNICAR	Modelos de comunicación	<p>Vertical</p> <p>De mediaciones</p>	<p>. Persuasión y efectos</p> <p>. Reconocimiento de construcciones-reconstrucciones simbólicas en la producción y recepción</p>
	Prácticas	<p>No favorables</p> <p>Favorables</p>	<p>Unidireccionales, incongruentes, con base en el rumor</p> <p>. Coordinadas, orientadoras del sentido y la acción, vinculantes.</p>
	Redes	<p>Internas</p> <p>Externas</p>	<p>. Vinculación para la colaboración y el aprendizaje</p>
	Intenciones	<p>Informar</p> <p>Comunicar</p> <p>Expresar</p> <p>Convocar</p>	<p>. Actividades, eventos, resoluciones.</p>
	Medios	Impresos	<p>. Suficientes, insuficientes, claros,</p>

ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

ESQUEMA 1.

FUENTE	TOPICOS-E-STRUCTURA	SIGNOS-SIGDO-SENTIDO	PRACTICAS GESTIÓN/COMUNICACIÓN
<p><b>DISCURSO DE DIFUSIÓN</b></p> <p>- Presentación PPT</p>	<p>Segmentación de diapositivas/frases con enunciados que refieren a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación</li> </ul> <p>- Objetivo del proyecto</p> <p>- Metodología (Qué, quienes, cómo)</p> <p>Qué es...</p>	<p>- Escuela preescolar y primaria activa constructivista</p> <p>- Proyecto educativo alternativo</p> <p>- Una manera diferente de vivir la escuela en su quehacer, en sus propósitos, en su metodología.</p> <p>- Apoyo al desarrollo de capacidades para la formación de la persona</p> <p>- Constructivismo</p> <p>- Método de enseñanza-aprendizaje</p> <p>- Desarrollo psicológico y aprendizaje a través de la participación activa</p> <p>- Una forma de actuación e</p>	<p>Presentación para uno y hasta 3 padres/madres de familia en oficina de recepción del CEJH. A cargo de: Responsable del área de comunicación o directora. Formato de presentación-entrevista con previa cita.</p> <p>Difusión en página web y otros medios impresos. Encabezado de información.</p> <p>Difusión del proyecto educativo</p> <p>Tema ocasional en entrevistas y reuniones de maestros y/o padres y madres de familia.</p> <p>Tema ocasional en los talleres de español y matemáticas para padres y madres de familia.</p> <p>Difusión del proyecto educativo</p> <p>Tema ocasional en entrevistas y reuniones de maestros y/o padres de familia.</p> <p>Tema ocasional en talleres de español y matemáticas para padres y madres de familia</p>

**ESQUEMA 2.**

MEDIACIONES	ACTOR	ENUNCIACIÓN / SENTIDO Y SIGNIFICADO	CONVERGENCIA - DIVERGENCIA	SENTIDO CRÍTICO
<p>Signos de identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolaridad</li> <li>- Ocupación</li> <li>- Consumo simbólico</li> </ul>	<p><b>DIRECCIÓN</b></p> <p>Especialidad Dirección escolar/madre de familia Preferencias de información: Radio, TV y diarios impresos Preferencia regular por el acervo de textos de contenido pedagógico para consulta de referencias</p> <p>Preferencias de entretenimiento: Cine, TV y asistencia a espectáculos artísticos en vivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Primera responsable e interesada en hacer posible el proyecto educativo del CEJH"</li> <li>- A cargo de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Dar seguimiento a todas las áreas y procedimientos de la escuela</li> <li>. Planear y delegar todas las actividades de la escuela como comunidad</li> <li>. Disponer todos los recursos necesarios</li> <li>. Determinar hacia donde se encamina el proyecto de la escuela y a través de qué medios y recursos</li> <li>. Intervenir en las decisiones respecto al diseño de actividades, proyectos y determinaciones sobre la formación de los niños y niñas en general y en particular.</li> <li>. Determinar y notificar las medidas y condiciones de atención, estancia y permanencia de algún niño (a) en la escuela. (Disposición, verificación, seguimiento y control)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Orientación y desarrollo de capacidades apara las tareas educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de decisiones y comunicación</li> <li>- Gestión de la comunidad</li> </ul>	<p>Confrontación entre enfoques en el discurso: . Intervención y control para la gestión Sugerencia de mayor presencia en el tiempo y espacio de la escuela por parte de diferentes actores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en el CEJH</li> <li>- Organización del CEJH</li> <li>- El quehacer escolar</li> </ul>				

### ESQUEMA 3.

MACRODISCURSO	TOPICO S-E-STRUCTURA	SIGNOS-SIGDO-SENTIDO	CONVERGENCIA/DIVERGENCIA	PRÁCTICAS GESTIÓN/COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juntas de grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reporte de seguimiento de contenidos académicos</li> <li>- Reporte de seguimientos de proyectos escolares</li> <li>- Reporte de aspectos relevantes de orden socio-afectivo</li> <li>- Comunicados sobre actividades y eventos de grupo e institucionales</li> <li>- Reporte de evaluaciones</li> </ul>	<p>Información, acuerdos y propósitos de alianza y apoyo entre los miembros del grupo.</p> <p>Consideración de la participación del padre/madre de familia en los procesos de formación de los niños(as).</p>	<p>Reporte al grupo</p> <p>No hay construcción colectiva de acuerdos, nociones o conceptos necesarios como base de solicitud de apoyo de los padres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notificación a padres de familia de calendario y periodo de juntas. 20 y 40 bimestre.</li> <li>- Recordatorio por vía electrónica</li> <li>- Algunas maestras lo comunican a los niños(as) de su grupo</li> <li>- Acuerdos generales previos con la dirección para tratar el contenido de la junta</li> <li>- Presentación de acuerdo al estilo de la maestra.</li> <li>- No hay un formato general que atienda una guía institucional específica.</li> <li>- Es ocasional la recuperación de aspectos de la metodología y propósitos del proyecto educativo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reporte particular de evaluación y desarrollo</li> <li>- Relevancia a contenidos curriculares y situaciones socio-afectivas</li> </ul>	<p>Información, acuerdos y propósitos de alianza y apoyo.</p> <p>Solicitud de participación del padre/madre de familia en los procesos de formación de su hijo(a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuentemente se excede.</li> <li>- Prioridad al reporte académico y de aspectos socio-afectivos</li> <li>- Diálogo limitado al tiempo de reporte de la maestra y estilo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notificación a padres de familia de calendario y periodo de entrevistas. 1er bimestre (nuevo ingreso). 3o y 5o bimestre.</li> <li>- Recordatorio por vía electrónica</li> <li>- Registro de horario por parte de los padres de familia en pizarrón de la dirección.</li> <li>- Tiempo limitado a 30 min</li> </ul> <p>El reporte de desarrollo cognitivo o intelectual y de personalidad se integra al reporte académico. Los indicadores puntuales están a reserva del estilo de evaluación, comunicación y diálogo de la maestra.</p>

**ESQUEMA 4.**

ACTOR	DIRECCIÓN	ENUNCIACIÓN / SENTIDO Y SIGNIFICADO	SENTIDO CRÍTICO
<p><b>CONSTRUCTIVISMO</b></p> <p><i>Somos una escuela activa con un proyecto de formación alternativo basado en la metodología constructivista.</i></p>	<p><b>DIRECCIÓN</b></p> <p>Hipótesis y reflexión antes que memoria y repetición</p> <p>Desarrollo de la conciencia, sensibilidad hacia el entorno y construcción de valores</p> <p>Intervención del adulto para trabajar al ritmo y al nivel que cada niño(a) requiere, de acuerdo a su desarrollo psicológico.</p> <p>Socialización para la construcción colectiva del conocimiento, reconocimiento del otro, para la humanización.</p>	<p>Hipótesis y reflexión antes que memoria y repetición</p> <p>Desarrollo de la conciencia, sensibilidad hacia el entorno y construcción de valores</p> <p>Intervención del adulto para trabajar al ritmo y al nivel que cada niño(a) requiere, de acuerdo a su desarrollo psicológico.</p> <p>Socialización para la construcción colectiva del conocimiento, reconocimiento del otro, para la humanización.</p>	<p>Debe haber condiciones necesarias que se formen desde la familia para atención, la socialización y el respeto a la autoridad que permite la intervención del maestro.</p>
<p><b>MAESTROS</b></p>	<p><b>MAESTROS</b></p> <p>Metodología de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Para que los niños (as) razonen y tenga más sentido lo que aprenden</p> <p>Es muy importante la socialización como fundamento del constructivismo</p>	<p>Metodología de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Para que los niños (as) razonen y tenga más sentido lo que aprenden</p> <p>Es muy importante la socialización como fundamento del constructivismo</p>	<p>Por sí sólo no resuelve la necesidad de tratar ciertos valores con los niños(as)</p> <p>A veces los padres y madres de familia tienen ciertas ideas sobre enseñar-aprender que hacen que no fluya el constructivismo en sus hijos(as)</p> <p>La falta de contención en los niños(as) afecta las posibilidades de socialización.</p> <p>No está tan presente en las formas de organización y de trabajo de los adultos en la escuela.</p> <p>Conocimiento limitado de la metodología a los momentos en los que se ven involucradas para apoyo y asistencia.</p>
<p><b>PERSONAL ADMINISTRATIVO</b></p>	<p><b>PERSONAL ADMINISTRATIVO</b></p> <p>Una manera diferente de enseñar y aprender. Permite que los niños (as)</p>	<p>Una manera diferente de enseñar y aprender. Permite que los niños (as)</p>	<p>Conocimiento limitado de la metodología a los momentos en los que se ven involucradas para apoyo y asistencia.</p>

ACTOR	ENUNCIACIÓN / SENTIDO Y SIGNIFICADO	CONVERGENCIA - DIVERGENCIA	SENTIDO CRÍTICO
<p><b>COMUNIDAD EDUCATIVA</b></p> <p><i>Tenemos una propuesta de desarrollo en comunidad que promueve para todos los que participamos en este proyecto experiencias de aprendizaje, integración y crecimiento personal y grupal.</i></p> <p><i>Nuestra comunidad educativa cuenta con oportunidades para la integración y la vivencia armónica y congruente del proyecto que compartimos alumnos, maestros, padres de familia, personal administrativo y dirección.</i></p>	<p><b>DIRECCIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corresponsabilidad en la formación de los niños(as)</li> <li>-No todo lo que se hace en la escuela se trata de la comunidad educativa</li> <li>No todo puede consensarse ni negociarse.</li> <li>-La integración de la comunidad educativa genera experiencias socioafectivas, de socialización y formación.</li> <li>-Es el marco en donde se reconoce la identidad individual y la identidad colectiva</li> <li>-Supone compromiso y anteponer las comodidades individuales.</li> </ul> <p><b>MAESTROS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Solución positiva de conflictos</li> <li>-Ambientes y formas de trabajo donde tiene lugar el apoyo mutuo</li> <li>-Ambientes de bienestar y posibilidades de desarrollo personal y profesional.</li> </ul> <p><b>PERSONAL ADMINISTRATIVO</b></p> <p>Forma de vinculación y de organización del trabajo en búsqueda de un bien común aprender y formamos como personas.</p>		<p>A vivir en comunidad se aprende y no todos en la escuela asumen el compromiso. La escuela genera diversos espacios pero desafortunadamente no son aprovechados.</p> <p>Hace falta que nuestra comunidad educativa se "saiga más de la escuela" y se vincule y trate de responder a otras necesidades. Esto también permite que el aprendizaje sea significativo.</p> <p>El líder de la comunidad debe estar muy presente. Trabaja fuera de la comunidad para no perder la perspectiva, pero también adentro y con la comunidad.</p> <p>No siempre se hace presente la comunidad en la forma en que trabajamos y nos vinculamos porque surgen los intereses personales y los intereses de la escuela. La escuela no es propiedad de todos los que participan en ella.</p>